



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Εκπαίδευση, Ανθρώπινο Δυναμικό, Πολιτικές**  
**Απασχόλησης»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση και μετασχηματίζουσα μάθηση»

ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

Κόρινθος, Φεβρουάριος 2023



Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή Αγγελόπουλου Γεώργιου, που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο φοιτητής εκχωρεί στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δε σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Αγγελόπουλος Γεώργιος - Ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση και μετασχηματίζουσα μάθηση.



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση και μετασχηματίζουσα μάθηση»

ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Συν-Επιβλέποντες Καθηγητές:

ΔΗΜΟΠΟΥΛΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΦΩΤΟΠΟΥΛΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ

Κόρινθος, Φεβρουάριος 2023



## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Έχοντας φτάσει στο τέλος των σπουδών μου θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επόπτριά μου Δέσποινα Καρακατσάνη για την αμέριστη συμπαράστασή της στην εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας, αλλά και όλους τους καθηγητές του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Εκπαίδευση, Ανθρώπινο Δυναμικό, Πολιτικές Απασχόλησης» του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για την άψογη συνεργασία που αναπτύξαμε. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ και ιδιαίτερα τους κυρίους Νικόλαο Φωτόπουλο και Χρήστο Γούλα για την ευκαιρία που έδωσαν στους αποφοίτους της Ακαδημίας Εργασίας της ΓΣΕΕ να μπορούν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους μέσω της συμμετοχής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πάνω από όλα όμως θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου (την γυναίκα μου, τους γονείς μου και τα αδέρφια μου) για την στήριξή τους όλο αυτό το διάστημα. Τέλος θα ήταν παράληψη μου να μην ευχαριστήσω τους συμφοιτητές μου για το κλίμα αλληλοβοήθειας και αλληλοσεβασμού που αναπτύχθηκε μεταξύ μας τον ενάμιση περίπου χρόνο διάρκειας του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών.



## Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	9
ABSTRACT .....	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΕΝΔΟΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ .....	15
1.1. Ορισμός.....	15
1.2. Στόχευση .....	16
1.3. Σχεδιασμός και αξιολόγηση ενός προγράμματος.....	17
1.4. Σκοπός αξιολόγησης.....	22
1.5. Εργαλεία αξιολόγησης .....	23
1.6. Μορφές.....	24
1.7. Μέθοδοι και ρόλοι των εκπαιδευτών .....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ .....	28
2.1. Ορισμός.....	28
2.2. Σύγχρονες δεξιότητες .....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑ ΜΑΘΗΣΗ.....	31
3.1. Ορισμός .....	31
3.2. Σύνδεση της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης με τη μετασχηματίζουσα μάθηση.....	33
3.3. Ο κριτικός στοχασμός και ο ορθολογικός διάλογος.....	35
3.4. Το ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της θεωρίας του Mezirow .....	37
3.5. Μέθοδοι και εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση και βοηθούν τη μετασχηματίζουσα μάθηση.....	41
3.6. Αξίες, πεποιθήσεις, προσδοκίες και απόψεις για τη μετασχηματίζουσα μάθηση .....	44



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΚΛΑΔΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	46
4.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση για τις ανάγκες των εργαζομένων .....	46
4.2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών για την αξιοποίηση της μετασχηματίζουσας μάθησης στον εργασιακό χώρο .....	47
4.3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών για την εφαρμογή της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	55
5.1. Ο σκοπός .....	55
5.2. Μέθοδος και δείγμα.....	55
5.3. Τα ερωτηματολόγια.....	57
5.4. Ανάλυση δεδομένων.....	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	60
6.1. Το δείγμα.....	60
6.2. Γενικά στοιχεία για την παρακολούθηση ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης.....	62
6.3. Αξιολόγηση των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης ως προς το περιεχόμενο .....	64
6.4. Αξιολόγηση των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης ως προς τη μορφή, τον τύπο και την οργάνωση.....	68
6.5. Αξιολόγηση των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης ως προς τους εκπαιδευτές και τις εκπαιδευτικές μεθόδους.....	71
6.6. Ατομικές προσδοκίες και οφέλη της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης .....	76
6.7. Εκπαιδευτικές εμπειρίες και μετασχηματίζουσα μάθηση .....	82
6.8. Αλλαγή της οπτικής των συμμετεχόντων σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης μέσα από τη μετασχηματίζουσα μάθηση .....	95



6.9. Η επίδραση των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.....	99
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	108
7.1. Περιορισμοί έρευνας.....	118
7.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	118
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	119
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	123
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	129
ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	129



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Το φύλο των συμμετεχόντων .....	60
Διάγραμμα 2: Η ηλικία των συμμετεχόντων.....	60
Διάγραμμα 3: Η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων .....	61
Διάγραμμα 4: Το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων .....	61
Διάγραμμα 5: Τα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων .....	62
Διάγραμμα 6: Έχετε συμμετάσχει σε ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης της εταιρείας σας; .....	62
Διάγραμμα 7: Σε πόσα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης έχετε συμμετάσχει από την πρόσληψη σας μέχρι σήμερα; .....	63
Διάγραμμα 8: Πιστεύετε ότι είναι αναγκαία και απαραίτητη η διεξαγωγή ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης για την άσκηση των εργασιακών σας καθηκόντων; .....	63
Διάγραμμα 9: Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης που παρέχονται στην εργασία σας;.....	64
Διάγραμμα 10: Πόσο κατανοητό και σαφές πιστεύετε ότι είναι το περιεχόμενο των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης που παρακολουθείτε; .....	65
Διάγραμμα 11: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι επαρκές; .....	65
Διάγραμμα 12: Κατά πόσο εκτιμάτε ότι οι θεματικές των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης;.....	67
Διάγραμμα 13: Κατά πόσο θεωρείτε ότι το περιεχόμενο της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης που έχετε λάβει ως τώρα βρίσκει εφαρμογή στην καθημερινή εργασιακή σας ενασχόληση; .....	67
Διάγραμμα 14: Κατά πόσο είστε ικανοποιημένος/η με τις παρακάτω μορφές κατάρτισης που συμμετέχετε;.....	69
Διάγραμμα 15: Σε ποιο βαθμό σας ικανοποιεί η συνεχιζόμενη κατάρτιση που σας παρέχεται και πραγματοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα;.....	69





- Διάγραμμα 16: Κατά πόσο θεωρείτε ότι ο χρόνος που διαρκούν τα ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης είναι ικανοποιητικός σε σχέση με τις εκπαιδευτικές σας ανάγκες και τη σωστή άσκηση των καθηκόντων σας; ..... 70
- Διάγραμμα 17: Κατά πόσο είστε ικανοποιημένος/η από τη συχνότητα της επιμόρφωσης που σας παρέχεται στο χώρο εργασίας σας;..... 70
- Διάγραμμα 18: Κατά πόσο πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτές που αναλαμβάνουν τα προγράμματα κατάρτισης;..... 73
- Διάγραμμα 19: Σε ποιο βαθμό είναι κατάλληλες οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που επιλέγονται για την εκπαίδευσή και την κατάρτιση σας;..... 73
- Διάγραμμα 20: Κατά πόσο εφαρμόζονται οι παρακάτω εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων: ..... 75
- Διάγραμμα 21: Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι έχουν βελτιωθεί οι γνώσεις και οι δεξιότητες σας μετά τη συμμετοχή σας σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης;..... 76
- Διάγραμμα 22: Κατά πόσο εκτιμάτε ότι οι εκπαιδευτικές διεργασίες συμβάλλουν στην αύξηση της παραγωγικότητας σας και στην καλύτερη απόδοση των εργασιακών σας καθηκόντων;..... 77
- Διάγραμμα 23: Κατά πόσο πιστεύετε ότι η ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση συμβάλλει στην ατομική σας εξέλιξη; ..... 78
- Διάγραμμα 24: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση κατάρτιση που λαμβάνετε μπορεί να βελτιώσει τις παρακάτω επαγγελματικές σας δεξιότητες;..... 80
- Διάγραμμα 25: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση και κατάρτιση που λαμβάνετε μπορεί να βελτιώσει τις παρακάτω διαπροσωπικές σας δεξιότητες;..... 81
- Διάγραμμα 26: Η συμμετοχή στη μετασχηματίζουσα μάθηση είναι μια εμπειρία η οποία με προκάλεσε να επανεξετάσω τον τρόπο με τον οποίο δρούσα συνήθως. .... 82
- Διάγραμμα 27: Κατάλαβα ότι πρόκειται για μία εμπειρία που με προκάλεσε να επανεξετάσω τις ιδέες μου σχετικά με τον τρόπο που εκτελώ την εργασία μου..... 83
- Διάγραμμα 28: Εξετάζοντας τις ιδέες μου, κατάλαβα ότι δε συμφωνούσα πλέον με τις παλιές πεποιθήσεις μου σχετικά με τον τρόπο που εκτελώ την εργασία μου..... 84



- Διάγραμμα 29: Εξετάζοντας τις ιδέες μου, κατάλαβα ότι συμφωνώ ακόμα με τις παλιές πεποιθήσεις μου αναφορικά με τον τρόπο που εκτελώ την εργασία μου..... 85
- Διάγραμμα 30: Συνειδητοποίησα ότι και άλλοι καταρτιζόμενοι επανεξέτασαν τις πεποιθήσεις τους..... 86
- Διάγραμμα 31: Σκέφτηκα να αρχίσω να φέρομαι και να δρω με διαφορετικό τρόπο από εκείνον των έως τώρα πεποιθήσεών μου..... 87
- Διάγραμμα 32: Εμπλουτίζοντας τις γνώσεις μου αισθάνθηκα άβολα με τις προσδοκίες αναφορικά με το ρόλο μου στην εργασία μου..... 88
- Διάγραμμα 33: Δοκίμασα νέους τρόπους ώστε να αισθανθώ πιο άνετα και ν' αποκτήσω περισσότερη εμπιστοσύνη – σιγουριά σε σχέση με τον τρόπο που εκτελώ την εργασία μου. 89
- Διάγραμμα 34: Προσπάθησα να βρω έναν τρόπο, ώστε να εφαρμόσω αυτούς τους νέους τρόπους δράσης και συμπεριφοράς..... 90
- Διάγραμμα 35: Συγκέντρωσα τις πληροφορίες που χρειάζομαι ώστε να εξοικειωθώ με την εφαρμογή αυτών των νέων τρόπων δράσης και συμπεριφοράς..... 91
- Διάγραμμα 36: Αρχισα να σκέφτομαι σχετικά με τις αντιδράσεις και την ανατροφοδότηση που θα δεχόμουν σε σχέση με την καινούρια μου συμπεριφορά και τρόπο δράσης..... 92
- Διάγραμμα 37: Ανέλαβα δράση και υιοθέτησα αυτούς τους νέους τρόπους δράσης και συμπεριφοράς..... 93
- Διάγραμμα 38: Καμία από τις παραπάνω προτάσεις δεν αποτυπώνει τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που είχα από την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση μέχρι τώρα..... 94



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Κατά πόσο εκτιμάτε ότι οι θεματικές των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης:.....	66
Πίνακας 2: Κατά πόσο είστε ικανοποιημένος/η με τις παρακάτω μορφές κατάρτισης που συμμετέχετε:.....	68
Πίνακας 3: Κατά πόσο πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτές που αναλαμβάνουν τα προγράμματα κατάρτισης:.....	72
Πίνακας 4: Κατά πόσο εφαρμόζονται οι παρακάτω εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων: .....	75
Πίνακας 5: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση κατάρτιση που λαμβάνετε μπορεί να βελτιώσει τις παρακάτω επαγγελματικές σας δεξιότητες;.....	79
Πίνακας 6: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση και κατάρτιση που λαμβάνετε μπορεί να βελτιώσει τις παρακάτω διαπροσωπικές σας δεξιότητες;.....	81
Πίνακας 7: Αλλαγή της οπτικής των συμμετεχόντων σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης μέσα από τη μετασχηματίζουσα μάθηση .....	97
Πίνακας 8: Η επίδραση του φύλου στις απαντήσεις των συμμετεχόντων .....	101
Πίνακας 9: Η επίδραση της ηλικίας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων .....	104
Πίνακας 10: Η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης στις απαντήσεις των συμμετεχόντων .....	106
Πίνακας 11: Η επίδραση των χρόνων προϋπηρεσίας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων	107



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός: Ο σκοπός της διπλωματικής εργασίας ήταν να διερευνήσει το κατά πόσον η ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση βοηθάει τον εργαζόμενο μόνο να αποκτήσει δεξιότητες ή ταυτόχρονα βρίσκει πεδίο εφαρμογής και η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, βοηθώντας τον να αναθεωρήσει τις απόψεις του, να αλλάξει τρόπο σκέψης και συνολικής θεώρησης των πραγμάτων. Στον κλάδο της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης δεν είχαν πραγματοποιηθεί έρευνες που να συσχετίζουν την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση με την μετασχηματίζουσα μάθηση, όπως αντίστοιχα είχε συμβεί σε άλλους τομείς της εκπαίδευσης. Έτσι, λοιπόν, η εργασία μας εξυπηρετεί τον σκοπό της κάλυψης αυτού του κενού.

Επιπλέον, μέσα από την συγκεκριμένη εργασία και χρησιμοποιώντας ένα τυχαίο δείγμα 300 εργαζομένων, που είτε είχαν παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης, είτε δεν είχαν την ευκαιρία παρακολούθησης, αναδείχθηκαν κάποια χαρακτηριστικά της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης στην Ελλάδα όπως: α) το ποσοστό ενηλίκων στην Ελλάδα που έχει παρακολουθήσει ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση, β) ο βαθμός ικανοποίησης των συμμετεχόντων από τα συγκεκριμένα προγράμματα και γ) πόσο αποδοτικά είναι τα εργαλεία, νέα και παλαιότερα, που χρησιμοποιούνται. Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά συσχετίστηκαν με τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται από τρία τμήματα. Στο πρώτο μέρος διατυπώθηκαν πέντε ερωτήσεις για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο και τα χρόνια προϋπηρεσίας. Το δεύτερο μέρος, που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 6-25 αποτελείται από το ερωτηματολόγιο της Γκουτζιούρη (2020). Το τρίτο και τελευταίο μέρος αποτελείται από το ερωτηματολόγιο LAS (Learning Activities Survey).

Συμπερασματικά, χρειάζεται οι επιχειρήσεις να παρέχουν προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης στους εργαζόμενους τους ώστε να βελτιώσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες τους, γεγονός που θα βοηθήσει την επιχείρηση να αποκτήσει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Οι κατάλληλα καταρτισμένοι εργαζόμενοι



Αγγελόπουλος Γεώργιος - Ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση και μετασχηματίζουσα μάθηση.

μπορούν να παράγουν πιο ποιοτικό έργο. Οι αρχές της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως, ο κριτικός στοχασμός, είναι απαραίτητες ώστε οι εργαζόμενοι να μετασχηματίσουν τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις προσδοκίες και τις απόψεις τους.

Λέξεις κλειδιά: ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση, δεξιότητες, μετασχηματίζουσα μάθηση, Mezirow



## ABSTRACT

**Purpose:** The purpose of the thesis was to investigate whether in-house training only helps the employee to acquire skills or at the same time the theory of transformative learning also finds scope, helping him to revise his views, to change his way of thinking and overall viewpoint of things. In the field of in-house training, there had not been any research relating in-house training to transformative learning, as had been the case in other areas of education. Thus, our work serves the purpose of filling this gap.

In addition, through this thesis and using a random sample of 300 employees, who had either attended an in-house training program, or did not have the opportunity to attend, certain characteristics of in-house training in Greece emerged, such as: a) the percentage of adults in Greece who have attend in-house training, b) the degree of satisfaction of the participants from the specific programs and c) how effective are the tools, new and old, used. All the above characteristics were correlated with the socio-demographic characteristics of the respondents.

The survey questionnaire consists of three sections. In the first part, five questions were asked regarding the demographic characteristics of the participants, such as gender, age, marital status, educational level and years of service. The second part, which includes questions 6-25, is made up of the Goutziouri questionnaire (2020). The third and final part consists of the LAS questionnaire (Learning Activities Survey).

In conclusion, there is a need for companies to provide in-house training programs to their employees in order to improve their skills and abilities, which will help the company gain a competitive advantage. The properly trained employees can produce better quality work. The principles of transformative learning, such as critical reflection, are necessary for employees to transform their values, beliefs, expectations, and attitudes.

**Key words:** in-house training, skills, transformative learning, Mezirow



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης έχουν παρουσιάσει αύξηση τα τελευταία χρόνια λόγω των συνθηκών στην αγορά εργασίας, δηλαδή του μεγάλου ανταγωνισμού εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης, του ψηφιακού μετασχηματισμού και της γρήγορης αλλαγής της τεχνολογίας, καθώς και της στόχευσης στην ποιότητα και στην αύξηση της παραγωγικότητας. Τα προγράμματα αυτά μπορούν να εκπαιδεύσουν τους εργαζόμενους, παρέχοντας τους τις κατάλληλες δεξιότητες και ικανότητες, ώστε να ανταπεξέλθουν στις νέες ανάγκες που δημιουργούνται. Ο κορονοϊός τα τελευταία δύο χρόνια είναι ένας επιπρόσθετος παράγοντας που επηρέασε αρκετά τις εργασιακές συνθήκες σε πολλές εταιρείες. Οι εταιρείες αναγκάστηκαν να προσαρμοστούν σε αυτές τις νέες συνθήκες, εισάγοντας την τηλεργασία και νέες μεθόδους απομακρυσμένης κατάρτισης, όπως για παράδειγμα τις εξ αποστάσεως επιμορφώσεις και τα E-learning.

Έρευνες όπως αυτές των Lee & Bruvold (2003), των Lowry et al. (2002) και του Garcia (2005) έδειξαν ότι η ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση μπορεί να βελτιώσει τις αποκτηθείσες γνώσεις, τις διαπροσωπικές δεξιότητες και τις ικανότητες των εργαζομένων. Από την άλλη μεριά, μπορεί να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για να ανελιχθούν, τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Οι εργαζόμενοι μπορούν, επίσης, να αυξήσουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Ταυτόχρονα, πέρα από τις δεξιότητες που αποκομίζουν οι εργαζόμενοι από τα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης που εφαρμόζουν οι εργοδότες, πολύ σημαντικό είναι να προχωρήσουν και σε αλλαγή των αξιών, των προσδοκιών, των πεποιθήσεων και των απόψεών τους μέσω της πρακτικής εφαρμογής της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης και του κριτικού στοχασμού.

Η εργασία είναι τόσο βιβλιογραφική όσο και ερευνητική. Η καινοτομία της έγκειται στην ανάδειξη του πεδίου εφαρμογής της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης στον κλάδο της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης. Συν τοις άλλοις, στόχος της διπλωματικής εργασίας είναι να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα α) ποια είναι η στάση και ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευόμενων από την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση, β) σε ποιο βαθμό αναπτύχθηκε ο στοχαστικός διάλογος και ενεργοποιήθηκε



η κριτική σκέψη των εκπαιδευόμενων και γ) σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να επαναξιολογήσουν και να επαναπροσδιορίσουν τις παγιωμένες και στερεότυπες αντιλήψεις τους ή και να υιοθετήσουν νέα στάση και συμπεριφορά στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή.

Το θεωρητικό μέρος απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια. Το αρχικό κεφάλαιο αναφέρεται στην ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση, δηλαδή στον ορισμό, τη στόχευση, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση ενός προγράμματος. Επίσης, στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρονται ο σκοπός, τα εργαλεία και οι μορφές αξιολόγησης καθώς επίσης οι μέθοδοι και οι ρόλοι των εκπαιδευτών. Στη συνέχεια, το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην έννοια των δεξιοτήτων, δηλαδή στον ορισμό και τις σύγχρονες δεξιότητες. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στη μετασχηματίζουσα μάθηση και αποτελείται από τον ορισμό, τη σύνδεση της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης με τη μετασχηματίζουσα μάθηση, τον κριτικό στοχασμό και τον ορθολογικό διάλογο, το ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της θεωρίας του Mezirou, τις μεθόδους και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση και βοηθούν τη μετασχηματίζουσα μάθηση και τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις προσδοκίες και τις απόψεις για τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Τέλος, το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών για τη μετασχηματίζουσα μάθηση και τον κλάδο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στις ανάγκες των εργαζομένων, στην αξιοποίηση της μετασχηματίζουσας μάθησης στο εργασιακό περιβάλλον, στην πραγμάτωση της μετασχηματίζουσας μάθησης όχι μόνο στον εργασιακό χώρο αλλά και στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από δύο κεφάλαια. Το πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας αναφέρεται στη μεθοδολογία και πιο συγκεκριμένα στον σκοπό, τη μέθοδο και το δείγμα, τα ερωτηματολόγια και την ανάλυση των δεδομένων. Το έκτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας αναφέρεται στα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, παρατίθενται πληροφορίες για το δείγμα, τα γενικά στοιχεία για την παρακολούθηση της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης, την αξιολόγηση των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης ως προς το περιεχόμενο, την αξιολόγηση των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης ως προς τη μορφή, τον τύπο και την οργάνωση. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την αξιολόγηση των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης





Αγγελόπουλος Γεώργιος - Ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση και μετασχηματίζουσα μάθηση.

σχετικά με τους εκπαιδευτές και τις εκπαιδευτικές μεθόδους, τις ατομικές προσδοκίες και τα οφέλη της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης, τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Αξίζει να τονίσουμε σε αυτό το σημείο ότι ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα σχετικά με την αλλαγή της οπτικής των συμμετεχόντων σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης μέσα από τη μετασχηματίζουσα μάθηση και τον βαθμό στον οποίο τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων επηρεάζουν τις απαντήσεις τους.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΕΝΔΟΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

### 1.1. Ορισμός

Έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί για την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση. Σε αυτό το σημείο της εργασίας θα γίνει αναφορά σε ορισμένους από αυτούς με σκοπό να σκιαγραφηθούν τα επιμέρους χαρακτηριστικά της.

Η ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση είναι πολύ σημαντική για τις επιχειρήσεις προκειμένου αυτές να αποκτήσουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Όλες οι σύγχρονες επιχειρήσεις επιθυμούν να έχουν μια όσο το δυνατόν καλύτερη θέση σε παγκόσμιο επίπεδο και να αυξήσουν τα έσοδά τους με αυτόν τον τρόπο. Οι επιχειρήσεις μπορούν να διακριθούν μεταξύ τους από τις καινοτομίες που επιλέγουν να εφαρμόζουν και από τις τεχνικές που χρησιμοποιούν. Μπορούν, επίσης, να βελτιώσουν το ανθρώπινο δυναμικό τους χρησιμοποιώντας τους κατάλληλους πόρους. Μέσω της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης οι εταιρείες μπορούν να αυξήσουν την παραγωγικότητα των εργαζομένων τους (Βεργίδης & Πρόκου, 2005).

Ο Γκαγιαλής (2008) όρισε την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση ως τον κλάδο της εκπαίδευσης που δίνει τη δυνατότητα στις επιχειρήσεις και τους εργαζομένους να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους. Μέσω αυτής οι εργαζόμενοι παρακολουθούν σεμινάρια επιμόρφωσης, προγράμματα κατάρτισης, αλλά και μια μορφή δομημένης και συστηματικής εκπαίδευσης στον χώρο της εργασίας τους. Ο Βαλκάνος (2009) διατύπωσε την άποψη ότι η δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση του προσωπικού, που εργάζεται στις επιχειρήσεις, είναι αναγκαία προκειμένου να μπορούν να αντιμετωπιστούν άμεσα και αποτελεσματικά όλες οι προκλήσεις στον σύγχρονο εργασιακό χώρο.



## 1.2. Στόχευση

Η ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση για να θεωρηθεί ότι είναι πετυχημένη χρειάζεται να εκπληρώνει συγκεκριμένους σκοπούς, που θα αναλυθούν σε αυτή την υποενότητα. Επιπλέον θα αναλυθούν οι δύο μορφές της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης.

Η σύγχρονη εργασιακή ζωή απαιτεί εξειδικευμένους εργαζόμενους ώστε οι τελευταίοι να παρέχουν έργο υψηλής ποιότητας. Η Διοίκηση των Ανθρώπινων Πόρων θα πρέπει να διαμορφώσει τα κατάλληλα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης ώστε να μπορεί να παρέχει όλες τις απαιτούμενες δεξιότητες στους εργαζόμενους (Aguinis & Kraiger, 2009). Κάθε επιχείρηση μπορεί να διαμορφώσει το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης ώστε οι εργαζόμενοι της να μπορούν να αναπτύξουν τις γνώσεις τους, τις δεξιότητες και τις ικανότητες τους καθώς επίσης και τις στάσεις που χρειάζεται να έχουν σε συγκεκριμένα γεγονότα. Ο στόχος της επιχείρησης χρειάζεται να είναι η δια βίου μάθηση του προσωπικού της/των στελεχών της, η αδιάλειπτη παροχή κατάλληλων κινήτρων και η βελτίωσή τους. Με αυτό τον τρόπο οι εργαζόμενοι της θα μπορούν να προσαρμόζονται συνεχώς στις νέες συνθήκες της αγοράς εργασίας και η ίδια η επιχείρηση να αναπτύσσει το ανταγωνιστικό της πλεονέκτημα (Ξηροτύρη – Κουφίδου, 2010).

Η ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση στοχεύει να βοηθήσει τις επιχειρήσεις να υλοποιήσουν τον στρατηγικό προγραμματισμό ώστε να αυξήσουν την παραγωγικότητα τους και να καλυτερεύσουν την ποιότητα των παραγόμενων προϊόντων/υπηρεσιών. Επιπρόσθετα, μπορεί να βοηθήσει τους εργαζόμενους να εξελιχθούν μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης, με αποτέλεσμα να αποδίδουν τα μέγιστα. Η ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση μπορεί να ενισχύσει και να εξελίξει τις υπάρχουσες επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να υπάρξει περισσότερη βελτίωση σε ότι αφορά στο αντικείμενο ενασχόλησης που σχετίζεται με τη θέση εργασίας που έχουν. Επιπλέον, μπορεί να αναπτύξει νέες επαγγελματικές δεξιότητες και ικανότητες προκειμένου οι εργαζόμενοι να είναι σε θέση να αναλάβουν νέες αρμοδιότητες, να εκτελούν με επιτυχία το έργο τους και να ανταποκρίνονται στις μελλοντικές ανάγκες, τόσο του οργανισμού όσο και των απαιτήσεων της αγοράς



εργασίας. Κλείνοντας, μπορεί να μειώσει τον απαιτούμενο χρόνο για την εκμάθηση και την προσαρμογή σε μία θέση εργασίας (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Ο Χυτήρης (2001) υποστήριξε ότι η ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση έχει ως σκοπό οι εργαζόμενοι να αναπτύξουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες. Μπορεί, ωστόσο, να χρειάζεται ενδυνάμωση για τις ήδη υπάρχουσες ή να χρειαστεί η εκμάθηση νέων (γνώσεων και δεξιοτήτων) ώστε οι εργαζόμενοι να ανταποκριθούν στα καθήκοντα που σχετίζονται με τη θέση εργασίας που έχουν. Επίσης, οι Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς (2003) διατύπωσαν την άποψη ότι η ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αποτελεσματική επικοινωνία, την έκφραση του επαγγελματισμού, τη συνεργασία ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, τον βαθμό στον οποίο ένας εργαζόμενος προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες, τον βαθμό της υπευθυνότητας του και την ικανότητα που έχει ώστε να λαμβάνει αποφάσεις αλλά και να επιλύει ποικίλα προβλήματα. Τέλος, ο Βεργίδης (2008) πρόσθεσε ότι ο σκοπός οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η επιμόρφωση και η παροχή των κατάλληλων γνώσεων και των επαγγελματικών δεξιοτήτων στους εργαζομένους. Παράλληλα, μεταξύ των στόχων είναι η ανάπτυξη και η διατήρηση των διαπροσωπικών τους δεξιοτήτων προκειμένου να είναι ικανοί να αλλάξουν στάσεις και νοοτροπίες.

### ***1.3. Σχεδιασμός και αξιολόγηση ενός προγράμματος***

Τα προγράμματα της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης σχεδιάζονται με συγκεκριμένα βήματα. Επίσης, είναι απαραίτητη η αξιολόγησή τους προκειμένου να επιφέρουν όσο το δυνατόν καλύτερα αποτελέσματα.

Οι επιχειρήσεις που εφαρμόζουν την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση χρειάζεται να έχουν εκπαιδευτικά προγράμματα για τους εργαζομένους τους που να υλοποιούνται με συστηματικό τρόπο και με συγκεκριμένη μεθοδολογία. Μέσω αυτών θα μπορέσουν να πετύχουν όλους τους στρατηγικούς στόχους που θέτουν, να ικανοποιήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες που είναι απαραίτητες για την οικονομική και τεχνολογική εξέλιξη στην αγορά εργασίας καθώς και να αναπτύξουν τις δεξιότητες – ικανότητες



των εργαζομένων τους. Η επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνει τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003; Χυτήρης, 2001). Με άλλα λόγια, είναι απαραίτητη η οργάνωση και η αποτελεσματική υλοποίηση του ενδοεπιχειρησιακού προγράμματος προκειμένου να εφαρμοστούν οι κατάλληλες δραστηριότητες. Αυτές μπορούν να προσδιοριστούν από το πλαίσιο αναφοράς, τον πληθυσμό – στόχο, τον εντοπισμό και την ανάλυση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αναγκών, τη διατύπωση συγκεκριμένου σκοπού και στόχων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και το αναλυτικό περιεχόμενο (Χασάπης, 2000; Καραλής, 2005).

Είναι πάρα πολύ σημαντικό για μια επιχείρηση να εφαρμόσει ένα κατάλληλο πρόγραμμα ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης προκειμένου να πετύχει όλους τους στόχους της. Για να γίνει κάτι τέτοιο χρειάζεται να προσδιοριστεί ποιο είναι το πρόβλημα που θα επιλυθεί με την εκπαιδευτική παρέμβαση και να καθοριστεί συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς. Στη συνέχεια, απαιτείται να αναλυθούν όλες οι παράμετροι. Έπειτα, προσδιορίζεται το πλαίσιο του πληθυσμού – στόχου μέσα στο οποίο διερευνώνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να δοθούν τα στοιχεία εκείνα που είναι απαραίτητα και αφορούν τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων αλλά και οποιοδήποτε άλλο χαρακτηριστικό αφορά στην προηγούμενη εκπαίδευση τους, αλλά και την επαγγελματική πείρα τους (Καραλής, 2005).

Όταν προσδιοριστεί το πλαίσιο αναφοράς και ο πληθυσμός – στόχος τότε χρειάζεται να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διερεύνησή τους είναι μία από τις βασικές αρχές στον σχεδιασμό και στην οργάνωση των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης. Αφού προσδιοριστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες, χρειάζεται να αναλυθούν τα δεδομένα, οι πληροφορίες και οι απόψεις, προκειμένου η επιχείρηση να αντιληφθεί αν χρειάζεται ή όχι τη συγκεκριμένη εκπαίδευση, τον λόγο για τον οποίο χρειάζεται να υλοποιήσει κάτι τέτοιο, ποια εκπαίδευση έχει ανάγκη, για πόσους εργαζόμενους και για ποιους συγκεκριμένα θα την εφαρμόσει, τότε και για πόσο χρονικό διάστημα (Χυτήρης, 2001).

Οι Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς (2003) και ο Χυτήρης (2001) υποστήριξαν ότι προκειμένου να προσδιοριστούν οι ανάγκες των εργαζομένων για την εκπαίδευση



τους χρειάζεται να διερευνηθούν και να αναλυθούν συγκεκριμένα επίπεδα. Αυτά είναι τρία: το επίπεδο της επιχείρησης, το επίπεδο των εργαζομένων και το επίπεδο των εργασιών/καθηκόντων του τμήματος μιας συγκεκριμένης ομάδας. Πιο αναλυτικά, το επίπεδο της επιχείρησης αναφέρεται στους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν το εξωτερικό περιβάλλον, όπως, για παράδειγμα, οι υποχρεωτικές κυβερνητικές διατάξεις, ο στρατηγικός προσανατολισμός της επιχείρησης και οι μελλοντικές επαγγελματικές δραστηριότητες, όπως, οι αλλαγές που μπορεί να συμβούν στο τμήμα της παραγωγής, η χρήση των νέων τεχνολογιών, η αλλαγή κουλτούρας κλπ. Επιπρόσθετα, αφορά στους δείκτες απόδοσης των υφιστάμενων υπαλλήλων που χρειάζεται να μελετηθούν και να αναλυθούν.

Στο δεύτερο επίπεδο, δηλαδή, εκείνο των εργασιών/καθηκόντων των μελών μιας ομάδας χρειάζεται να μελετηθεί ποια είναι τα μέλη, ποιες είναι οι υποχρεώσεις και τα καθήκοντα τους, τι είδους γνώσεις και δεξιότητες έχουν ή θα πρέπει να έχουν, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί στην παραγωγή του έργου τους. Στο τρίτο και τελευταίο επίπεδο, σχετικά με τους εργαζομένους, χρειάζεται να μετρηθούν οι μέθοδοι αξιολόγησης, όπως, για παράδειγμα, η παρατήρηση, τα ερωτηματολόγια ή οι συνεντεύξεις. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια ποιοι και πόσοι εργαζόμενοι, σε ποιο βαθμό και σε ποιο αντικείμενο χρειάζεται να λάβουν μέρος στη συγκεκριμένη εκπαίδευση. Επιπλέον, μπορεί να προσδιοριστεί και ποιοι εργαζόμενοι επιθυμούν οι ίδιοι να λάβουν την εκπαίδευση προκειμένου να εξελίξουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003; Χυτήρης, 2001).

Αυτά τα τρία επίπεδα των εκπαιδευτικών αναγκών θεωρούνται αλληλένδετα. Στην πραγματικότητα όσοι σχεδιάζουν προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης φαίνεται ότι χρησιμοποιούν και τα τρία αυτά επίπεδα ταυτόχρονα λόγω της συνάφειας που έχουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι στον κλάδο των επιχειρήσεων το να εφαρμόσει κάποιος ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει ως στόχο την υλοποίηση συγκεκριμένων στρατηγικών, την βελτιστοποίηση της απόδοσης των εργαζομένων και την αύξηση των εσόδων της επιχείρησης. Έτσι, η διεργασία μπορεί να ξεκινήσει από τη διερεύνηση των επιχειρησιακών αναγκών. Στη συνέχεια, αυτές διαμορφώνουν ή όχι την ανάγκη για εκπαίδευση στα επιμέρους τμήματα της επιχείρησης, στις ομάδες των ατόμων και στα



αντικείμενα. Με αυτό τον τρόπο επισημαίνεται το είδος της εκπαίδευσης που χρειάζεται να έχει ο κάθε εργαζόμενος (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Ο Καραλής (2005) διατύπωσε την άποψη ότι σε κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης που έχει ως στόχο τους ενήλικες χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Το ίδιο χρειάζεται να πραγματοποιηθεί και στα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης, όπου η διοίκηση της επιχείρησης χρειάζεται να εστιάσει στις ανάγκες της αλλά και στις ανάγκες των εργαζομένων προκειμένου ο σχεδιασμός του εκάστοτε προγράμματος να στεφθεί από επιτυχία.

Το επόμενο βασικό στάδιο είναι ο τρόπος σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Με άλλα λόγια ο τρόπος που δρα η Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων και συνεργάζεται με το εκάστοτε τμήμα που θα εκπαιδεύσει το προσωπικό. Χρειάζεται να προσμετρηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από τους στόχους που επιθυμεί να υλοποιήσει η επιχείρηση, να καθοριστεί συγκεκριμένα ο σκοπός του προγράμματος, που θα πρέπει να είναι τόσο συγκεκριμένος ώστε οι αρμόδιοι να είναι απόλυτα συνειδητοποιημένοι, να μη χωρά αμφιβολία ότι τον έχουν πετύχει και, τέλος, να προσδιοριστεί ποιο είναι το αντικείμενο της εκπαίδευσης και τα αποτελέσματα της. Στην ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση, επομένως, προσδιορίζονται με σαφήνεια οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων και οι τρόποι μέσα από τους οποίους μπορούν να παρασχεθούν τα κατάλληλα κίνητρα στους εργαζόμενους. Προσδιορίζονται, επίσης, οι στόχοι, που μπορεί να είναι διαφορετικοί κάθε φορά. Όμως, κάθε στόχος χρειάζεται να είναι σαφής, μετρήσιμος και εφικτός ώστε να μπορέσουν τα αποτελέσματα να είναι όσο το δυνατόν καλύτερα (Καραλής, 2005).

Πολύ σημαντικό είναι να καθοριστεί και το περιεχόμενο που θα έχει το πρόγραμμα της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης. Χρειάζεται να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες του πληθυσμού, ο σκοπός και οι στόχοι της κάθε επιχείρησης. Χρειάζεται να αναλυθεί σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό γίνεται και να έχει σαφήνεια στις επιμέρους ενότητες (Χασάπης, 2000). Η Ξηροτύρη – Κουφίδου (2010) υποστήριξε ότι στο σχεδιασμό του προγράμματος σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ενημέρωση για την ενίσχυση των γνώσεων, η διεύρυνση των ικανοτήτων και η αλλαγή των στάσεων, των αξιών και της νοοτροπίας.



Οι Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή (2003) υποστήριξαν ότι χρειάζεται να καθοριστούν οι υποχρεώσεις και οι συνθήκες για όλους τους εργαζόμενους που θα λάβουν μέρος στο πρόγραμμα, να πραγματοποιηθεί οργάνωση όλων των κατάλληλων εκπαιδευτικών ενεργειών, να εξασφαλιστούν οι χρηματικοί πόροι και ο κατάλληλος προϋπολογισμός για τη διεξαγωγή του προγράμματος και να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Η ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση μπορεί να έχει διαφορές από τις αρχές της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Αυτό συμβαίνει στη διαδικασία του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της διεξαγωγής του κάθε προγράμματος. Όλα τα παραπάνω τα αναλαμβάνουν τα διοικητικά στελέχη της εκάστοτε επιχείρησης (Γαλάνης, 2008). Οι εργαζόμενοι επιβάλλεται να συμμετέχουν στην εκπαίδευση και η επιχείρηση τους αναγκάζει να λάβουν μέρος σε αυτήν. Αυτό, όμως, αντιτίθεται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος αποφασίζει για το αν θα λάβει μέρος στην εκάστοτε εκπαίδευση ή όχι. Στην εκπαίδευση ενηλίκων ο εκπαιδευόμενος θα αποφασίσει αν θα λάβει μέρος τόσο συνειδητά όσο και αυτόνομα. Ο Rogers (1999) υποστήριξε ότι σε ορισμένες από τις μορφές της εκπαίδευσης ενηλίκων η απόφαση μπορεί να περιοριστεί και δεν είναι υποχρεωτική. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αντίστοιχων περιπτώσεων είναι τα προγράμματα της βιομηχανικής κατάρτισης ή τα προγράμματα που εξελίσσουν τα στελέχη. Ο Jarvis (2010) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να μην έχουν τη δυνατότητα επιλογής για τη συμμετοχή τους στο εκάστοτε πρόγραμμα καθώς τις πιο πολλές φορές μπορεί να αποφασιστεί από άλλους, όπως για παράδειγμα από τους εκπαιδευτές. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι τα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης.

Τα πλεονεκτήματα των προγραμμάτων της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης είναι αρκετά. Βοηθούν στην εξέλιξη και στην ανάπτυξη του προσωπικού της επιχείρησης. Οι εργαζόμενοι μπορούν να αφομοιώσουν και να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που λαμβάνουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες τους. Μπορεί να βελτιωθεί η αποδοτικότητα τους (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2003). Ένα ακόμα πλεονέκτημα σύμφωνα με τους Elias & Merriam (1995) είναι ότι αυτή η μορφή εκπαίδευσης και κατάρτισης μπορεί να αποτελέσει μια εκπαιδευτική διεργασία, μέσω της οποίας μπορεί να επιτευχθεί η ενίσχυση, η εξέλιξη και η βελτίωση των επαγγελματικών πλεονεκτημάτων των εργαζομένων. Στόχος σε αυτή την περίπτωση





είναι να αυξηθεί η παραγωγικότητα και το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα της επιχείρησης και παράλληλα η επιχείρηση να αυξήσει τα κέρδη της.

#### **1.4. Σκοπός αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση των προγραμμάτων της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης είναι απαραίτητη προκειμένου τα προγράμματα να έχουν τα μέγιστα δυνατά οφέλη τόσο για το προσωπικό όσο και για τις επιχειρήσεις.

Ο Rogers (1999) υποστήριξε ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι απαραίτητη η αξιολόγηση προκειμένου να μπορέσει η όλη εκπαιδευτική διαδικασία να βελτιωθεί. Διαφορετικά τα αντίστοιχα προγράμματα, που αφορούν ενήλικες, δε μπορούν να είναι αποδοτικά, καθώς δεν ελέγχονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους. Η Λευθεριώτου (2010) υποστήριξε ότι απαιτείται ένας μηχανισμός ανατροφοδότησης για να αναβαθμίσει ποιοτικά την όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

Άλλοι ερευνητές τόνισαν ότι μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης ουσιαστικά αξιολογείται η προοπτική να πάρει κάποιος αποφάσεις. Μία απόφαση μπορεί να σχετίζεται με το αν ένα συγκεκριμένο ενδοεπιχειρησιακό πρόγραμμα τους αφορά. Άλλη απόφαση μπορεί να σχετίζεται με την αξιολόγηση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των εργαζομένων και τους εξωτερικούς παράγοντες που μπορεί να τους εμποδίσουν να το παρακολουθήσουν, για παράδειγμα, ο μειωμένος ελεύθερος χρόνος, οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις κλπ. Η αξιολόγηση είναι μια απαραίτητη διαδικασία που χρειάζεται να υλοποιείται σε όλα τα προγράμματα, καθώς μέσω αυτής όλα τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων μπορούν να βελτιωθούν ποιοτικά. Η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει ώστε να εντοπιστεί το σημείο που βρίσκεται το διδακτικό έργο του εισηγητή και ποιες ακριβώς είναι οι γνώσεις των εκπαιδευομένων. Ακόμα, μπορούν να αξιολογήσουν τον τρόπο σχεδιασμού των νέων στρατηγικών καθώς επίσης και την εφαρμογή τους. Η αξιολόγηση των επιλογών και των προτεραιοτήτων είναι απαραίτητη για τη βελτίωση των προγραμμάτων της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης. Η μαθησιακή πρόοδος των εκπαιδευομένων και τα νέα μονοπάτια της γνώσης που ανοίγονται μπροστά τους είναι απαραίτητο να



αξιολογηθούν. Για όλους τους παραπάνω λόγους, λοιπόν, ολόκληρη η διαδικασία της αξιολόγησης κρίνεται ως απαραίτητη (Rogers, 1999).

### ***1.5. Εργαλεία αξιολόγησης***

Τα εργαλεία της αξιολόγησης μπορεί να είναι τα ερωτηματολόγια ή τα έντυπα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, διάφορα διαγνωστικά τεστ, η βιντεοσκόπηση ή η μαγνητοφώνηση μιας εκπαιδευτικής συνάντησης και στη συνέχεια η παρατήρηση της, οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευόμενους και οι εκθέσεις που συντάσσουν οι εκπαιδευτές (Rogers, 1999).

Το ερωτηματολόγιο είναι εκείνο το εργαλείο που χρησιμοποιείται πιο συχνά σε σύγκριση με άλλες τεχνικές αξιολόγησης, προκειμένου να εντοπιστούν τα δυνατά και τα αδύναμα στοιχεία των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης. Τα ερωτηματολόγια μπορούν να συμπληρωθούν από τους εκπαιδευόμενους, αλλά και από τους εκπαιδευτές των προγραμμάτων. Σε κάποιες περιπτώσεις, όταν τα προγράμματα επαναλαμβάνονται ή υλοποιούνται σε ευρύτερη κλίμακα, τα ερωτηματολόγια μπορούν να απαντηθούν και από άλλα στελέχη της εκπαίδευσης, π.χ. από τους συντονιστές. Οι ερωτήσεις του συγκεκριμένου εργαλείου και οι περιοχές που διερευνά χρειάζεται να σχετίζονται άμεσα κάθε φορά με τα ερευνητικά ερωτήματα της διαδικασίας αξιολόγησης. Πρωταρχικά χρειάζεται να σχετίζονται με τους δείκτες που έχουν καθοριστεί. Οι δείκτες αυτοί μπορεί να είναι δείκτες ποιότητας, κοινωνικοί δείκτες, δείκτες απόδοσης, δείκτες εκτέλεσης, δείκτες αποτελεσματικότητας ή και δείκτες ωφέλειας (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012).

Οι συνεντεύξεις με όσους εμπλέκονται στα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης είναι ένα ακόμα εργαλείο. Υλοποιούνται κυρίως από τους εκπαιδευτές των προγραμμάτων ή από τους εκπαιδευόμενους. Έχουν ως στόχο να καταλήξουν σε πιο λεπτομερή συμπεράσματα σχετικά με τα προγράμματα που εφαρμόζονται. Κάποιες έρευνες χρησιμοποιούν μόνο το ερωτηματολόγιο, κάποιες άλλες μόνο τις συνεντεύξεις, ενώ σε άλλες τα δύο εργαλεία χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα. Όμως μπορεί μέσω των συνεντεύξεων να δοθούν πληροφορίες που δεν είναι εφικτό να τις αντλήσει κάποιος με



άλλον τρόπο. Οι συνεντεύξεις μπορεί να πάρουν διάφορες μορφές. Για παράδειγμα, μπορεί να είναι ατομικές ή ακόμα και ομαδικές, μπορεί να εστιάζουν σε ένα συγκεκριμένο θέμα ή να είναι πιο γενικές (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012).

Η παρατήρηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διαδικασία της αξιολόγησης για να συλλέξει ο ερευνητής δεδομένα που δεν είναι εφικτό να αντληθούν με άλλο τρόπο, δηλαδή, μέσα από τη χρήση των συνεντεύξεων ή των ερωτηματολογίων. Η παρατήρηση μιας συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας μπορεί να υλοποιηθεί όταν οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Ωστόσο, μπορεί να εφαρμοστεί και στις περιπτώσεις όπου υλοποιείται πρακτική άσκηση από τους εκπαιδευόμενους. Έτσι είναι εφικτή η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο όσοι παρακολουθούν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης έχουν κατακτήσει συγκεκριμένες δεξιότητες. Η παρατήρηση δίνει τη δυνατότητα στον αξιολογητή να διερευνήσει θέματα που σχετίζονται άμεσα με τους δείκτες που έχει καθορίσει (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012).

## **1.6. Μορφές**

Κάθε επιχείρηση μπορεί να δημιουργήσει τη δική της πολιτική όσον αφορά στην εκπαίδευση των εργαζομένων της και τις πρακτικές/την προσέγγιση με τις οποίες/την οποία μπορούν/μπορεί να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους. Ορισμένες επιχειρήσεις έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν με συστηματικό και συγκροτημένο τρόπο προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης (Aguinis & Kraiger, 2009). Κάθε επιχείρηση είναι αναγκαίο να διαμορφώνει ένα περιβάλλον, μέσα στο οποίο διαμορφώνονται τα κατάλληλα προγράμματα μάθησης. Οι εκπαιδευτές χρειάζεται να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους τους ώστε να αποκτούν νέες γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις ώστε να μαθαίνουν συνεχώς, να ενδυναμώνονται και να βελτιώνονται. Έτσι μπορούν να προσαρμόζονται στις νέες ανάγκες της σύγχρονης καθημερινότητας των εργαζομένων, δηλαδή στις ολοένα αυξανόμενες ανάγκες για μαλακές δεξιότητες (soft skills) όπως η επικοινωνία, η ηγεσία, ομαδική εργασία κ.α., αλλά και στη ζήτηση για νέες ψηφιακές δεξιότητες,



λόγω της ραγδαίας αύξησης των τεχνολογικών εξελίξεων και της 4<sup>ης</sup> βιομηχανικής επανάστασης (Ξηροτύρη – Κουφίδου, 2010).

Δύο είναι οι τύποι της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης (Loo & Jameson, 2017; Τερζίδης & Τζωρτζάκης, 2004; Κανελλόπουλος & Παπαλεξανδρή, 1990). Ο πρώτος αφορά στην εκπαίδευση στο χώρο εργασίας και ο δεύτερος στην εκπαίδευση έξω από το χώρο εργασίας. Στην πρώτη μορφή εκπαίδευσης, στον χώρο εργασίας οι εκπαιδευτές μπορεί να είναι τα ανώτερα στελέχη ή οι πιο έμπειροι εργαζόμενοι. Οι πόροι που χρησιμοποιούνται είναι ο εξοπλισμός της επιχείρησης, τα μηχανήματα ή άλλο τεχνικό υλικό κι έτσι ο κάθε εργαζόμενος μπορεί να εργάζεται ενώ εκπαιδεύεται. Η δεύτερη μορφή δύναται να υλοποιηθεί σε έναν χώρο εκτός αυτού της εργασίας. Ο χώρος μπορεί να είναι διαμορφωμένος και εξοπλισμένος για αυτή την εκπαίδευση (Loo & Jameson, 2017; Τερζίδης & Τζωρτζάκης, 2004; Κανελλόπουλος & Παπαλεξανδρή, 1990).

Ο τύπος του ενδοεπιχειρησιακού προγράμματος εκπαίδευσης μπορεί να καθοριστεί από τους ίδιους τους εργαζόμενους, ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους στη συγκεκριμένη εταιρεία (Κανελλόπουλος & Παπαλεξανδρή, 1990).

Η επιμόρφωση των εργαζομένων μπορεί να λάβει δύο μορφές. Η πρώτη είναι η συμπληρωματική κατάρτιση (complementary training) η οποία πραγματοποιείται όποτε προκύψει ανάγκη και η δεύτερη μορφή είναι η συνεχιζόμενη κατάρτιση (continuing training) η οποία προγραμματίζεται περιοδικά με στόχο την συνεχή ενημέρωση των εκπαιδευόμενων πάνω στις εξελίξεις του τομέα τους. Η συμπληρωματική κατάρτιση μπορεί να παρασχεθεί στους εργαζομένους προκειμένου να καλύψουν συγκεκριμένες ανάγκες, ενώ η συνεχιζόμενη κατάρτιση υλοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα προκειμένου οι εργαζόμενοι να γνωρίζουν τις εξελίξεις του κλάδου τους. Η συνεχιζόμενη κατάρτιση έχει ως στόχο να εκσυγχρονίσει την επιχείρηση ή να τη βοηθήσει να εισαγάγει την καινοτομία και μπορεί να ονομαστεί ενημερωτική κατάρτιση. Στην περίπτωση, όμως, που έχει ως στόχο να βελτιώσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εργαζομένων, τότε μπορεί να ονομαστεί κατάρτιση αναβάθμισης (Κανελλόπουλος & Παπαλεξανδρή, 1990).



### ***1.7. Μέθοδοι και ρόλοι των εκπαιδευτών***

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορούν να αξιοποιήσουν πολλές εκπαιδευτικές μεθόδους καθώς διδάσκουν το αντικείμενο τους. Οι πιο συνηθισμένες από αυτές, που τις περισσότερες φορές χρησιμοποιούνται στην ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση, είναι οι καταφατικές, οι ερωτηματικές, οι ενεργητικές, οι ομαδικές και η αξιολόγηση (Noye & Piveteau, 1999).

Οι καταφατικές εκπαιδευτικές μέθοδοι διακρίνονται περαιτέρω στις εκθετικές και τις δεικτικές. Κατά τη διάρκεια που ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί τις εκθετικές μεθόδους μεταφέρει τη γνώση και ο εκπαιδευόμενος απλά δέχεται τις νέες γνώσεις. Αντίθετα, στην περίπτωση που ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί τις δεικτικές μεθόδους τότε μεταφέρει τις γνώσεις που έχει, τις εξηγεί και τις παρουσιάζει στους εκπαιδευόμενους του. Εκείνοι με τη σειρά τους δέχονται τις πληροφορίες, τις δοκιμάζουν κάποιες φορές και πειραματίζονται (Noye & Piveteau, 1999).

Παράλληλα, οι ερωτηματικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να ανακαλύψουν νέες γνώσεις και οι εκπαιδευτές τους να τους βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση. Σε μια άλλη μορφή εκπαιδευτικής μεθόδου, στην ενεργητική, ο εισηγητής καθοδηγεί και διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους. Εκείνοι με τη σειρά τους μπορούν να μάθουν εφόσον εφαρμόσουν ορισμένες από τις γνώσεις τους ώστε να επιλύσουν τα προβλήματα τους. Οι ομαδικές μέθοδοι ή αλλιώς οι βιωματικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται από τον εισηγητή προκειμένου να διευκολυνθεί η μαθησιακή διαδικασία και όλοι μαζί να δημιουργήσουν μια ομάδα. Η αξιολόγηση χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτές καθώς και από τους εκπαιδευόμενους προκειμένου να ελέγξουν την όλη εκπαιδευτική διαδικασία (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012).

Ο εκπαιδευτής για να επιλέξει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές χρειάζεται να αξιολογήσει τις ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευόμενοι του. Για παράδειγμα, μπορεί να χρησιμοποιήσει την εισήγηση ή τη διάλεξη στις περιπτώσεις που θέλει να διδάξει ένα νέο θέμα ή ένα αντικείμενο ή να αναλύσει ένα θέμα. Ακόμα χρησιμοποιείται όταν ο εκπαιδευτής δεν έχει εμπειρία από τη χρήση των συμμετοχικών



εκπαιδευτικών τεχνικών. Η εργασία στο πλαίσιο των ομάδων χρησιμοποιείται όταν οι εκπαιδευτές επιθυμούν να επεξεργαστούν ένα θέμα μαζί με τους εκπαιδευόμενους. Αξιοποιούνται όλες οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες που έχουν οι εκπαιδευόμενοι και αναπτύσσουν τη συνεργασία και την ομαδικότητα τους (Noye & Riveteau, 1999).

Επιπλέον οι ερωτήσεις – απαντήσεις και η συζήτηση αξιοποιούνται για να διερευνήσει ο εκπαιδευτής τις ανάγκες της ομάδας του, να διερευνήσει τον βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευόμενων και να βοηθήσει στην κατανόηση ενός θέματος. Ένα επιπρόσθετο θετικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ότι μπορεί να προωθήσει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Ο καταιγισμός ιδεών, το λεγόμενο brainstorming, αξιοποιείται όταν αναδύονται νέες διαστάσεις των ζητημάτων από τους εκπαιδευόμενους, αναπτύσσουν τη δημιουργική τους σκέψη και τις ικανότητες ώστε να επιλύουν προβλήματα (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012).

Τέλος, η μελέτη περίπτωσης ή αλλιώς η προσομοίωση χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτή προκειμένου να διερευνήσει ένα ζήτημα, να εμβαθύνει σε μια κατάσταση, να αναζητήσει και να συγκρίνει τις εναλλακτικές λύσεις. Το παίξιμο ρόλων ή αλλιώς role playing επιλέγεται όταν οι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να εμπλακούν βιωματικά σε ένα ζήτημα ή μια κατάσταση. Παράλληλα οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αναπτύξουν κατάλληλες στάσεις (Noye et al., 1999).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

### 2.1. Ορισμός

Έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για τις δεξιότητες. Σε αυτή την υποενότητα θα γίνει αναφορά στους πιο σημαντικούς ώστε να σκιαγραφηθούν τα επιμέρους χαρακτηριστικά αυτής της έννοιας.

*«Η δεξιότητα ήταν πάντοτε μια κάπως ολισθητή έννοια. Στο παρελθόν, η δεξιότητα ερμηνευόταν ως κάτι πολύ πιο απλό από ότι σήμερα. Στον εργασιακό χώρο η δεξιότητα είχε την τάση να εξομοιώνεται με τις «σκληρές» τεχνικές ικανότητες (abilities) και την τεχνογνωσία (know-how) του ειδικευμένου εργάτη της μεταποίησης ή με τις αναλυτικές ικανότητες (capacities) του επιστήμονα ή του τεχνικού. Το να είσαι ειδικευμένος εργάτης σήμαινε συνήθως το να έχεις κάποιο έλεγχο πάνω στην εργασία σου, συνθήκη που είχε ως απόρροια την καλύτερη αμοιβή και την ασφαλέστερη απασχόληση. Σήμερα, η δεξιότητα είναι μια έννοια πολύσημη. Υπάρχουν μαλακές και σκληρές δεξιότητες, δεξιότητες που είναι γενικές και μεταβιβάσιμες, διαπροσωπικές δεξιότητες, δεξιότητες χειρισμού πελατών, συναισθηματικές δεξιότητες, αισθητικές δεξιότητες. Ακόμη και ορισμένες μορφές συμπεριφοράς, όπως, η ενεργοποίηση κινήτρων και η πειθαρχία, λαμβάνουν τώρα την ετικέτα δεξιότητες». Σχεδόν όλα φαίνεται να είναι δεξιότητες, από τη σκέψη και την επίλυση προβλημάτων μέχρι την ικανότητα κάποιου να χαμογελά» (Payne, 2004: 1).*

Σύμφωνα με την άποψη των MacKenzie & Wajcman (2009), η έννοια των δεξιοτήτων είναι μια έννοια-ομπρέλα κάτω από την οποία τοποθετούνται οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι ικανότητες, αλλά και οι στάσεις ή οι συμπεριφορές των ατόμων που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την προετοιμασία για την ανάληψη καθηκόντων μιας συγκεκριμένης επαγγελματικής θέσης. Οι δεξιότητες μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα προκειμένου να καταμεριστεί η εργασία. Υπάρχουν δεξιότητες που σχετίζονται με την παραγωγή προϊόντων και την παροχή υπηρεσιών κι ενεργοποιούν την ανθρώπινη εργασία, σε τεχνολογικό επίπεδο. Ωστόσο, αυτές απενεργοποιούνται, δηλαδή, απαξιώνονται και μπορούν και να απαλλοτριωθούν στις περιπτώσεις εκείνες



όπου οι ειδικευμένοι εργαζόμενοι μεταφέρονται, ενσωματώνονται και εσωτερικεύονται από τα επιτεύγματα της τεχνολογίας και τις εφαρμογές εξειδικευμένων μηχανών, το λογισμικό και τα οργανωτικά συστήματα παραγωγής. Η διαδικασία της εκμηχάνισης, είτε είναι παραδοσιακή, είτε είναι σύγχρονη, μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να αποφέρει πολλά οφέλη. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η απαλλαγή των ανθρώπων από δύσκολα ή ακόμα κι επικίνδυνα έργα, η μείωση του χρόνου της εργασίας και η αύξηση της ακρίβειας κατά τη διάρκεια της παραγωγικής διαδικασίας. Ορισμένες φορές, βέβαια, οι δεξιότητες μπορεί να σχετίζονται και με αρνητικές συνέπειες για τους εργαζομένους και αυτό συμβαίνει εξαιτίας, πρώτον, των συνθηκών που επικρατούν κάθε φορά στην κοινωνία, δεύτερον, της κατεύθυνσης και, τρίτον, των συνεπειών που επιφέρουν οι τεχνολογικές αλλαγές. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η τεχνολογική ανεργία, η αύξηση των ωρών εργασίας και η ρευστοποίηση της προσωπικής και της εργασιακής ζωής.

## **2.2. Σύγχρονες δεξιότητες**

Η εξέλιξη της τεχνολογίας είχε ως αποτέλεσμα να αλλάξουν κατά πολύ οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες για έναν εργαζόμενο προκειμένου να συνεχίσει το έργο του στη σύγχρονη ζωή.

Ο Braverman (2005) υποστήριξε ότι οι τεχνολογικές αλλαγές είχαν ως αποτέλεσμα να αυτοματοποιηθούν συγκεκριμένες διαδικασίες στο χώρο εργασίας. Κατά συνέπεια, σταδιακά καταργήθηκαν ορισμένα επαγγέλματα, μειώθηκε ο αριθμός των θέσεων εργασίας και πραγματοποιήθηκε η αποειδίκευση των εργαζομένων εξαιτίας της ύπαρξης μηχανών ή νέων συστημάτων μέσω των οποίων οργανώνεται η παραγωγή μιας επιχείρησης. Ακόμα, δημιουργήθηκαν νέες ειδικεύσεις και νέες θέσεις εργασίας σε άλλες περιπτώσεις.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η τεχνολογική αλλαγή ή αλλιώς η ψηφιοποίηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων στο εσωτερικό μιας επιχείρησης μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι που είχαν υψηλές δεξιότητες να αναλαμβάνουν ηγετικές θέσεις στις επιχειρήσεις. Ο,τιδήποτε δε μπορεί να ψηφιοποιηθεί στη σημερινή εποχή





κινδυνεύει. Οι Nedelkoska & Quintini (2018) υποστήριξαν ότι τώρα δεν είναι επιτακτική η αλλαγή ενός επαγγέλματος, αλλά κυρίως η τροποποίηση των δεξιοτήτων της κάθε εργασιακής θέσης.

Ο Λιντζέρης (2020) διατύπωσε την άποψη ότι τόσο τα συστήματα πρόγνωσης των μελλοντικών δεξιοτήτων των εργαζομένων, όσο και η έγκαιρη προσαρμογή τους στα εκπαιδευτικά συστήματα ή στους μηχανισμούς δια βίου μάθησης είναι απαραίτητες διαδικασίες που χρειάζεται να υλοποιηθούν. Οι Λαπατσιώρας και άλλοι (2020) στην έρευνα που διεξήγαγαν εντόπισαν ότι η ανθρώπινη εργασία δε μπορεί πλήρως να αποκατασταθεί από τα αυτοματοποιημένα συστήματα μηχανών. Όταν αυτό υλοποιείται, χρειάζεται να υπάρχουν δύο προϋποθέσεις: η πρώτη είναι να υπάρχει μικρότερο κόστος συγκριτικά με το κόστος εργασίας και η δεύτερη είναι η κερδοφορία του κεφαλαίου που επενδύεται. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων η ανθρώπινη εργασία είναι απαραίτητη προκειμένου να λειτουργήσουν ορθά τα αυτοματοποιημένα συστήματα κι έτσι οι εργαζόμενοι αναλαμβάνουν νέους ρόλους στη διάρκεια της παραγωγικής διαδικασίας.

Οι δεξιότητες που δε μπορούν να αντικατασταθούν με ευκολία είναι η κοινωνική νοημοσύνη και η εμπλοκή των ανθρώπων στη διαχείριση των κοινωνικών τους σχέσεων, όπως είναι η φροντίδα των προσώπων ή η εργασία μέσα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Είναι η γνωστική νοημοσύνη, όπως για παράδειγμα η δημιουργικότητα, η εκτίμηση των καταστάσεων, η αιτιολόγηση και η αντίληψη που έχει το άτομο για το χειρισμό των αντικειμένων σε προσχεδιασμένα και μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα (Nedelkoska & Quintini, 2018). Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν επαγγέλματα στα οποία μπορούν να εφαρμοστούν οι τεχνολογικές εφαρμογές και άλλα εργαλεία της τεχνητής νοημοσύνης κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι δεξιότητες που χρειάζονται οι εργαζόμενοι να είναι σχετικές με τον προγραμματισμό του αυτοματοποιημένου συστήματος (Λαπατσιώρας και άλλοι., 2020).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑ ΜΑΘΗΣΗ

Ο Mezirow διατύπωσε τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, που αποτελεί το θέμα του συγκεκριμένου κεφαλαίου. Μέσω αυτής της θεωρίας έκανε προσπάθειες για να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες μπορούν να μάθουν. Η θεωρία του εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 και έκτοτε έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες (Chesey, 2010; Cranton & Wright, 2007; King, 1998, 2004; Lange, 2004; Meyer, 2007; Wilhelmsen & Christie, 2011), βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις (Snyder, 2008; Taylor, 1998, 2007, 2011) και θεωρητικές μελέτες (Cranton & King, 2003; Cranton & Roy, 2003; Erickson, 2007; Illeris, 2004; Malkki, 2010; Lawler & King, 2003; Tolliver & Tisdell, 2006) που εξετάζουν την αποτελεσματικότητά της.

### 3.1. Ορισμός

Σε αυτή την υποενότητα γίνεται μια προσπάθεια για να οριστεί η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και να αποκρυσταλλωθούν τα επιμέρους δομικά χαρακτηριστικά της. Ακόμα πρόκειται να γίνει αναφορά στην έννοια της χειραφέτησης.

Σύμφωνα με τη θεωρία του, ο Mezirow αναλύει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες να σκέφτονται πρωτίστως για τον εαυτό τους και λιγότερο για τον τρόπο με τον οποίο δρουν ενώ χρησιμοποιούν τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τα συναισθήματα και τις αξίες που προσλαμβάνουν και αφομοιώνουν από άλλα άτομα γύρω τους. Δύο βασικές έννοιες στη θεωρία του είναι ο ορθολογικός διάλογος και ο κριτικός στοχασμός των πεποιθήσεων των ατόμων. Η θεωρία του μπορεί να χαρακτηριστεί και ως αναδομιστική με την έννοια ότι στο επίκεντρό της τοποθετείται η μάθηση των ενηλίκων. Ένας από τους βασικούς της στόχους είναι να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Mezirow, 2009).



Ο Mezirow αντιλαμβάνεται ότι ο ενήλικας που εκπαιδεύεται μπορεί να μην είναι χειραφετημένος αλλά είναι υπεύθυνος για τις γνώσεις που προσλαμβάνει και είναι πολιτικοποιημένος. Η υπευθυνότητα μπορεί να τον βοηθήσει ώστε να αναλάβει ο ίδιος δράση προκειμένου να επιλέξει την κατάλληλη εκπαιδευτική διαδικασία σε σύγκριση με τις εναλλακτικές λύσεις που θα του προσφέρει ο εκπαιδευτής του. Έτσι μπορεί να επιλέξει την κατάλληλη στρατηγική μάθησης που θα τον ικανοποιήσει (Βαρσαμίδου & Ρες, 2008).

Στη θεωρία του Mezirow (1991) η έννοια της χειραφέτησης μπορεί να πάρει δύο μορφές, την ψυχολογική και την κοινωνικοπολιτική. Πάντα αποτελεί απόρροια της διαδικασίας του κριτικού στοχασμού. Όσον αφορά στην ψυχολογική μορφή αξίζει να σημειωθεί ότι ο μετασχηματισμός συνδέεται με τη συνείδηση του ατόμου που εκπαιδεύεται και με τις αλλαγές που αφορούν την προσωπικότητά του και όχι με τη δράση του ατόμου ως κοινωνικό όντος. Όσον αφορά στην κοινωνικοπολιτική μορφή αξίζει να σημειωθεί ότι ο ενήλικας που εκπαιδεύεται έχει τη δυνατότητα να χειραφετηθεί, ενώ σκέφτεται με κριτικό τρόπο απέναντι στις κυρίαρχες ιδεολογίες που έχει υιοθετήσει μεγαλώνοντας μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Οι ιδεολογίες μπορεί να τον καταδυναστεύουν και να τον οδηγούν να συμπεριφερθεί με δυσλειτουργικό τρόπο. Ο εκπαιδευτής σε κάθε περίπτωση αντιλαμβάνεται ότι ο ενήλικας εκπαιδευόμενός του διαθέτει από την αρχή την κατάλληλη συναισθηματική πείρα που χρειάζεται και τις ανάλογες ερμηνείες προκειμένου να ανταπεξέλθει στη ζωή του. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά των εμπειριών ο Mezirow θεώρησε ότι το άτομο τα κατακτά με την ενηλικίωσή του. Όμως μπορεί να δημιουργηθούν δυσλειτουργίες όταν δεν του επιτραπεί να υιοθετήσει με εύκολο τρόπο τις εμπειρίες που θα προσαρμοστούν με ευκολία σε αυτό. Έτσι είναι πιθανόν να δημιουργηθεί εμπόδιο στον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται και επανεξετάζονται κριτικά οι πεποιθήσεις του ατόμου, τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για τις επαφές του με τα άλλα άτομα γύρω του (Mezirow, 1991).



### **3.2. Σύνδεση της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης με τη μετασχηματίζουσα μάθηση**

Σε αυτή την υποενότητα θα αναφερθούν έρευνες για τη μετασχηματιστική ηγεσία και την εκπαίδευση των ενηλίκων. Δεν ήταν εφικτό να εντοπιστούν έρευνες για τα ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα καθώς δεν έχουν υλοποιηθεί. Εξάλλου σε αυτό το σημείο έγκειται η καινοτομία της παρούσας έρευνας καθώς η μελέτη καλύπτει το κενό στη βιβλιογραφία.

Μέσα στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης, κεντρικό ρόλο διαδραματίζει και η έννοια της ενηλικιότητας. Η ενηλικιότητα σύμφωνα με την άποψη του Mezirow μπορεί να αφορά στην αριθμητική ηλικία του συμμετέχοντα ή και το επίπεδο της ωριμότητας και της εμπειρίας του. Οι Mezirow et al. (1990) επεδίωξαν να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί η μάθηση των ενηλίκων και να προσδιορίσουν τις διεργασίες, βάσει των οποίων μπορούν να μετασχηματιστούν τα πλαίσια αναφοράς. Τα πλαίσια αναφοράς διαμορφώνονται με βάση τον τρόπο που το ενήλικο άτομο μπορεί να τα αντιληφθεί και να τα ερμηνεύσει.

Σύμφωνα με την άποψη του Λιντζέρη (2007) ο Mezirow ανέπτυξε το συλλογισμό του για τις αλλαγές που μπορούν να πραγματοποιηθούν στο ίδιο το άτομο και στηρίχτηκε στις διαπιστώσεις που συνδέονται με την αναπτυξιακή του πορεία, που ξεκινά από την παιδική του ηλικία και καταλήγει στην ενηλικιότητα. Για τον Mezirow το άτομο ξεκινά από την παιδική του κιόλας ηλικία και καθώς φτάνει στην εφηβεία αφομοιώνει τα κατάλληλα πρότυπα, υιοθετεί συγκεκριμένες πρακτικές μέσα από τις εμπειρίες του, τις αλληλεπιδράσεις του με το γύρω περιβάλλον και μαθαίνει να κοινωνικοποιείται. Η συγκεκριμένη διαδικασία μπορεί να δημιουργηθεί βιωματικά και χωρίς να υπάρχει κριτική συνειδητότητα των παραδοχών. Όταν, όμως, το άτομο ενηλικιωθεί, τότε επιθυμεί να κατανοήσει σε βάθος το νόημα που έχουν τα βιώματα του και προσπαθεί να ερμηνεύσει τις καταστάσεις που βιώνει, με βάση τις διαθέσιμες θεωρίες.

Το άτομο επομένως περνά στο στάδιο της ενηλικίωσης κι έχει διαμορφώσει ένα σύστημα με βάση το οποίο μπορεί να ερμηνεύσει την πραγματικότητά του. Η



πραγματικότητα μπορεί να μετασχηματιστεί στην περίπτωση κατά την οποία οι θεωρίες που χρησιμοποιεί το άτομο δε βρίσκονται σε αρμονική σχέση με τις νέες εμπειρίες που βιώνει. Έτσι, σύμφωνα με την άποψη του Mezirow, πραγματοποιούνται μετασχηματισμοί προκειμένου ο ενήλικας να μπορέσει να στοχαστεί, να αναπτύξει την κριτική του σκέψη, τον στοχασμό για τον εαυτό του και τον αναστοχασμό για τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις που έχει. Με αυτό τον τρόπο υπάρχει περίπτωση το άτομο να αναθεωρήσει ολιστικά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τα γεγονότα, τα αισθάνεται και δρα (Λιντζέρης, 2007; Mezirow et al., 1990).

Ο Κόκκος (2007) υποστήριξε ότι ο Mezirow πιστεύει πως μόνο οι ενήλικες μπορούν να στοχαστούν προκειμένου να έχουν ολοκληρωμένη διάσταση για τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Έτσι η αλλαγή που μπορεί να συμβεί είναι να βελτιώσουν την ικανότητα τους για να σκέφτονται πιο βαθιά. Μια ικανότητα που μπορεί να τους βοηθήσει ώστε να μετασχηματίσουν σταδιακά την προσωπικότητα τους. Όμως δε σημαίνει ότι όλοι οι ενήλικες ανταποκρίνονται θετικά στο μετασχηματισμό της σκέψης τους ή ότι όλοι επιθυμούν να συμπεριφερθούν με ανάλογο τρόπο.

Ο Ζαρίφης (2009) διατύπωσε την άποψη ότι ο μετασχηματισμός μπορεί να οδηγήσει το άτομο στο να διευρύνει τον γνωστικό και συναισθηματικό του κόσμο, να κατανοήσει την πραγματικότητα που βιώνει και να επιφέρει αλλαγές στον τρόπο που αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική πρακτική που πρόκειται να ακολουθήσει. Προκειμένου, όμως, να είναι αποτελεσματική η συμμετοχή του ενήλικα χρειάζεται η συναισθηματική ωριμότητα, η συνειδητοποίηση, η συναισθηματική κατανόηση και ο αυτοέλεγχος (Mezirow, 2007). Το αποτέλεσμα της μετασχηματιστικής διαδικασίας είναι η χειραφέτηση του ατόμου, ο συνειδησιακός μετασχηματισμός και η δράση του ως ένα κοινωνικό ον.

Ο μετασχηματισμός που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της ενηλικίωσης αφορά στην προσωπικότητα του ατόμου και όχι τον τρόπο με τον οποίο δρα κοινωνικά. Ο Mezirow αναθεώρησε την άποψη του για την κυκλική πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πρότεινε δέκα στάδια από τα οποία χρειάζεται να περάσει η μετασχηματιστική μάθηση. Αυτά τα στάδια είναι τα ακόλουθα: ο προσδιορισμός της προβληματικής κατάστασης, η διερεύνηση του εαυτού και των συναισθημάτων που το άτομο βιώνει, η κριτική αξιολόγηση των παραδοχών και των πεποιθήσεων που μπορούν να συνδεθούν με την προβληματική κατάσταση και την αποξένωση



προκειμένου να εξεταστούν οι νέες προσεγγίσεις και οι εναλλακτικές ερμηνείες και στάσεις, η σύνδεση της δυσφορίας με τις εμπειρίες των άλλων ανθρώπων, η διερεύνηση των εναλλακτικών λύσεων προκειμένου το άτομο να βρει νέους τρόπους δράσης, η διαμόρφωση του σχεδίου δράσης, η απόκτηση της γνώσης για να εφαρμοστούν τα σχέδια, ο πειραματισμός για νέους ρόλους, η οικοδόμηση της αυτοπεποίθησης που σχετίζεται με τη δημιουργία νέων ρόλων και η ενσωμάτωση όλων των παραπάνω στοιχείων στη ζωή των εκπαιδευόμενων (Mezirow, 2000).

### **3.3. Ο κριτικός στοχασμός και ο ορθολογικός διάλογος**

Σε αυτή την υποενότητα θα αναλυθεί ο κριτικός στοχασμός του ενήλικα και ο ορθολογικός διάλογος με βάση τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Ο στοχασμός του ατόμου λειτουργεί με τέτοιον τρόπο ώστε να αμφισβητεί και επανεξετάζει κάθε φορά την εγκυρότητα των πεποιθήσεων που έχει. Οι πεποιθήσεις του ατόμου μπορεί να στηρίζονται σε προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου και με βάση αυτές να έχει δομήσει όλο το σύστημα της κοσμοθεωρίας του. Έτσι κάθε άτομο μπορεί να αντιληφθεί και να εξηγήσει τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τον εαυτό του και τα χαρακτηριστικά των άλλων ανθρώπων. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσει τον κριτικό στοχασμό (Mezirow, 1990, 2007, 2009).

Σύμφωνα με την άποψη του Κόκκου (2005) όταν το άτομο χρησιμοποιεί τον κριτικό στοχασμό τότε μπορεί να αναθεωρήσει και, μάλιστα, με ριζικό τρόπο τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του, αλλά και τη στάση που χρειάζεται να εκδηλώσει σε συγκεκριμένα γεγονότα που ζει. Με άλλα λόγια μπορεί να αλλάξει ριζικά και να αναθεωρήσει το σύστημα των πεποιθήσεων του, των αντιλήψεων, των συναισθημάτων καθώς και τον τρόπο δράσης του. Έτσι δημιουργείται ο κριτικός αυτοστοχασμός.

Επιπλέον, στον κριτικό στοχασμό μπορεί να αποδοθεί ο χαρακτηρισμός σιωπηρός ή ρητός. Ο σιωπηρός στοχασμός υλοποιείται όταν το άτομο στηρίζεται στις δικές του αξίες για να λάβει μια απόφαση ή για να επιλέξει κάτι και μπορεί αυτές να



εσωτερικευθούν και να αφομοιωθούν. Ο ρητός στοχασμός υλοποιείται όταν το άτομο έχει την ικανότητα να αξιολογήσει με κριτικό τρόπο τις αιτίες που τον οδηγούν να λάβει μια συγκεκριμένη απόφαση ή να επιλέξει ένα συγκεκριμένο τρόπο δράσης (Mezirow, 1998). Το άτομο που σκέφτεται κριτικά μπορεί να προσπαθήσει να μετασχηματίσει τα προβληματικά πλαίσια της συμπεριφοράς του και να τα μετατρέψει σε πιο λειτουργικά (Mezirow, 1997).

Κατά συνέπεια, φαίνεται ότι τόσο ο κριτικός στοχασμός πάνω σε συγκεκριμένες πεποιθήσεις του ατόμου όσο και ο κριτικός αυτοστοχασμός αποτελούν κεντρικές έννοιες στη θεωρία του Mezirow. Έτσι, μέσω αυτών των δύο τεχνικών, το άτομο μπορεί να προβεί σε ατομικούς ή/και κοινωνικούς μετασχηματισμούς. Οι τεχνικές που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτές ενηλίκων, όπως, για παράδειγμα, η κριτική παιδαγωγική ή η κριτική θεωρία, μπορεί να κατανοηθούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό μέσω της χρήσης αυτών των δύο τεχνικών. Ακόμα, μπορεί να ερμηνευθεί και το πρίσμα μέσα από το οποίο οι εκπαιδευόμενοι σκέφτονται και μαθαίνουν πράγματα για τον εαυτό τους (Mezirow, 1998).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση, προκειμένου να υλοποιηθεί, απαιτεί ο ενήλικας εκπαιδευόμενος να έχει επικοινωνιακές δεξιότητες προκειμένου να διεξάγει διάλογο, που θεωρείται ότι είναι ένα απαραίτητο μέρος της διαδικασίας (Christie, 2009). Ο διάλογος στη διάρκεια της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι μια μορφή συζήτησης στην πορεία της οποίας ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να επικοινωνήσει με άλλους ενήλικες, αλλά και να εξετάσει όλες τις εναλλακτικές απόψεις και να αναζητήσει το κοινό νόημα, την εκτίμηση αλλά και την αιτιολόγηση είτε μιας εμπειρίας είτε ακόμα και μιας πεποίθησης. Ο Ronholt (2002, όπως αναφέρεται στο Erickson, 2007) περιέγραψε τη διαδικασία του διαλόγου ως μία τεχνική μέσω της οποίας ο εκπαιδευόμενος μπορεί να οικοδομήσει και να συγκροτήσει ένα νόημα για τον κόσμο. Προκειμένου το άτομο να συμμετέχει ενεργητικά στην όλη διαδικασία, χρειάζεται να έχει συναισθηματική ωριμότητα. Ο διάλογος προϋποθέτει ότι τα άτομα θα είναι έτοιμα και θα επιθυμούν να αναζητήσουν την αμοιβαία κατανόηση για να επιτευχθεί η λογική συμφωνία (Mezirow, 2000, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, για να πραγματοποιηθεί ο διάλογος απαιτείται να υπάρχουν συγκεκριμένες συνθήκες, στις οποίες το ίδιο το άτομο θα είναι σε θέση να συμμετέχει πλήρως (Mezirow, 2000, 2007). Οι πληροφορίες, που καλείται το άτομο να



διαχειριστεί, χρειάζεται να είναι τόσο ακριβείς όσο και ολοκληρωμένες: «η συμμετοχή στο διάλογο να διέπεται από ίσες ευκαιρίες στους διάφορους ρόλους που αναδύονται μέσα από αυτόν, η ανυπαρξία εξάρτησης από πειθαναγκασμούς καθώς και διαστρεβλωτικές αυταπάτες, η ικανότητα για κριτικό στοχασμό πάνω στις προδιαθέσεις και τις συνέπειες τους, η θέληση για την επίτευξη κατανόησης και συμφωνίας για την αποδοχή της καλύτερης κρίσης ως δοκιμαστικά έγκυρης, μέχρι καινούριες οπτικές να αναδυθούν και να αποκτήσουν εγκυρότητα ξανά μέσω του διαλόγου, η ικανότητα εκτίμησης των ενδείξεων και η αντικειμενική αξιολόγηση των επιχειρημάτων, και τέλος, η προθυμία στην αποδοχή εναλλακτικών απόψεων, η ύπαρξη συναισθηματικού ενδιαφέροντος, αλλά και η κατανόηση για τον τρόπο σκέψης και για το πώς αισθάνονται οι άλλοι» (Καραλής & Λιοδάκη, 2013: 24).

### ***3.4. Το ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της θεωρίας του Mezirow***

Ο Schon (1987) έδειξε ότι σε πολλά προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης δεν είχε αναγνωριστεί η φύση της επαγγελματικής πρακτικής και γι' αυτό τον λόγο χρησιμοποιούταν μια τεχνική – ορθολογική προσέγγιση. Μέσω αυτής της προσέγγισης ο εκπαιδευτής δίδασκε διαδικασίες για την επίλυση εύστοχων προβλημάτων μέσω μοναδικών λύσεων. Υποστήριξε ότι το καταλληλότερο μοντέλο για την επαγγελματική εκπαίδευση ήταν να εξοπλίσει τους εκπαιδευόμενους να ανταποκριθούν ως επαγγελματίες προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τα όποια προβλήματα προκύπτουν στην καθημερινότητά τους με πολύ διαφορετικό τρόπο.

Η ανάπτυξη των προγραμμάτων της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης στηριζόταν στην ανάπτυξη της σκέψης των εκπαιδευόμενων. Ωστόσο, σε πολύ λίγα προγράμματα διεξήχθησαν μελέτες αξιολόγησης σχετικά με το αν αυτά τα προγράμματα βοηθούσαν τελικά στην ανάπτυξη της σκέψης. Πολλά από αυτά, μάλιστα, είχαν ως στόχο να ενισχύσουν την πρακτική των εκπαιδευόμενων, αλλά λίγα μπορούσαν να προσδιορίσουν αν τελικά ο στόχος επιτεύχθηκε. Ο τελικός στόχος δεν αξιολογείται κι έτσι τα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης δεν





αξιολογούνται για να αντιληφθούν οι δημιουργοί τους αν τελικά οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν τη σκέψη τους (Kember et al., 1996a, 1996b).

Διεξήχθησαν ορισμένες έρευνες που είχαν ως μεθοδολογικό εργαλείο το ημερολόγιο, τις συνεντεύξεις των εκπαιδευόμενων και την παρατήρηση στο πλαίσιο της τάξης. Έτσι, παρέχονταν πολύτιμες γνώσεις για τα αποτελέσματα των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης και τα επίπεδα της σκέψης των εκπαιδευόμενων. Όμως, η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων απαιτούσε αρκετό χρόνο που συνήθως δεν ήταν διαθέσιμο προκειμένου να υλοποιηθεί το κάθε πρόγραμμα (Kember et al., 1999; Wong et al., 1995a).

Οι Kember et al. (2000) δημιούργησαν ένα ερωτηματολόγιο μέσω του οποίου θα μπορούσε να αξιολογηθεί και να κωδικοποιηθεί εύκολα η σκέψη των εκπαιδευόμενων με βάση τη θεωρία του Mezirow (1991). Η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της σκέψης και παράλληλα μέσω αυτής μελετάται η κριτική σκέψη των εκπαιδευόμενων. Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν με τρόπο κατάλληλο ώστε να προωθηθεί η διαδικασία της αξιολόγησης του προγράμματος και να καθοριστεί το αν το πρόγραμμα τελικά προωθεί την ενεργητική πρακτική. Προκειμένου να είναι πιο χρήσιμο, θα πρέπει το ερωτηματολόγιο να είναι αρκετά σύντομο, ώστε να μην δαπανά αρκετό χρόνο ο εκπαιδευόμενος που το συμπληρώνει. Τα αποτελέσματα χρειάζεται να είναι εύκολα ερμηνεύσιμα και όχι να απαιτούν τη συνδρομή ειδικών ερευνητών προκειμένου να εξάγουν πολύπλοκες στατιστικές αναλύσεις.

Σύμφωνα με την άποψη του Mezirow, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι ουσιαστικής σημασίας και βρίσκεται στο κέντρο της θεωρίας της μετασχηματιστικής μάθησης για τους ενήλικες. Οι Kember et al. (2000) προκειμένου να αναπτύξουν το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη αξιολόγησαν τα κείμενα του Mezirow (1977, 1985, 1991, 1992). Ο Mezirow διαχώρισε την ενεργητική ακρόαση από τη μη ενεργητική. Πιο συγκεκριμένα, αναγνώρισε ότι υπάρχουν τρεις τύποι αντιδραστικών ενεργειών: η συνήθης δράση, η στοχαστική δράση και η ενδοσκόπηση. Υπάρχουν δύο επίπεδα μετασχηματιστικής δράσης και έτσι, υποδιαιρείται σε απόδοση περιεχομένου και διαδικασίας.



Το ερωτηματολόγιο των Kember et al. (2000) υποδιαιρείται σε τέσσερις κλίμακες. Οι ερευνητές αναγνώρισαν ότι υπήρχε μια συναισθηματική διάσταση στην ανάπτυξη της ενεργητικής σκέψης (Boud & Walker, 1993; Wong et al., 1995b).

Η πρώτη κλίμακα ήταν η συνήθης δράση. Η συνήθης δράση μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να μάθει μέσω της συχνής χρήσης μιας δραστηριότητας που εκτελείται αυτόματα ή με λίγη συνειδητή σκέψη. Τέτοια παραδείγματα μπορεί να είναι η χρήση του πληκτρολογίου ή η οδήγηση ενός ποδηλάτου. Η εργασία των έμπειρων επαγγελματιών που ασχολούνται με την εκπαίδευση χρειάζεται να είναι ανάλογη. Όταν έχουν να αντιμετωπίσουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, χρειάζεται να ακολουθήσουν μια συγκεκριμένη ρουτίνα.

Η επόμενη κλίμακα είναι αυτή της κατανόησης. Ο Mezirow περιέγραψε έναν τύπο σκέψης ή μάθησης που τον ονόμασε στοχαστική δράση. Αυτός σχετιζόταν με τη χρήση της ήδη υπάρχουσας γνώσης, χωρίς να γίνεται προσπάθεια ώστε να εκτιμηθεί αυτή η γνώση. Με αυτόν τον τρόπο η μάθηση παρέμενε μέσα στα προϋπάρχοντα νοηματικά σχήματα και τις ανάλογες προοπτικές. Η προσεκτική δράση μπορεί να περιγραφεί ως μια γνωστική διαδικασία. Ένα μεγάλο μέρος των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης χρειάζεται να στηρίζεται στη στοχαστική δράση. Οι κατηγορίες της γνώσης, της κατανόησης, της εφαρμογής, της ανάλυσης και της σύνθεσης με βάση τη θεωρία του Bloom (1979) μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να υπάρξει σύνδεση με αυτό που ο Mezirow αποκαλούσε στοχαστική δράση. Η ενσωμάτωση αυτού του εύρους κατηγοριών σε μια κλίμακα αποδείχθηκε σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα ότι δε μπορεί να εφαρμοστεί.

Για αυτό το λόγο η κλίμακα χρειαζόταν να περιλαμβάνει τις ευρείες ιδιότητες της στοχαστικής δράσης. Η κλίμακα περιορίστηκε στην εξέταση της κατανόησης και για αυτό πήρε αυτό το όνομα. Ο Bloom (1979) όρισε την κατανόηση ως την ενέργεια του ανθρώπου να μπορεί να ανταποκριθεί στη σημασία της είτε σε προσωπικό επίπεδο είτε σε πρακτικό.

Η τρίτη κλίμακα είναι αυτή της αντίδρασης. Ο Dewey (1933) θεωρείται ότι είναι ο ιδρυτής της μετασχηματιστικής σκέψης. Είναι ο πρώτος θεωρητικός που χρησιμοποίησε την μετασχηματιστική σκέψη ως μια πτυχή της μάθησης και της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την άποψη του η μετασχηματιστική σκέψη είναι η



ενεργητική, επίμονη και προσεκτική εξέταση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το πρίσμα των λόγων που την υποστηρίζουν και καταλήγουν σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα.

Ο Mezirow (1991) ερμήνευσε αυτό τον ορισμό και διατύπωσε την άποψη ότι ουσιαστικά πρόκειται για την ανταπόκριση που υποδηλώνει την εγκυρότητα της δοκιμής. Όταν ο ίδιος ο Mezirow εξέτασε την αντίδραση, η επίδραση της κριτικής θεωρίας έγινε εμφανής. Η ανταπόκριση περιλαμβάνει την κριτική των υποθέσεων σχετικά με το περιεχόμενο ή τη διαδικασία για την επίλυση των προβλημάτων. Η κριτική των υποθέσεων αφορά στην παρουσίαση του προβλήματος που διαφέρει από την επίλυση του. Η τοποθέτηση του προβλήματος μπορεί να περιλαμβάνει μια κατάσταση που θεωρείται ότι είναι προβληματική και να δημιουργείται ποικίλα ερωτήματα για την εγκυρότητά του.

Οι Boud et al. (1985) και οι Boyd & Fales (1983) όρισαν την ανταπόκριση στο πλαίσιο της μάθησης. Σύμφωνα με την άποψη τους, πρόκειται για τις συναισθηματικές δραστηριότητες στις οποίες τα άτομα συμμετέχουν προκειμένου να εξερευνήσουν τις εμπειρίες τους και να οδηγηθούν σε νέες προσλήψεις/αφομοιώσεις της πραγματικότητας και εκτιμήσεις της. Η μετασχηματιστική μάθηση είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο εξετάζει λεπτομερώς όλες τις πτυχές του προβλήματος και το εξερευνά. Μπορεί να πυροδοτηθεί από μια εμπειρία, που δημιουργεί μια νέα εικόνα του εαυτού και ξεκαθαρίζει την άποψη για αυτόν (Boyd & Fales, 1983). Ο τελευταίος ορισμός έχει ιδιαίτερη σημασία για την επαγγελματική πρακτική από την άποψη ότι η εμπειρία αποτελεί το θεμέλιο λίθο για την ανάδραση.

Η τελευταία κλίμακα του ερωτηματολογίου ήταν η κριτική αντίδραση. Αρκετοί επιστήμονες αναγνώρισαν τη σημασία της αντανάκλαστικής σκέψης μέσω της οποίας το άτομο μπορεί να μεταμορφώσει το νοηματικό του πλαίσιο. Η προκαταρκτική ανταπόκριση υποδηλώνει ότι το άτομο συνειδητοποιεί το γιατί αντιλαμβάνεται, σκέφτεται, αισθάνεται ή ενεργεί με έναν συγκεκριμένο τρόπο (Mezirow, 1991). Για τη δημιουργία της συγκεκριμένης κλίμακας αξιοποιήθηκε η κριτική θεωρία του Mezirow (1981) και το έργο του Habermas (1970, 1972, 1974).

Το άτομο προκειμένου να μετασχηματίσει μια συνθήκη είναι απαραίτητο να αναγνωρίσει ότι πολλές από τις ενέργειες του διέπονται από ένα σύνολο από



πεποιθήσεις και αξίες που έχουν σχεδόν ασυνείδητα αφομοιωθεί από το συγκεκριμένο περιβάλλον στο οποίο ζει. Η αντίδραση της υπόθεσης απαιτεί μια κριτική ανασκόπηση των προϋποθέσεων σε συνειδητό και ασυνείδητο επίπεδο, πριν από την έναρξη της μάθησης καθώς, επίσης, και αξιολόγηση των επιμέρους συνεπειών. Οι βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις των ανθρώπων είναι δύσκολο να αλλάξουν. Όσο, όμως, αυτές ενσωματώνονται σταδιακά, το άτομο φτάνει σε σημείο να τις αγνοήσει ή ακόμα και να δημιουργήσει νέες. Ο Mezirow (1991) αναγνώρισε ξεκάθαρα τη δυσκολία στην προοπτική μεταμόρφωση. Χρειάζεται να υπάρχει μια παύση κατά τη διάρκεια της οποίας ένα πρόβλημα μπορεί να επαναπροσδιοριστεί με τέτοιο τρόπο ώστε η ενέργεια να πάρει διαφορετική κατεύθυνση.

Ως εκ τούτου, η ανταπόκριση της υπόθεσης ήταν απίθανο να παρατηρηθεί συχνά, καθώς η κατανόηση ή η μετασχηματιστική σκέψη χρειαζόταν μια σημαντική αλλαγή της προοπτικής. Αυτό ίσχυε, κυρίως, σε θέματα που αφορούσαν δραστηριότητες που σχετίζονταν με βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις. Η μεταμόρφωση της προοπτικής θα ήταν πιο εύκολη αν το πρόβλημα γινόταν πιο περιφερειακό από το κύριο ενδιαφέρον και τη δραστηριότητα του προσώπου. Ο Dewey (1933) αναγνώρισε το βαθύτερο επίπεδο αντίδρασης και έκανε διάκριση ανάμεσα στην κριτική αντίδραση και τη λιγότερο θεωρημένη αντίδραση. Υποστήριξε με άλλα λόγια ότι ένα άτομο που δεν ήταν επαρκώς καταρτισμένο θα μπορούσε να εξάγει ένα βιαστικό συμπέρασμα χωρίς να εξετάσει όλες τις πιθανότητες. Ο όρος κριτική αντίδραση χρησιμοποιήθηκε πιο συχνά για αυτή την πράξη κι, επομένως, υιοθετήθηκε ως όνομα στην τελευταία κλίμακα του ερωτηματολογίου (Kember et al., 2000).

### ***3.5. Μέθοδοι και εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση και βοηθούν τη μετασχηματίζουσα μάθηση***

Ο Kolb (1984) ήταν ένας από τους πρώτους θεωρητικούς που περιέγραψε ότι η επαγγελματική κατάρτιση χρειάζεται να περιλαμβάνει πέρα από τις γνώσεις και εμπειρίες καθώς με αυτόν τον τρόπο μπορεί να λυθούν στην πράξη πολλές από τις



ερωτήσεις των συμμετεχόντων. Ο κριτικός στοχασμός των ανάλογων εμπειριών μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να δράσουν σε νέα πλαίσια και να κατανοήσουν σε βάθος ό,τι συμβαίνει στην καθημερινότητα. Την άποψη αυτή υποστήριξε πολλά χρόνια αργότερα ο Κόκκος (2005) που μίλησε για το ότι οι εργαζόμενοι μπορούν να ενεργοποιηθούν σε πιο σύνθετες και μη τυποποιημένες δραστηριότητες ώστε να έχουν τα βέλτιστα αποτελέσματα.

Η Σταυρακοπούλου (2005) ανέφερε ότι ο Chris Argyris συνέβαλε αρκετά στην ανάπτυξη του χώρου των επιχειρήσεων κι έτσι μπόρεσαν να αναπτυχθούν οι κατάλληλες οργανωτικές δομές, τα συστήματα ελέγχου και ο τρόπος αντίδρασης των ατόμων στις όποιες αλλαγές στην εργασία τους. Οι Argyris & Schoen (1978) πρότειναν δύο μοντέλα για την αξιολόγηση των λαθών και τη διόρθωσή τους. Το ένα μοντέλο αναφέρεται στην ενστερνισμένη θεωρία, δηλαδή, στην αλλαγή συμπεριφοράς του εργαζομένου και το άλλο στη θεωρία στη χρήση, δηλαδή, στον τρόπο έκβασης της επίλυσης του λάθους.

Παρόλο που οι θεωρίες του Argyris αναπτύχθηκαν στον εργασιακό χώρο, μπορούν να εφαρμοστούν και στον εκπαιδευτικό, καθώς μοιάζουν αρκετά με τη μετασχηματίζουσα θεωρία του Mezirow et al. (2007). Τόσο στην πρώτη περίπτωση, όσο και στη δεύτερη κυρίαρχος είναι ο κριτικός στοχασμός (Κόκκος, 2011). Σύμφωνα με την άποψη του Argyris, ο κριτικός στοχασμός είναι απαραίτητος για να εξετάσει σφαιρικά ο εργαζόμενος τις πεποιθήσεις που έχει, να αποδεχθεί τις δυσλειτουργικές του παραδοχές και να αξιοποιήσει κατάλληλα τα δεδομένα που διαθέτει. Η θεωρία του διπλού βρόχου του Argyris μπορεί να εφαρμοστεί και στον εκπαιδευτικό χώρο καθώς μπορεί να βοηθήσει στο να ενδυναμώσει ή και να αλλάξει τις στρατηγικές δράσης των εκπαιδευόμενων. Πολλοί εκπαιδευτικοί ή άτομα που στελεχώνουν τη διοίκηση της εκπαίδευσης αρνούνται να απαγκιστρωθούν από παλιές παγιωμένες αντιλήψεις τους και να σκεφτούν με κριτικό τρόπο ώστε να επιλύσουν τα όποια προβλήματα παρουσιάζονται.

Ο Κόκκος (2011) ανέφερε ότι οι Marsick & Yorks υποστήριξαν πως ο κριτικός στοχασμός αλλά και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στην επαγγελματική κατάρτιση μπορούν να δώσουν ώθηση στους εργαζόμενους και τις επιχειρήσεις ώστε να ασχοληθούν συνειδητά με τα προβλήματά τους και να μετασχηματίσουν τις όποιες αποδυναμωτικές πεποιθήσεις έχουν.



Στη μετασχηματιστική μάθηση πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι εκπαιδευτές των ενηλίκων. Οι εκπαιδευτές μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους τους να αναπτύξουν τον ορθολογικό και στοχαστικό διάλογο. Σύμφωνα με την άποψη του Mezirow (2000), ο διάλογος είναι η διαδικασία εκείνη με την οποία κάθε άτομο συνομιλεί με τους άλλους με σκοπό να κατανοήσει σε μεγαλύτερο βάθος μια εμπειρία, να αποτιμήσει τα αίτια μιας συγκεκριμένης κατάστασης και να εξετάσει τις εναλλακτικές του. Ο διάλογος για τον Mezirow (1990) είναι ορθολογικός, κριτικός και διαλεκτικός. Επομένως, ο ρόλος των εκπαιδευτών είναι τέτοιος ώστε να ενθαρρύνουν και να διευκολύνουν τον διάλογο. Ο διάλογος είναι η κεντρική ή αλλιώς βασική έννοια για κάθε εκπαιδευτή ενηλίκων. Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να θεσπίσει δημοκρατικούς κανόνες, ώστε να αναπτυχθεί ο κριτικός διάλογος και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν σε αυτόν. Ο διάλογος δε μπορεί να κατανοηθεί σε μεγάλο βαθμό παρά ως μια ενεργητική εκπαιδευτική τεχνική. Ο εκπαιδευτής δεν προσπαθεί να επιβάλλει τις απόψεις του στους ενήλικες που εκπαιδεύει αλλά δε μπορεί να είναι και ουδέτερος σε όσα τους απασχολούν. Ο Mezirow (1994: 230) υποστήριξε ότι «ο εκπαιδευτής ενηλίκων δε μπορεί να είναι ουδέτερος ως προς την πεποίθησή του ότι η κοινωνική αλλαγή είναι απαραίτητη για τη δημιουργία μιας κοινωνίας στην οποία όλοι οι ενήλικοι που μαθαίνουν θα μπορούν να συμμετέχουν ολοκληρωτικά και ελεύθερα σε κριτικά στοχαστικό διάλογο. Αυτό είναι απαραίτητη συνθήκη για τη συμμετοχή των ενηλίκων σε διάλογο με σκοπό να αποδώσουν νόημα στην εμπειρία τους».

Σίγουρα βέβαια μπορεί να υπάρχουν περιορισμοί ανάμεσα στα δύο άτομα που επιθυμούν να εφαρμόσουν το διάλογο, ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο ή ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να γνωρίζουν τις πολιτισμικές ανισότητες και τις σχέσεις εξουσίας που μπορούν να υπονομεύσουν την αξιοπιστία του διαλόγου και την προσπάθεια ώστε να επιτευχθεί συμφωνία και χρειάζεται να επικεντρώσουν την προσοχή τους στο να τις ξεπεράσουν (Mezirow, 2003).



### **3.6. Αξίες, πεποιθήσεις, προσδοκίες και απόψεις για τη μετασχηματίζουσα μάθηση**

Ο κριτικός στοχασμός χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει τις αξίες και τις πεποιθήσεις των ατόμων, καθώς εκείνα αναζητούν να βρουν λύσεις στα θέματα που αντιμετωπίζουν. Η έννοια του κριτικού στοχασμού παραπέμπει σε μια πιο σύνθετη επεξεργασία κατά τη διάρκεια της οποίας απαιτείται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής κριτικής ικανότητας από τους ανθρώπους. Έτσι, μπορούν σε μεγαλύτερο βαθμό να επεξεργαστούν καλύτερα τις πληροφορίες που δέχονται (Μέγα, 2011).

Επιπρόσθετα, ο κριτικός στοχασμός είναι έννοια στην οποία το άτομο εκπαιδεύεται σταδιακά σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Έτσι, ανάλογα την ηλικία στην οποία βρίσκεται, μπορεί να έχει διαφορετικές πεποιθήσεις, προσδοκίες και απόψεις ανάλογα με τα όσα βιώνει. Ο Paul (1993) υποστήριξε ότι, όταν ένα άτομο έχει κριτικό στοχασμό, τότε διακρίνεται για την ακρίβεια και τη σαφήνεια στα όσα εκφράζει, ο λόγος και τα επιχειρήματά του είναι σαφή και λογικά και γνωρίζει πολύ καλά τα όσα υποστηρίζει και, κατά συνέπεια, τις πεποιθήσεις που έχει διαμορφώσει. Μπορεί να προτείνει λύσεις για να αντιμετωπίσει ποικίλα και διαφορετικά προβλήματα, διαθέτει αναλυτικές ικανότητες και μπορεί να υποστηρίξει τη δική του μοναδική άποψη προβάλλοντας συγκεκριμένα επιχειρήματα.

Επιπροσθέτως ο Brookfield (2012) τόνισε ότι ο κριτικός στοχασμός είναι πολύ σημαντικός και δεν είναι αποκλειστικό προνόμιο των ανθρώπων που έχουν αρκετές γνώσεις. Ένας άνθρωπος που αξιοποιεί τον κριτικό στοχασμό στην καθημερινότητά του δεν καταφέρνει απλά να επιβιώσει αλλά έχει κι ένα πολύ καλό επίπεδο ζωής καθώς μπορεί να προβληματιστεί για όλα όσα βιώνει.

Η ικανότητα του κριτικού στοχασμού αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία μέσω της οποίας οι άνθρωποι κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το περιβάλλον γύρω τους. Μπορούν, όμως, να παρατηρήσουν και τον εαυτό τους και να παρατηρήσουν τα όσα τους συμβαίνουν. Είναι μία μέθοδος, μέσω της οποίας ο άνθρωπος μπορεί να επιλέξει και να οργανώνει τις σκέψεις του ώστε να μπορεί επιλύει



τα προβλήματα που προκύπτουν. Όσοι σκέφτονται με κριτικό τρόπο, έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια να διαχειρίζονται τις σκέψεις και τις ιδέες τους, ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο έχουν συμπεριφερθεί και στο παρελθόν (Μέγα, 2011).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση μπορεί να βοηθήσει το άτομο να αποκτήσει νέες αντιλήψεις σε σχέση με ορισμένα θέματα, άρα και νέες πεποιθήσεις. Οι παλιές πεποιθήσεις που είχε φαίνεται ότι δεν τον εξυπηρετούν και του είχαν δημιουργήσει πολλά αρνητικά στερεότυπα (Mezirow, 2007). Όταν οι ενήλικες επικοινωνούν μεταξύ τους, τότε ενισχύουν τη διαδικασία της μετασχηματίζουσας μάθησης και μαθαίνουν να επικοινωνούν πιο ορθά, να αντιπαραθέτουν τις ιδέες και να αλληλεπιδρούν με άτομα που έχουν διαφορετικές ιδέες, απόψεις και αντιλήψεις (Delpit, 1995). Επομένως η κριτική συνείδηση παρέχει το πλεονέκτημα στους ενήλικες να συμμετέχουν πιο ενεργά και να αποφεύγουν να είναι «κλεισμένοι» είτε στον εαυτό τους είτε στις πεποιθήσεις τους (Belenky et al., 1986).

Λίγα χρόνια αργότερα ο Goleman (1998) χρησιμοποίησε την έννοια της ενσυναίσθησης και τη συνέδεσε με τον κριτικό στοχασμό. Με βάση τη θεωρία που διατύπωσε μέσα από τον κριτικό στοχασμό, οι άνθρωποι μαθαίνουν στο μέγιστο βαθμό τον εαυτό τους και σταματούν να ακούνε τις απόψεις των άλλων. Προσπαθούν να συνδέσουν τα σημεία μεταξύ τους. Η αυτογνωσία και η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται και να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματά του, ελέγχει τις αρνητικές του σκέψεις και τα συναισθήματα του γίνονται πιο συνειδητά. Όταν δημιουργούνται τα συναισθήματα, τότε το άτομο ενισχύει την συναισθηματική του νοημοσύνη (Γιαννιώτης, 2004).

Ο άνθρωπος με κριτικό στοχασμό έχει αναπτύξει τη δημοκρατική του ταυτότητα. Ο διάλογος τον βοηθά να διερευνήσει τις δικές του απόψεις και να γίνει ένα ενεργό μέλος της κοινωνίας. Τα προγράμματα της εκπαίδευσης των ενηλίκων, μέσα από τις βιωματικές στρατηγικές που εφαρμόζουν, μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα να συνυπάρξουν μεταξύ τους και να εξαλειφθούν οι όποιες αντιπαραθέσεις έχουν (Δελκωνσταντής, 1995). Μέσα από τα συγκεκριμένα προγράμματα οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ικανότητα να αξιολογούν τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος τους, με διαφορετικό τρόπο, να τα κατανοούν και να δείχνουν σεβασμό στη διαφορετικότητα του κάθε ατόμου που εκφράζει διαφορετικές απόψεις ή έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά (Τριλιανός, 2006).





## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΚΛΑΔΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

### *4.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση για τις ανάγκες των εργαζομένων*

Σε αυτή την υποενότητα θα γίνει βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που αναφέρονται στις ανάγκες των εργαζομένων τη σύγχρονη εποχή.

1. Στην έρευνα της Τσολακίδου (2020) φαίνεται ότι ο σύγχρονος εργασιακός χώρος μπορεί να χαρακτηριστεί από τη ραγδαία ανάπτυξη και τις μεταβολές που υφίστανται λόγω της αστάθειας, της αβεβαιότητας και της πολυπλοκότητας των συνθηκών. Η δια βίου μάθηση και η συνεχιζόμενη επικαιροποίηση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των εργαζομένων είναι απαραίτητοι παράγοντες προκειμένου αυτοί να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν σε αυτές τις νέες συνθήκες. Οι εργαζόμενοι χρειάζεται να έχουν όλα τα απαιτούμενα εφόδια προκειμένου να μπορέσουν να διαχειριστούν με όσο το δυνατόν καλύτερο τρόπο τις τεχνολογικές αλλαγές. Ορισμένες από τις αλλαγές είναι δυνατόν να προκαλέσουν αβεβαιότητα στους εργαζομένους γιατί χρειάζεται να δράσουν άμεσα, να αναπτύξουν την ανθεκτικότητά τους και να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες τους παρουσιαστούν. Οι αλλαγές αυτές μπορεί να συμβούν λόγω της ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών ή καταστάσεων, όπως, για παράδειγμα, ο κορονοϊός. Ένας εργαζόμενος προκειμένου να προσαρμοστεί σε αυτές τις αλλαγές χρειάζεται να εκπαιδευτεί κατάλληλα, να είναι ευέλικτος, προσαρμοστικός και ανθεκτικός ώστε να μπορέσει να κατανοήσει σε μεγαλύτερο βάθος τη νέα προσέγγιση και το νέο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο αναφοράς. Η διαδικασία της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι αρκετά απαιτητική, καθώς δεν υπάρχει καμία άλλη διέξοδος ώστε να μπορεί να θεωρηθεί πως είναι βιώσιμη, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στις καταστάσεις ανάγκης ώστε να υπερβεί κάποιος τις στερεοτυπικές του



αντιλήψεις ή να αναθεωρήσει τις απόψεις του λόγω ξαφνικών κρίσεων. Πρόκειται για μια αρκετά χρονοβόρα διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας οι κυβερνητικές πολιτικές, η ανάπτυξη των επιστημών, η επικοινωνία και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επίδραση των απόψεων. Η μετασχηματίζουσα μάθηση, επομένως, φαίνεται ότι είναι απαραίτητη ώστε να εισαχθούν νέες καινοτόμες μέθοδοι στον εργασιακό χώρο, να αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο εργάζονται τα άτομα των επιχειρήσεων ή να αναλάβουν επιχειρηματικές πρωτοβουλίες σε νέους τομείς της οικονομίας. Ενδεικτικά αναφέρεται το παράδειγμα της κοινωνικής οικονομίας.

#### ***4.2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών για την αξιοποίηση της μετασχηματίζουσας μάθησης στον εργασιακό χώρο***

Σε αυτή την υποενότητα θα γίνει βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που αξιολογούν την εφαρμογή της μετασχηματίζουσας μάθησης στον εργασιακό χώρο.

1. Ο Κόκκος (2017) υποστήριξε ότι ο Mezirow, για να διατυπώσει τη θεωρία του, στηρίχθηκε στις ιδέες του John Dewey, του Paulo Freire και του Jurgen Habermas. Σύμφωνα με τη θεωρία του, το άτομο χρειάζεται να διαχειριστεί τις καταστάσεις που βιώνει προκειμένου να κατανοήσει τα αίτια, τις αλληλοσυνδέσεις και το συντονισμό της προσαρμογής και της ευελιξίας του ατόμου στις νέες του κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Επιπλέον, ο Mezirow θεωρούσε πως οι άνθρωποι εγκλωβίζονται στο σύστημα των νοητικών τους συνηθειών, που τις αποκτούν από την παιδική ηλικία, και όταν εκείνες ωριμάζουν, με την ενηλικίωση τους, αντιλαμβάνονται ότι δεν υπάρχουν προβληματικές καταστάσεις και παραδοχές που έρχονται ως εμπόδια ώστε να αντιληφθούν την πραγματικότητα. Ως ενήλικες, επομένως, επανεξετάζουν με κριτικό τρόπο τις συνήθειες τους, τις μετασχηματίζουν και έτσι μπορούν να δώσουν νέο νόημα στις εμπειρίες τους.
2. Ο Κόκκος (2019) υποστήριξε ότι η διεργασία, που ονόμασε ο Mezirow (2000) ως μετασχηματίζουσα μάθηση, είναι στην ουσία η διαδικασία κατά



την οποία ο ενήλικας εκπαιδεύεται και μαθαίνει να στοχάζεται και να αναστοχάζεται με κριτικό τρόπο τις ίδιες έννοιες, επαναξιολογεί τις υποθέσεις στις οποίες βασίζονται οι πεποιθήσεις του και αναλαμβάνει την απαιτούμενη δράση ώστε να έχει διορατική σκέψη, που προκύπτει από τη συνέπεια της επαναξιολόγησής του. Προκειμένου ένας άνθρωπος να ξεφύγει από τις στερεοτυπικές του αντιλήψεις και να τις ξεπεράσει χρειάζεται αρκετό χρόνο. Σε όλη αυτή τη διαδικασία πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι κοινωνικές σχέσεις του ενήλικα.

3. Ο Illeris (2016) υποστήριξε ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι πιο εκτεταμένη και πιο προσαρμοστική ή συμπεριφοριστική καθώς έχει αποτελέσματα που σχετίζονται με την εγκαθίδρυση νέων αντιλήψεων και στάσεων για επίκαιρα θέματα.
4. Η έρευνα του Λιντζέρη (2010) έδειξε ότι ο εκπαιδευόμενος μπορεί να επανεξετάσει με κριτικό τρόπο τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες που διαθέτει και να διορθώσει τις στρεβλές υποθέσεις που σχετίζονται με κοινωνικά, πολιτισμικά, ψυχικά ή άλλα θέματα της ζωής του, που μπορεί να επηρεαστούν από τα νέα πολιτιστικά και κοινωνικά δεδομένα. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να κατακτήσει τη νέα γνώση, να μάθει τον τρόπο ώστε να μετασχηματίζει τα δεδομένα πλαίσια αναφοράς ή όλη τη θεώρηση που έχει για τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του.

### ***4.3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών για την εφαρμογή της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων***

Σε αυτή την υποενότητα θα γίνει αναφορά σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί για την εφαρμογή της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαίδευση των ενηλίκων.

1. Ο Κόκκος (2006) διεξήγαγε έρευνα με σκοπό να εξετάσει τους λόγους που στη σημερινή εποχή το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί ένα αυτοτελές πεδίο επιστημονικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικών τεχνικών.



Οι ενήλικες μπορούν να στοχαστούν με κριτικό τρόπο, μπορούν να μάθουν με διαφορετικό τρόπο σε σύγκριση με άλλα άτομα και έχουν ένα πιο ολοκληρωμένο τρόπο σκέψης σε σύγκριση με τους ανήλικους. Όταν, λοιπόν, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να σκεφτούν με κριτικό τρόπο, τότε μπορούν να επανεξετάσουν δημιουργικά τόσο τις αιτίες όσο και τις ιδεολογικές ρίζες των καταστάσεων που λειτουργούν προβληματικά και που αντιμετωπίζουν ή αναζητούν ορισμένες λύσεις. Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης χρειάζεται να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς οι σύγχρονοι πολίτες πρέπει να είναι πιο ενεργοί, να είναι υπεύθυνοι κοινωνικά και αυτοδύναμοι. Η εκπαίδευση ενηλίκων θα μπορούσε να γίνει ένα πεδίο μέσα στο οποίο να αναπτυχθεί η αναζήτηση των πολιτών σχετικά με τις ιδεολογικές ρίζες των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Με αυτό τον τρόπο το επάγγελμα των εκπαιδευτικών ενηλίκων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί από δημιουργικότητα καθώς θα τους έδινε τη δυνατότητα να μεταλαμπαδεύσουν στους εκπαιδευόμενους τους τον τρόπο να μαθαίνουν μέσα από την κριτική επεξεργασία των απόψεων αλλά και των εμπειριών των άλλων ανθρώπων.

2. Ο Λιντζέρης (2008) διεξήγαγε βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών με στόχο να συνδέσει το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων με τα βασικά είδη μάθησης, που, κατά τον Mezirow, είναι η εργαλειακή και η επικοινωνιακή μάθηση. Μέσα από τη μάθηση ο εκπαιδευόμενος μπορεί να μετασχηματίσει τις θεωρήσεις, αλλά και τις συμπεριφορές του. Έτσι γίνεται πιο ανεξάρτητος, πιο υπεύθυνος και αποκτά κοινωνικές ευαισθησίες. Όταν ο εκπαιδευτής ενηλίκων εφαρμόζει τη μετασχηματίζουσα μάθηση, επιθυμεί να ενθαρρύνει τον κριτικό στοχασμό των παραδοχών και να διευκολύνει όσο το δυνατόν την πιο ισότιμη, ολοκληρωμένη κι ελεύθερη συμμετοχή σε ορθολογικό, διαλεκτικό και κριτικό διάλογο. Όπως αποδεικνύεται, ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να γνωρίζει με σαφήνεια τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων του και να τις κατατάσσει στους εργαλειακούς ή τους επικοινωνιακούς στόχους. Διαφορετικά δε θα μπορέσει να πραγματοποιήσει διαφοροποίηση ανάμεσα στις μεθόδους και τις τεχνικές. Στα σύγχρονα προγράμματα της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί ο εκπαιδευτής να ξεκινήσει από τη διατύπωση των στόχων, αλλά βασική του



επιδίωξη χρειάζεται να είναι η ικανοποίηση των ενδιαφερόντων και των αναγκών των εκπαιδευόμενων. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να αντιληφθούν ότι υπάρχουν άλλες, σημαντικότερες διαστάσεις και στόχοι μάθησης, όπως, για παράδειγμα, η ανάγκη για μια πιο βαθιά κατανόηση των νοημάτων, αλλά και η ανάγκη για να αλλάξει ατομικά και συλλογικά το άτομο. Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσει να γίνει αυτοδύναμο.

3. Η έρευνα του Κουλαουζίδη (2013) διεξήχθη με σκοπό να εξεταστεί η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης ως μια μαθησιακή διεργασία που μπορεί να βοηθήσει τους ενήλικες να αλλάξουν ένα αποπροσανατολιστικό βίωμα τους. Πιο συγκεκριμένα ένα ανάλογο βίωμα μπορεί να συνδεθεί με μια εμπειρία τους που σχετίζεται με κάποιον τρόπο με το χώρο της εκπαίδευσης. Αυτά τα βιώματα μπορεί να είναι τόσο δυνατά ώστε να τους οδηγήσουν να εγκαταλείψουν ή να μην συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η χρήση της εκπαιδευτικής βιογραφίας είναι απαραίτητη στους εκπαιδευτές ενηλίκων, ώστε να αναδείξουν αντίστοιχα βιώματα των εκπαιδευόμενων τους. Στα παραδείγματα που της συγκεκριμένης έρευνας αναφέρεται ότι οι γυναίκες παρέμειναν για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα χωρίς να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και έτσι βίωναν διάφορα προβλήματα. Αν οι εκπαιδευτές ενηλίκων γνωρίζουν τα αποπροσανατολιστικά βιώματα, τότε θα μπορέσουν να σχεδιάσουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τον κριτικό στοχασμό. Οι εκπαιδευόμενοι από την άλλη πλευρά θα μπορούσαν να διαχειριστούν καλύτερα τις δυσάρεστες εμπειρίες τους και τα εκπαιδευτικά τους τραύματα. Αναγνωρίζοντας, λοιπόν, τα βιώματά τους και συμμετέχοντας σε μια διαδικασία κριτικού στοχασμού, μπορεί να αλλάξουν ριζικά την αντίληψη τους για την αξία που έχει η εκπαίδευση.
4. Η έρευνα της Διακάκη (2016) έδειξε ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι πολύ σημαντική για τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν να γίνουν αρωγοί στους εκπαιδευόμενους τους ώστε να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες και ικανότητες προκειμένου να πραγματοποιηθεί ο κριτικός στοχασμός.



5. Ο Χριστοδούλου (2018) διεξήγαγε έρευνα με σκοπό να εξετάσει το αν τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων περιλαμβάνουν έννοιες της μετασχηματίζουσας μάθησης. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων που έλαβαν μέρος στην έρευνα του ήταν έμπειροι κι είχαν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας στη διδασκαλία διαφόρων αντικειμένων στα ΙΕΚ. Όλοι ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι περισσότεροι είχαν μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς τίτλους σπουδών. Καθώς ήταν πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων, είχαν τις ανάλογες γνώσεις για τη μετασχηματίζουσα μάθηση κι ήταν ιδιαίτερα πρόθυμοι να την εφαρμόσουν. Σε αυτό το σημείο, βέβαια, αξίζει να τονίσουμε ότι στην Ελλάδα υπάρχουν πολλά εμπόδια για την εφαρμογή της αντίστοιχης θεωρίας. Οι κύριοι παράγοντες που φαίνεται ότι δυσχεραίνουν την εφαρμογή είναι ο έντονος ανταγωνισμός και η υποχρεωτική πιστοποίηση. Παρόλο, λοιπόν, που οι εκπαιδευτές γνωρίζουν την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης θεωρίας, έχει καταστεί σαφές ότι δεν την εφαρμόζουν.
6. Στόχος της έρευνας του Κουλαουζίδη (2019) ήταν να υποστηρίξει την άποψη ότι ανεξάρτητα από τη μαθησιακή θεωρία που υπάρχει στην εκπαίδευση των ενηλίκων, πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η εκπαίδευση ενηλίκων. Ο τρόπος με τον οποίο η μαθησιακή θεωρία αναπτύσσεται και ενθαρρύνεται διαφοροποιείται από την εκπαίδευση ενηλίκων. Στην εργασία του κεντρικό ρόλο διαδραμάτισε το φαινόμενο της μάθησης που είναι σύνθετο. Η εμπλοκή, όμως, στη μαθησιακή διαδικασία στην ενηλικιότητα μπορεί να συνδεθεί με τη συνειδητοποίηση του ατόμου για τη δυσαρμονία ανάμεσα στις συνθήκες που επικρατούν στην καθημερινότητά του και το διαμορφωμένο του αξιακό σύστημα. Σύμφωνα με την άποψή του, ένα άτομο για να μετασχηματίσει τις αντιλήψεις του χρειάζεται να αναδομήσει το πλαίσιο αναφοράς και να επέλθει η αρμονία ανάμεσα σε αυτό που ονομάζεται ατομική βιογραφία και πραγματικότητα. Η κριτική σκέψη σε αυτή την περίπτωση μπορεί να χαρακτηριστεί ότι αποτελεί ένα παράδειγμα μιας ενήλικης ικανότητας και έτσι να γίνει προσπάθεια ώστε να αξιοποιηθεί και να αναπτυχθεί.



7. Η Κωνσταντινίδου (2019) διεξήγαγε την μεταπτυχιακή της εργασία με σκοπό να αξιολογήσει τη μετασχηματίζουσα μάθηση και να την εντάξει ως μία από τις πολύ σημαντικές θεωρίες που υπάρχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σύμφωνα με τα όσα αναφέρονται στην εργασία της, η μετασχηματίζουσα μάθηση μπορεί να αλλάξει τον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Με αυτό τον τρόπο ανέδειξε τη σημασία, την πρωτοτυπία και την καινοτομία σε σχέση με άλλες μαθησιακές θεωρίες που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στα συμπεράσματα της συγκεκριμένης εργασίας αναφέρεται ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι σημαντική τη σημερινή εποχή λόγω του ότι στις κοινωνίες κυριαρχεί η πολυπολιτισμικότητα και η παγκοσμιοποίηση.
  
8. Ο σκοπός της εργασίας του Λιλιόπουλου (2022) ήταν να εξετάσει την εφαρμογή της μετασχηματίζουσας μάθησης σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων στις ΤΠΕ. Σκοπός ήταν να αναδειχθεί ο βαθμός μετασχηματισμού των απόψεων αλλά και των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων. Στην έρευνα συμμετείχαν 44 εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, που είχε ως αντικείμενο την ένταξη και τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πρόγραμμα τους βοήθησε να μετασχηματίσουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους απέναντι στις ΤΠΕ. Σε γενικές γραμμές παρατηρήθηκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευομένων άλλαζαν με θετικό τρόπο όσον αφορά στην ποιότητα της διδασκαλίας. Έτσι οι εκπαιδευόμενοι βοήθησαν τους εκπαιδευτές ενηλίκων να κάνουν πιο αποτελεσματική και πιο ελκυστική την εργασία τους. Σίγουρα ο μετασχηματισμός των απόψεων απαιτεί χρόνο και ορισμένοι παράγοντες μπορεί να παρουσιαστούν ως εμπόδια σε αυτή τη διαδικασία. Η χρονική διάρκεια των προγραμμάτων της εκπαίδευσης ενηλίκων, που συνήθως είναι μικρή, και η έλλειψη της κατάλληλης εκπαίδευσης των εκπαιδευτών που τα εισηγούνται, κάτω από δέκα έτη εμπειρίας, είναι ικανοί να εμποδίσουν τον μετασχηματισμό. Ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκε ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων ξεκίνησε από τη μελέτη προηγούμενων εμπειριών των εκπαιδευόμενων. Έπειτα, οι εκπαιδευόμενοι χρειάζονταν να συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης με ενεργό τρόπο. Ο εκπαιδευτής



βοήθησε τους συμμετέχοντες να συνδέσουν τις προβληματικές καταστάσεις, που τυχόν είχαν συναντήσει στο παρελθόν, με άλλες παρόμοιες που μπορεί να συναντήσουν στο μέλλον και τους έδειξε τρόπους ώστε να ανταπεξέλθουν. Πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία του μετασχηματισμού διαδραμάτισε και η αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκε ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους. Οι ενεργητικές τεχνικές εκπαίδευσης των ενηλίκων όπως, για παράδειγμα, η προσομοίωση, οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις αλλά και οι ομάδες εργασίας διαδραμάτισαν σπουδαίο ρόλο στο μετασχηματισμό των αντιλήψεων. Πολύ σημαντικός, λοιπόν, αναδείχθηκε και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων.

9. Η έρευνα του Βαγενά (2021) έδειξε τη σημασία που έχει η μετασχηματίζουσα μάθηση για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη διεξαγωγή επιτυχημένων προγραμμάτων. Η εκπαίδευση των ενηλίκων χρειάζεται να συμβάλλει στον κοινωνικό μετασχηματισμό των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων. Με άλλα λόγια χρειάζεται να μετασχηματίσουν τις ιδέες που έχουν για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν. Στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας δίνεται η δυνατότητα να δημιουργηθεί διάλογος μέσα στο πλαίσιο της τάξης. Το άτομο σε αυτές τις περιπτώσεις μπορεί να είναι ελεύθερο να εκφράσει τα θέματα που τον απασχολούν, να επικοινωνήσει με άλλα άτομα, να αναστοχαστεί για προηγούμενες εμπειρίες που είχε και να μετασχηματίσει τις αποδυναμωτικές του πεποιθήσεις. Κατά συνέπεια, μπορεί να ωφεληθεί σε βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο επίπεδο. Στην έρευνά του εξέτασε τους συμμετέχοντες στα σχολεία της δυτικής Θεσσαλονίκης (στον Εύοσμο και στο Δενδροπόταμο) και τις προϋποθέσεις που είναι αναγκαίες ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι. Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της έρευνας, προκειμένου να υλοποιηθεί ο μετασχηματισμός των απόψεων των εκπαιδευόμενων είναι απαραίτητη η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, αλλά και του διαλόγου καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.





Αγγελόπουλος Γεώργιος - Ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση και μετασχηματίζουσα μάθηση.

Εν κατακλείδι, από την βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας:

1. Ποια η στάση και ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευόμενων από την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση;
2. Σε ποιο βαθμό αναπτύχθηκε ο στοχαστικός διάλογος και ενεργοποιήθηκε η κριτική σκέψη των εκπαιδευόμενων;
3. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να επαναξιολογήσουν και να επαναπροσδιορίσουν τις παγιωμένες και στερεότυπες αντιλήψεις τους ή και να υιοθετήσουν νέα στάση και συμπεριφορά στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή;



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### **5.1. Ο σκοπός**

Ο σκοπός της έρευνας, πέρα από τις δεξιότητες που παρέχουν αυτού του είδους τα προγράμματα, είναι, επίσης, να αξιολογήσει αν στην ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση υπάρχει εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης και σε ποιο βαθμό. Με αυτόν τον τρόπο αξιολογείται αν αναπτύσσουν οι εκπαιδευόμενοι τον κριτικό τους στοχασμό και αν η ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση τους βοηθά ώστε να μετασχηματίσουν τις αντιλήψεις, τις ιδέες και τις πεποιθήσεις.

Επιπλέον, στόχος της έρευνας είναι να απαντήσει στα ερωτήματα που προέκυψαν από την ανάλυση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης των ερευνών για την εφαρμογή της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων και είναι:

1. Ποια η στάση και ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευόμενων από την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση;
2. Σε ποιο βαθμό αναπτύχθηκε ο στοχαστικός διάλογος και ενεργοποιήθηκε η κριτική σκέψη των εκπαιδευόμενων;
3. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να επαναξιολογήσουν και να επαναπροσδιορίσουν τις παγιωμένες και στερεότυπες αντιλήψεις τους ή και να υιοθετήσουν νέα στάση και συμπεριφορά στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή;

### **5.2. Μέθοδος και δείγμα**

Οι Cohen et al. (2008) υποστήριξαν ότι η μεθοδολογία αναφέρεται σε όλες τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τις τεχνικές που αξιοποιούνται από τους ερευνητές για



να διεξάγουν την έρευνά τους. Έτσι μπορούν να συλλέξουν τα δεδομένα, να τεκμηριώσουν την ανάλυση και να ερμηνεύσουν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η ποσοτική. Ο λόγος που επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα έναντι της ποιοτικής είναι γιατί ένας από τους κύριους στόχους της είναι η ανακάλυψη των αιτιών της αλλαγής των κοινωνικών φαινομένων. Ο ερευνητής σε αυτή την περίπτωση ξεκινά από μια ήδη υπάρχουσα θεωρία, όπως, η μετασχηματίζουσα μάθηση, και αναμένει μια απάντηση. Η ποσοτική ανάλυση μέσα από τον έλεγχο των υποθέσεων αποβλέπει στην επεξεργασία των αριθμητικών στοιχείων (Creswell, 2011; Cohen et al., 2008).

Τα χαρακτηριστικά των ποσοτικών μεθόδων έρευνας είναι η σταθερότητά τους και η δύσκαμπτη μορφή τους. η ποσοτική έρευνα δίνει την δυνατότητα σε δύο ή περισσότερα χαρακτηριστικά να μελετηθούν εις βάθος σε μεγάλο αριθμό δείγματος. Δείχνει τις γενικές τάσεις του πληθυσμού. Η έρευνα πραγματοποιείται σε ένα όσο γίνεται πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού. Οι υποθέσεις είναι πιο αυστηρές και δέχονται πιο έγκυρο έλεγχο, εφόσον χρησιμοποιείται ένα αρκετά μεγάλο δείγμα. Τα χαρακτηριστικά συσχετίζονται με τέτοιο τρόπο μεταξύ τους ώστε να αναδεικνύονται οι γενικές τάσεις. Είναι εφικτή η επαλήθευση των θεωρητικών υποθέσεων/ερωτημάτων. Οι θεωρητικές έννοιες επικεντρώνονται μέσω των εργαλείων, δηλαδή των τυποποιημένων ερωτηματολογίων (Creswell, 2011; Cohen et al., 2008).

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από: *«μια ομάδα ατόμων που έχουν το ίδιο χαρακτηριστικό. Ο πληθυσμός – στόχος είναι μια ομάδα ατόμων με ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που ο ερευνητής μπορεί να προσδιορίσει και να μελετήσει»* (Cresswell, 2011: 178). Το δείγμα αποτελείται από: *«μια υποομάδα του πληθυσμού – στόχου που ο ερευνητής σχεδιάζει να μελετήσει για να κάνει γενικεύσεις που θα αφορούν τον πληθυσμό - στόχο»* (Cresswell, 2011: 179).

Στην έρευνα πραγματοποιήθηκε τυχαία δειγματοληψία και έλαβαν μέρος 300 άτομα. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχε παρακολουθήσει προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης. Αν δεν τα είχαν παρακολουθήσει, το ερωτηματολόγιο ολοκληρωνόταν στην ερώτηση που αφορούσε στην παρακολούθησή τους. Η τυχαία δειγματοληψία εξυπηρετεί στο να μπορούν να γενικευθούν τα



αποτελέσματα της έρευνας στο γενικό πληθυσμό. Κάθε άτομο μοιράζεται τις ίδιες πιθανότητες να συμπεριληφθεί στο δείγμα. Η συμμετοχή του ενός εκπαιδευόμενου δεν αποκλείει τη συμμετοχή του άλλου (Creswell, 2011).

Η έρευνα έγινε διαδικτυακά εξαιτίας των περιορισμών του Covid-19. Οι συμμετέχοντες πριν την έναρξη της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ενημερώθηκαν για το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, ενημερώθηκαν με σχετικό έγγραφο για το ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα είναι εθελοντική κι ότι δεν πρόκειται να προκύψει κάποια βλάβη από τη συμμετοχή τους σε αυτή. Αν το επιθυμούσαν, μπορούσαν να σταματήσουν οποιαδήποτε στιγμή τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Αν, επίσης, επιθυμούσαν μπορούσαν να μην συμπληρώσουν μία ερώτηση. Παρόλα αυτά κανένας από τους συμμετέχοντες δεν άφησε κενές απαντήσεις ή δεν αποχώρησε πριν τη λήξη της έρευνας (Creswell, 2011).

### ***5.3. Τα ερωτηματολόγια***

Το ερωτηματολόγιο, που βρίσκεται στο παράρτημα της εργασίας, αποτελείται από πέντε ερωτήσεις για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Αυτές είναι το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η οικογενειακή κατάσταση και τα χρόνια προϋπηρεσίας των εργαζομένων.

Στη συνέχεια, το δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελείται από ερωτήματα που χρησιμοποίησε στην έρευνά της η Γκουτζιούρη (2020) για να διερευνήσει τα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε πέντε άξονες. Ο πρώτος αφορά στα γενικά στοιχεία για την παρακολούθηση της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης, που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 6-8. Ο δεύτερος άξονας αφορά στην αξιολόγηση των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων ως προς το περιεχόμενο, που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 9-13 και ο τρίτος την αξιολόγηση των προγραμμάτων εκπαιδευτικής κατάρτισης όσον αφορά στη μορφή, τον τύπο και την οργάνωση, που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 14-17. Ο τέταρτος άξονας αναφέρεται στην αξιολόγηση των προγραμμάτων ως προς τους εκπαιδευτές και τις εκπαιδευτικές μεθόδους, που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 18-20 και ο πέμπτος τις



ατομικές προσδοκίες και τα οφέλη της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης, που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 21-25. Ο δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου είναι 96,5%. Επομένως, αφού είναι πάνω από 0,70, μπορούν τα δεδομένα να γενικευθούν στο γενικό πληθυσμό.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο στηρίχθηκε στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, αλλά και στη μελέτη άλλων ερευνών. Με αυτό τον τρόπο αξιοποιήθηκαν οι ερωτήσεις άλλων υφιστάμενων ερωτηματολογίων, που ήταν έγκυρα και αξιόπιστα (Robson, 2007). Το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από 29 ερωτήσεις που στόχο είχαν να μελετήσουν τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας της Γκουτζιούρη (2020).

Επιπροσθέτως, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Learning Activities Survey (LAS), που δημιουργήθηκε από τον King (2009), και χρησιμοποιείται για να εντοπίσει τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των συμμετεχόντων στα προγράμματα της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης. Το ερωτηματολόγιο LAS αποτελείται από κλειστού τύπου ερωτήσεις που έχουν ως στόχο τον εντοπισμό και την αλλαγή των οπτικών των συμμετεχόντων σχετικά με ζητήματα διδασκαλίας σχετικά με το αν οι απόψεις τους αλλάζουν έπειτα από την παρακολούθηση του προγράμματος. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 13 ερωτήσεις. Οι δύο πρώτες ερωτήσεις εμπεριέχουν μία προσωπική κρίση, ένα σημαντικό βίωμα, το οποίο χαρακτηρίζεται ως αποπροσανατολιστικό δίλημμα και αποτελεί αφορμή για να προκύψει η ανάγκη για μετασχηματισμό. Οι επόμενες δύο αφορούν στην εξέταση των συναισθημάτων των ατόμων. Οι ερωτήσεις 5-12 σχετίζονται με όλα τα στάδια από τα οποία μπορεί να περάσει ο κάθε εκπαιδευόμενος, ώστε να καταλήξει στο αν οι απόψεις του τελικά μετασχηματίζονται ή όχι. Η τελευταία ερώτηση απευθύνεται σε όσους δε μπόρεσαν να επωφεληθούν από το πρόγραμμα που παρακολούθησαν προκειμένου να μετασχηματίσουν τον τρόπο της σκέψης τους. Στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου υπάρχουν ερωτήσεις που έχουν ως στόχο να ανακαλύψουν όλους τους παράγοντες που οδηγούν σε αλλαγή στις αξίες, τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων. Ο δείκτης αξιοπιστίας είναι 71,5% κι έτσι τα αποτελέσματα μπορούν οριακά να γενικευθούν στο γενικό πληθυσμό.



#### **5.4. Ανάλυση δεδομένων**

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν ηλεκτρονικά μέσω του ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε με την χρήση του google forms. Εν συνεχεία, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και εισήχθησαν για επεξεργασία στο πρόγραμμα SPSS (πρόγραμμα διαχείρισης δεδομένων, προηγμένων αναλύσεων και πολυπαραγοντικής ανάλυσης). Κατόπιν μετρήθηκαν οι ποσοστιαίες συχνότητες των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος και μέσω του προγράμματος Excel δημιουργήθηκαν τα κυκλικά διαγράμματα.

Έπειτα, διεξήχθη ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα προκειμένου να εντοπιστούν διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων και το φύλο τους. Αυτό ήταν αναγκαίο να γίνει καθώς η ανεξάρτητη μεταβλητή, το φύλο, ήταν κατηγορική, διχοτομική μεταβλητή ενώ οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν αριθμητικού τύπου. Διεξήχθη ανάλυση one-way Anova για να εντοπιστούν διαφορές ανάμεσα στην ηλικία των συμμετεχόντων και τις απαντήσεις του. Αυτό έγινε γιατί η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν κατηγορικού τύπου με πάνω από δύο κατηγορίες και οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν αριθμητικού τύπου. Παρόμοιες ήταν και οι αναλύσεις για την οικογενειακή κατάσταση και για το μορφωτικό επίπεδο. Όσον αφορά στην επίδραση των χρόνων προϋπηρεσίας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων διεξήχθη συσχέτιση με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson r, γιατί τόσο η ανεξάρτητη μεταβλητή όσο και οι εξαρτημένες είναι αριθμητικού τύπου (Δαφέρμος, 2005).

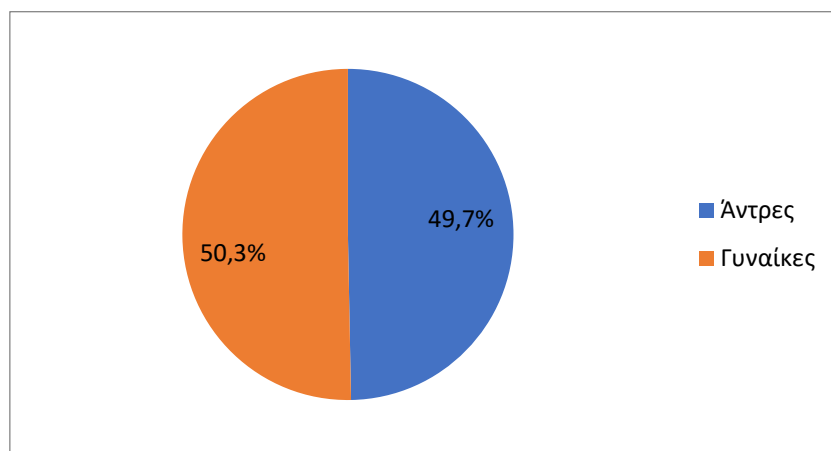


## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 6.1. Το δείγμα

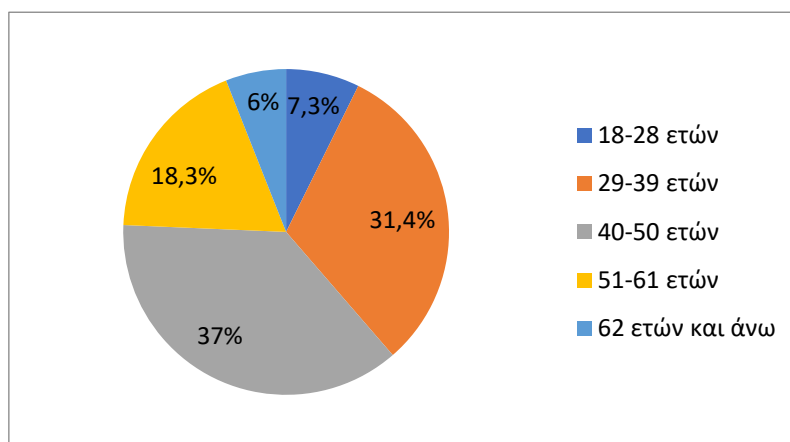
Το δείγμα της έρευνας ήταν 300 άτομα, εκ των οποίων το 49,7% ήταν άντρες και το 50,3% γυναίκες.

Διάγραμμα 1: Το φύλο των συμμετεχόντων



Το 7,3% των συμμετεχόντων είχε ηλικία 18-28 ετών, το 31,4% 29-39 ετών, το 37% 40-50 ετών, το 18,3% 51-61 ετών και το 6% πάνω από 62 ετών.

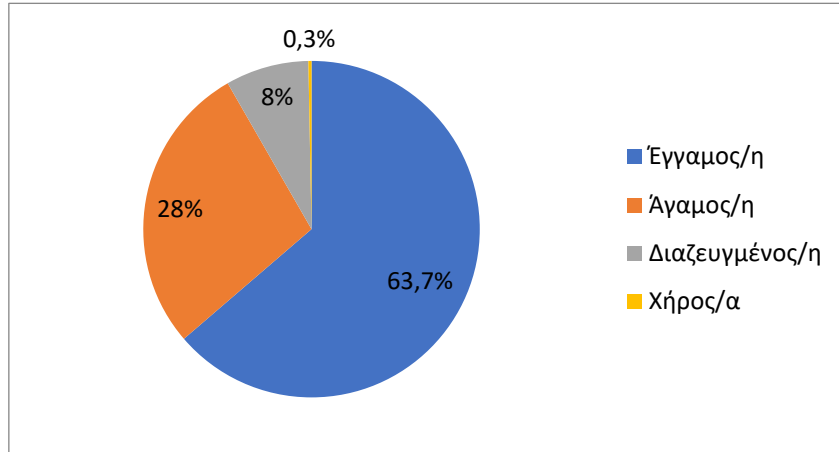
Διάγραμμα 2: Η ηλικία των συμμετεχόντων





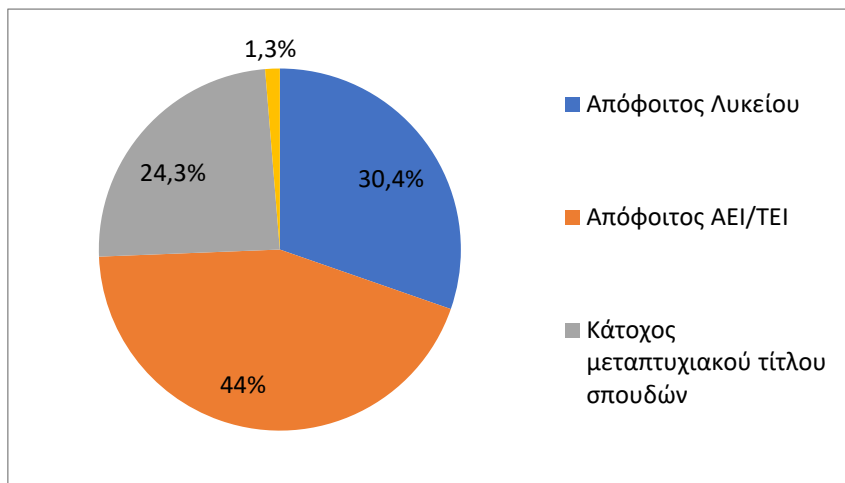
Το 63,7% των συμμετεχόντων ήταν έγγαμοι, το 28% ήταν άγαμοι, το 8% ήταν διαζευγμένοι και το 0,3% χήροι.

Διάγραμμα 3: Η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων



Το 30,4% των συμμετεχόντων ήταν απόφοιτοι Λυκείου, το 44% απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 24,3% κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και το 1,3% κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών.

Διάγραμμα 4: Το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων

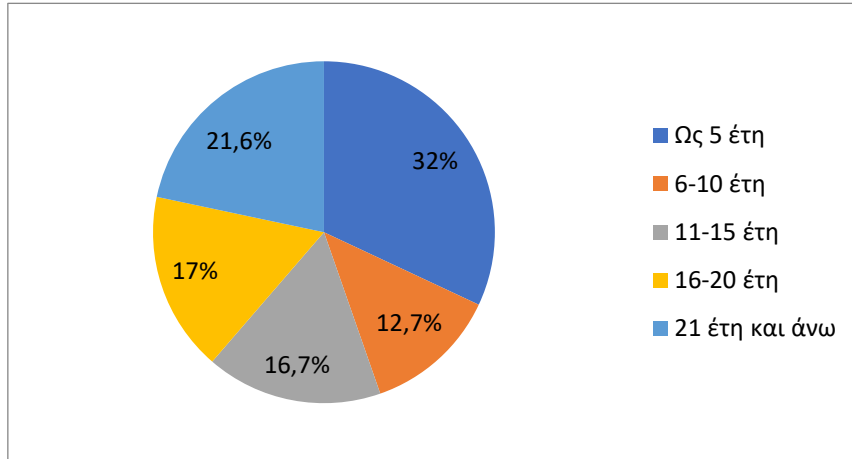






Το 32% είχαν προϋπηρεσία ως 5 έτη, το 12,7% από 6-10 έτη, το 16,7% από 11-15 έτη, το 17% από 16-20 έτη και το 21,6% πάνω από 21 έτη.

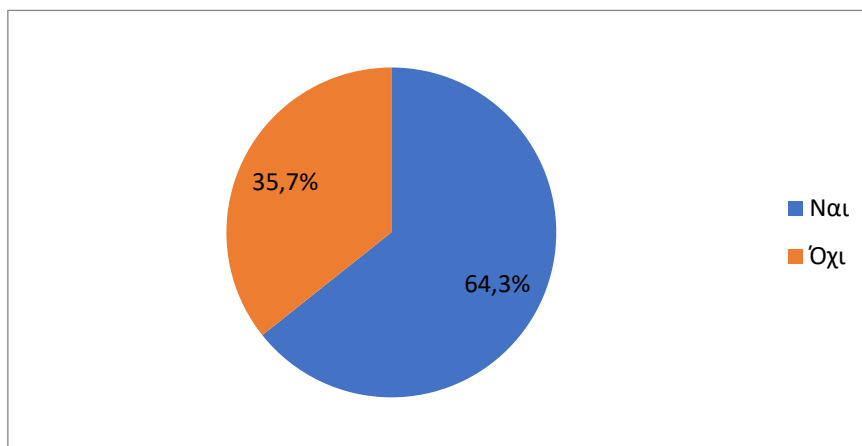
Διάγραμμα 5: Τα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων



## 6.2. Γενικά στοιχεία για την παρακολούθηση ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης

Στην ερώτηση 6 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν είχαν συμμετάσχει σε ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης της εταιρείας τους. Το 64,3% απάντησε θετικά και το 35,7% αρνητικά.

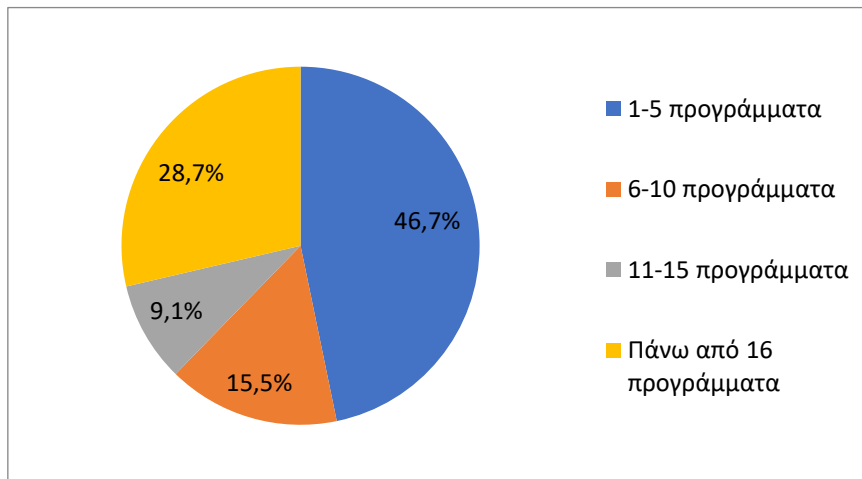
Διάγραμμα 6: Έχετε συμμετάσχει σε ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης της εταιρείας σας;





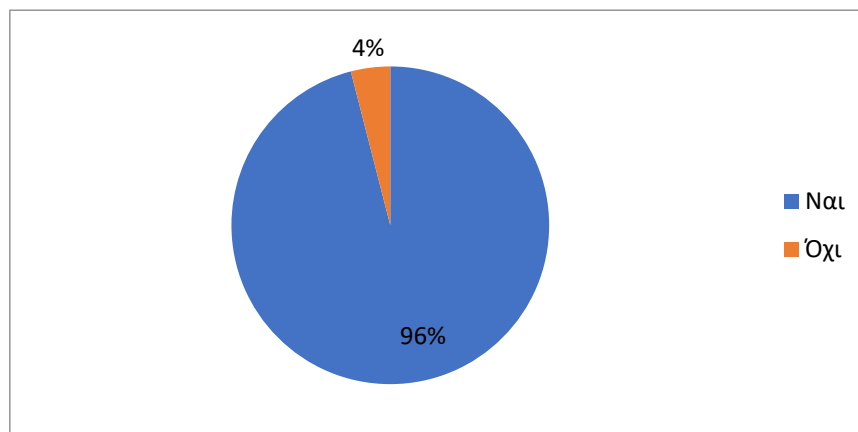
Στην ερώτηση 7 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με τον αριθμό των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης που έχουν συμμετάσχει από την πρόσληψη τους μέχρι σήμερα. Το 46,7% απάντησε 1-5 προγράμματα, το 15,5% 6-10 προγράμματα, το 9,1% 11-15 προγράμματα και το 28,7% πάνω από 16 προγράμματα.

*Διάγραμμα 7: Σε πόσα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης έχετε συμμετάσχει από την πρόσληψη σας μέχρι σήμερα;*



Στην ερώτηση 8 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν πιστεύουν ότι είναι αναγκαία και απαραίτητη η διεξαγωγή ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης για την άσκηση των εργασιακών τους καθηκόντων. Το 96% απάντησε θετικά και μόλις το 4% αρνητικά.

*Διάγραμμα 8: Πιστεύετε ότι είναι αναγκαία και απαραίτητη η διεξαγωγή ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης για την άσκηση των εργασιακών σας καθηκόντων;*

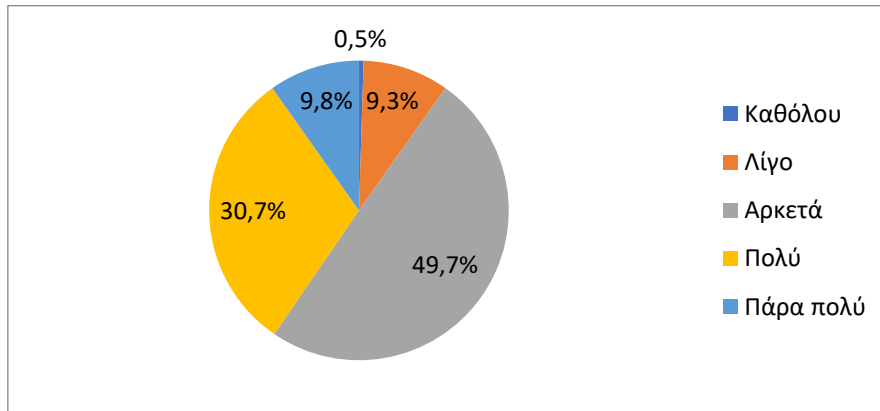




### 6.3. Αξιολόγηση των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης ως προς το περιεχόμενο

Στην ερώτηση 9 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το πόσο ικανοποιημένοι είναι από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης που παρέχονται από την εργασία τους. Το 0,5% απάντησε καθόλου, το 9,3% λίγο, το 49,7% αρκετά, το 30,7% πολύ και το 9,8% πάρα πολύ.

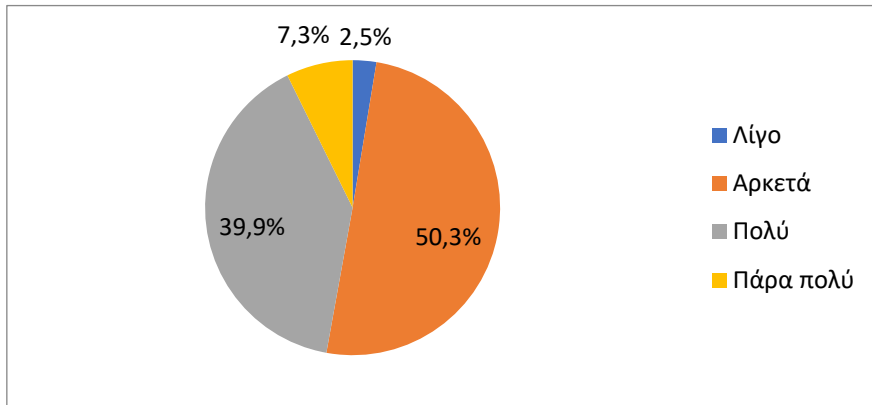
Διάγραμμα 9: Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης που παρέχονται στην εργασία σας;





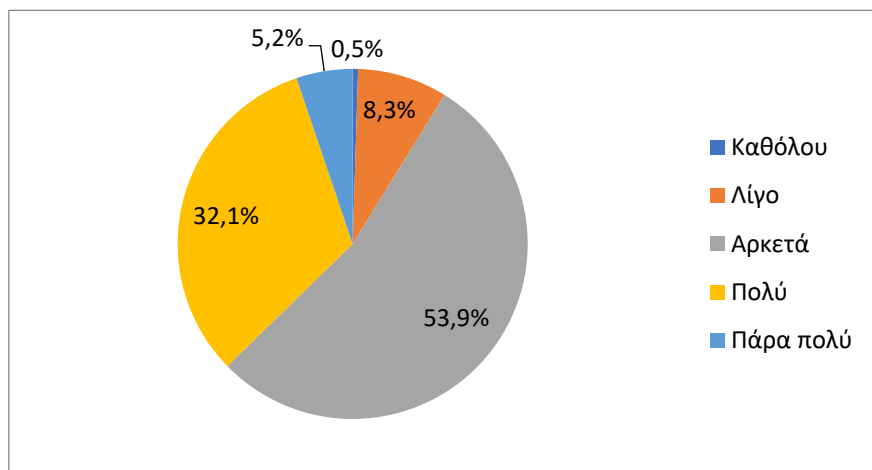
Στην ερώτηση 10 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το πόσο κατανοητό και σαφές πιστεύουν ότι είναι το περιεχόμενο των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης που παρακολουθούν. Το 2,5% απάντησε λίγο, το 50,3% αρκετά, το 39,9% πολύ και το 7,3% πάρα πολύ.

*Διάγραμμα 10: Πόσο κατανοητό και σαφές πιστεύετε ότι είναι το περιεχόμενο των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης που παρακολουθείτε;*



Στην ερώτηση 11 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το βαθμό που θεωρούν ότι είναι επαρκές. Το 0,5% απάντησε καθόλου, το 8,3% λίγο, το 53,9% αρκετά, το 32,1% πολύ και το 5,2% πάρα πολύ.

*Διάγραμμα 11: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι επαρκές;*





Στην ερώτηση 12 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το πόσο εκτιμούν ότι οι θεματικές των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης καλύπτουν κενά από τις αρχικές τους σπουδές. Το 5,7% των συμμετεχόντων απάντησε καθόλου, το 21,2% λίγο, το 51,3% αρκετά, το 16,1% πολύ και το 5,7% πάρα πολύ. Ακόμα ρωτήθηκαν σχετικά με το κατά πόσο τα ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης καλύπτουν ανάγκες που προκύπτουν από το χώρο της εργασίας τους. Το 12,3% απάντησε λίγο, το 44,6% αρκετά, το 30,1% πολύ και το 13% πάρα πολύ.

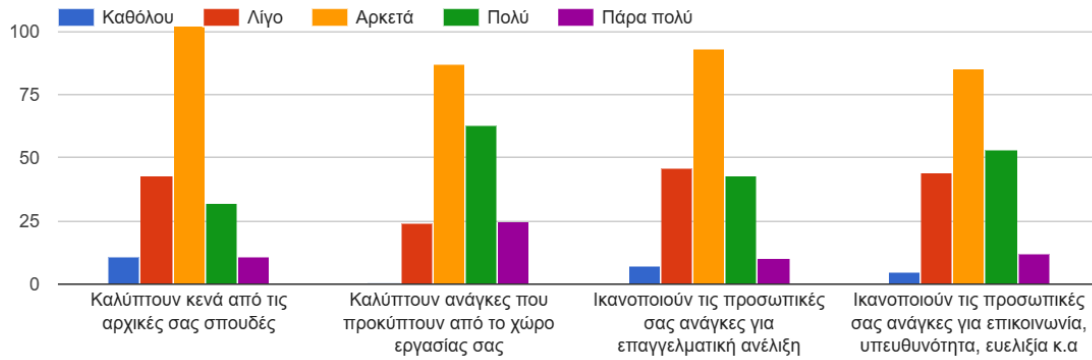
Επιπροσθέτως, ρωτήθηκαν για το αν ικανοποιούν τις προσωπικές τους ανάγκες για επαγγελματική ανέλιξη. Το 3,6% των συμμετεχόντων απάντησε καθόλου, το 22,8% λίγο, το 46,6% αρκετά, το 21,8% πολύ και το 5,2% πάρα πολύ. Ρωτήθηκαν και για το αν ικανοποιούν τις προσωπικές τους ανάγκες για επικοινωνία, υπευθυνότητα, ευελιξία κλπ. και το 2,6% απάντησε καθόλου, το 22,3% λίγο, το 42,5% αρκετά, το 26,4% πολύ και το 6,2% πάρα πολύ. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

*Πίνακας 1: Κατά πόσο εκτιμάτε ότι οι θεματικές των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης:*

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Καλύπτουν κενά από τις αρχικές σας σπουδές	5,7%	21,2%	51,3%	16,1%	5,7%
Καλύπτουν ανάγκες που προκύπτουν από το χώρο εργασίας σας	-	12,3%	44,6%	30,1%	13%
Ικανοποιούν τις προσωπικές σας ανάγκες για επαγγελματική ανέλιξη	3,6%	22,8%	46,6%	21,8%	5,2%
Ικανοποιούν τις προσωπικές σας ανάγκες για επικοινωνία, υπευθυνότητα, ευελιξία κ.α	2,6%	22,3%	42,5%	26,4%	6,2%

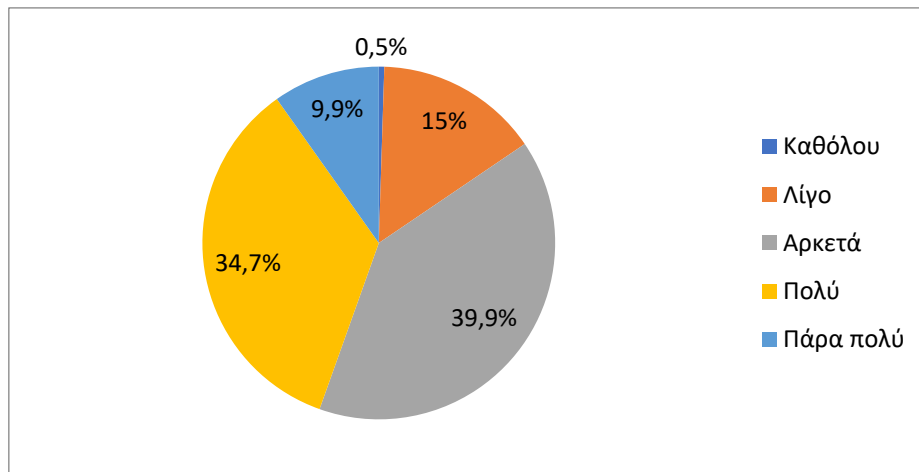


Διάγραμμα 12: Κατά πόσο εκτιμάτε ότι οι θεματικές των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης:



Στην ερώτηση 13 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι το περιεχόμενο της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης που έχουν λάβει ως τώρα βρίσκει εφαρμογή στην καθημερινή εργασιακή τους ενασχόληση. Το 0,5% των συμμετεχόντων απάντησε καθόλου, το 15% λίγο, το 39,9% αρκετά, το 34,7% πολύ και το 9,9% πάρα πολύ.

Διάγραμμα 13: Κατά πόσο θεωρείτε ότι το περιεχόμενο της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης που έχετε λάβει ως τώρα βρίσκει εφαρμογή στην καθημερινή εργασιακή σας ενασχόληση;





#### **6.4. Αξιολόγηση των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης ως προς τη μορφή, τον τύπο και την οργάνωση**

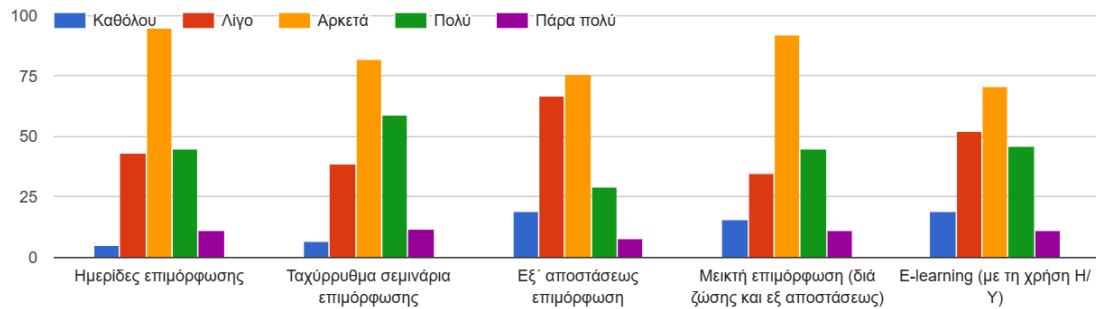
Στην ερώτηση 14 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από τις ακόλουθες μορφές κατάρτισης. Το 2,5% των συμμετεχόντων απάντησε καθόλου από τις ημερίδες επιμόρφωσης, το 21,8% λίγο, το 48,2% αρκετά, το 21,8% πολύ και το 5,7% πάρα πολύ. Το 3,6% των συμμετεχόντων απάντησε καθόλου από τα ταχύρρυθμα σεμινάρια επιμόρφωσης, το 19,7% λίγο, το 41,5% αρκετά, το 29,5% πολύ και το 5,7% πάρα πολύ. Το 9,3% των συμμετεχόντων απάντησε καθόλου από την εξ αποστάσεως επιμόρφωση, το 34,7% λίγο, το 37,3% αρκετά, το 14,6% πολύ και το 4,1% πάρα πολύ. Το 7,8% των συμμετεχόντων απάντησε καθόλου από τη μεικτή επιμόρφωση (διά ζώσης και εξ αποστάσεως), το 18,1% λίγο, το 46,6% αρκετά, το 21,8% πολύ και το 5,7% πάρα πολύ. Το 9,3% των συμμετεχόντων απάντησε καθόλου από το e-learning, το 26,9% λίγο, το 35,2% αρκετά, το 22,9% πολύ και το 5,7% πάρα πολύ. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

*Πίνακας 2: Κατά πόσο είστε ικανοποιημένος/η με τις παρακάτω μορφές κατάρτισης που συμμετέχετε:*

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ημερίδες επιμόρφωσης	2,5%	21,8%	48,2%	21,8%	5,7%
Ταχύρρυθμα σεμινάρια επιμόρφωσης	3,6%	19,7%	41,5%	29,5%	5,7%
Εξ' αποστάσεως επιμόρφωση	9,3%	34,7%	37,3%	14,6%	4,1%
Μεικτή επιμόρφωση (διά ζώσης και εξ αποστάσεως)	7,8%	18,1%	46,6%	21,8%	5,7%
E-learning (με τη χρήση Η/Υ)	9,3%	26,9%	35,2%	22,9%	5,7%

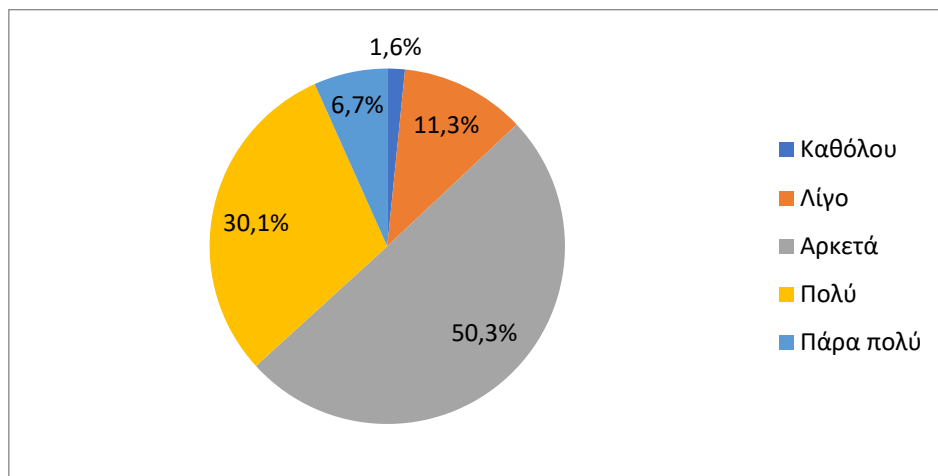


Διάγραμμα 14: Κατά πόσο είστε ικανοποιημένος/η με τις παρακάτω μορφές κατάρτισης που συμμετέχετε:



Στην ερώτηση 15 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το βαθμό που τους ικανοποιεί η συνεχιζόμενη κατάρτιση που τους παρέχεται και πραγματοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Το 1,6% των συμμετεχόντων δήλωσε καθόλου, το 11,3% λίγο, το 50,3% αρκετά, το 30,1% πολύ και το 6,7% πάρα πολύ.

Διάγραμμα 15: Σε ποιο βαθμό σας ικανοποιεί η συνεχιζόμενη κατάρτιση που σας παρέχεται και πραγματοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα;

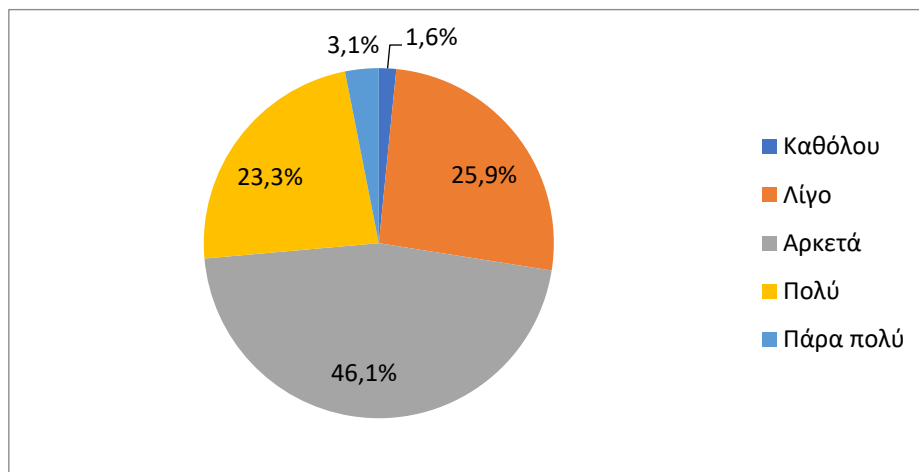






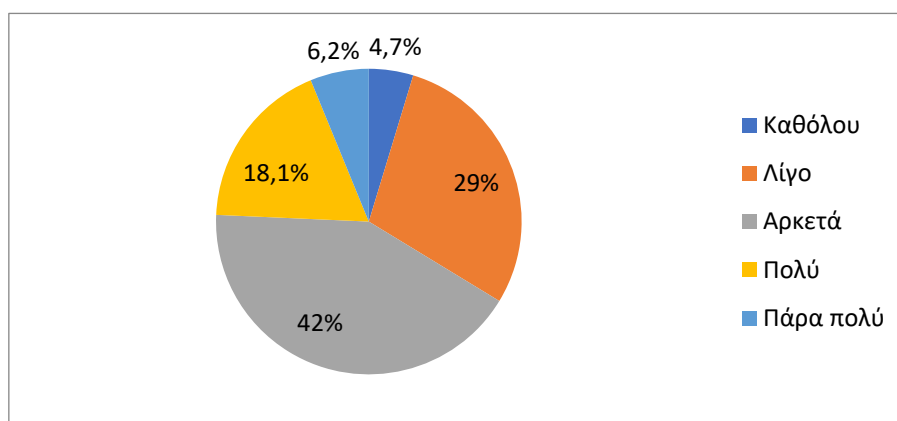
Στην ερώτηση 16 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι ο χρόνος που διαρκούν τα ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης είναι ικανοποιητικός σε σχέση με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και τη σωστή άσκηση των καθηκόντων τους. Το 1,6% των συμμετεχόντων δήλωσε καθόλου, το 25,9% λίγο, το 46,1% αρκετά, το 23,3% πολύ και το 3,1% πάρα πολύ.

*Διάγραμμα 16: Κατά πόσο θεωρείτε ότι ο χρόνος που διαρκούν τα ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης είναι ικανοποιητικός σε σχέση με τις εκπαιδευτικές σας ανάγκες και τη σωστή άσκηση των καθηκόντων σας;*



Στην ερώτηση 17 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από τη συχνότητα της επιμόρφωσης που τους παρέχουν στο χώρο εργασίας τους. Το 4,7% δήλωσε καθόλου, το 29% λίγο, το 42% αρκετά, το 18,1% πολύ και το 6,2% πάρα πολύ.

*Διάγραμμα 17: Κατά πόσο είστε ικανοποιημένος/η από τη συχνότητα της επιμόρφωσης που σας παρέχεται στο χώρο εργασίας σας;*





### **6.5. Αξιολόγηση των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης ως προς τους εκπαιδευτές και τις εκπαιδευτικές μεθόδους**

Στην ερώτηση 18 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το πόσο πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτές που αναλαμβάνουν προγράμματα κατάρτισης κατέχουν τις γνώσεις που απαιτούνται για τα διδακτικά αντικείμενα που έχουν αναλάβει να διδάξουν. Το 10,8% των συμμετεχόντων απάντησε λίγο, το 45,1% αρκετά, το 36,8% πολύ και το 7,3% πάρα πολύ. Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν την κατάρτιση των εκπαιδευτών τους και αν είναι επαρκής. Το 7,8% δήλωσε λίγο, το 46,1% αρκετά, το 37,8% πολύ και το 8,3% πάρα πολύ. Αξιολόγησαν ακόμα το αν έχουν την ικανότητα της μεταδοτικότητας των γνώσεων τους σε αυτούς. Το 15% των συμμετεχόντων απάντησε λίγο, το 57,5% αρκετά, το 23,4% πολύ και το 4,1% πάρα πολύ.

Επιπλέον, ρωτήθηκαν αν έχουν την ικανότητα να συντονίζουν και να εποπτεύουν τις εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες. Το 1% των συμμετεχόντων απάντησε καθόλου, το 17,6% λίγο, το 47,7% αρκετά, το 28,5% πολύ και το 5,2% πάρα πολύ. Αξιολόγησαν το αν αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Το 4,1% απάντησε καθόλου, το 25,9% λίγο, το 43,5% αρκετά, το 24,4% πολύ και το 2,1% πάρα πολύ. Η τελευταία υποερώτηση αφορούσε το αν λαμβάνουν υπόψη τους το ρυθμό μάθησης και τις μαθησιακές δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν. Το 6,7% των συμμετεχόντων απάντησε καθόλου, το 28,5% λίγο, το 40,4% αρκετά, το 21,3% πολύ και το 3,1% πάρα πολύ. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 3.

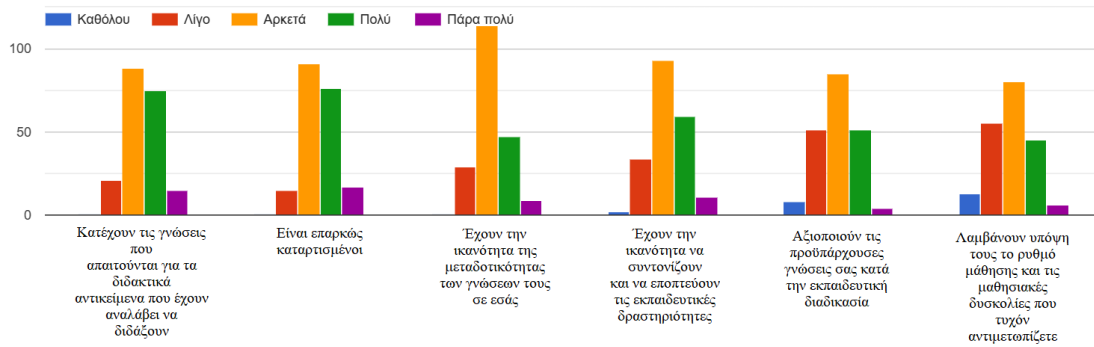


*Πίνακας 3: Κατά πόσο πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτές που αναλαμβάνουν τα προγράμματα κατάρτισης:*

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Κατέχουν τις γνώσεις που απαιτούνται για τα διδακτικά αντικείμενα που έχουν αναλάβει να διδάξουν	-	10,8%	45,1%	36,8%	7,3%
Είναι επαρκώς καταρτισμένοι	-	7,8%	46,1%	37,8%	8,3%
Έχουν την ικανότητα της μεταδοτικότητας των γνώσεων τους σε εσάς	-	15%	57,5%	23,4%	4,1%
Έχουν την ικανότητα να συντονίζουν και να εποπτεύουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες	1%	17,6%	47,7%	28,5%	5,2%
Αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις σας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	4,1%	25,9%	43,5%	24,4%	2,1%
Λαμβάνουν υπόψη τους το ρυθμό μάθησης και τις μαθησιακές δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζετε	6,7%	28,5%	40,4%	21,3%	3,1%

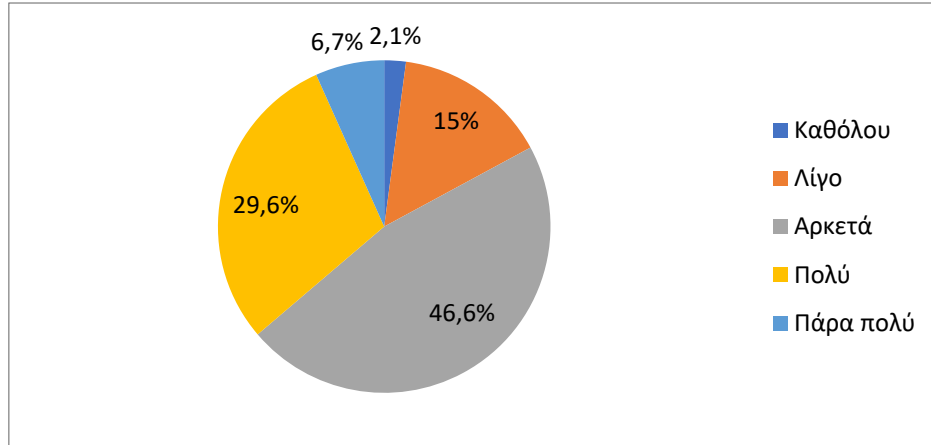


Διάγραμμα 18: Κατά πόσο πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτές που αναλαμβάνουν τα προγράμματα κατάρτισης:



Στην ερώτηση 19 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το βαθμό στον οποίο είναι κατάλληλες οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που επιλέγονται για την εκπαίδευση και την κατάρτιση τους. Το 2,1% των συμμετεχόντων δήλωσε καθόλου, το 15% λίγο, το 46,6% αρκετά, το 29,6% πολύ και το 6,7% πάρα πολύ.

Διάγραμμα 19: Σε ποιο βαθμό είναι κατάλληλες οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που επιλέγονται για την εκπαίδευσή και την κατάρτιση σας;





Στην ερώτηση 20 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το κατά πόσο εφαρμόζουν τις εκπαιδευτικές τεχνικές, που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Όσον αφορά στη μελέτη περίπτωσης, το 4% των συμμετεχόντων δήλωσε καθόλου, το 24,4% λίγο, το 38,9% αρκετά, το 28% πολύ και το 4,7% πάρα πολύ. Όσον αφορά στο παιχνίδι ρόλων και προσομοίωση, το 8,7% των συμμετεχόντων δήλωσε καθόλου, το 22,8% λίγο, το 33,2% αρκετά, το 24,4% πολύ και το 10,9% πάρα πολύ. Όσον αφορά στις ερωτήσεις, απαντήσεις και συζήτηση το 1% των συμμετεχόντων δήλωσε καθόλου, το 9,8% λίγο, το 42% αρκετά, το 32,7% πολύ και το 14,5% πάρα πολύ. Όσον αφορά στον καταγιισμό ιδεών, το 6,2% των συμμετεχόντων δήλωσε καθόλου, το 25,9% λίγο, το 34,7% αρκετά, το 25,9% πολύ και το 7,3% πάρα πολύ.

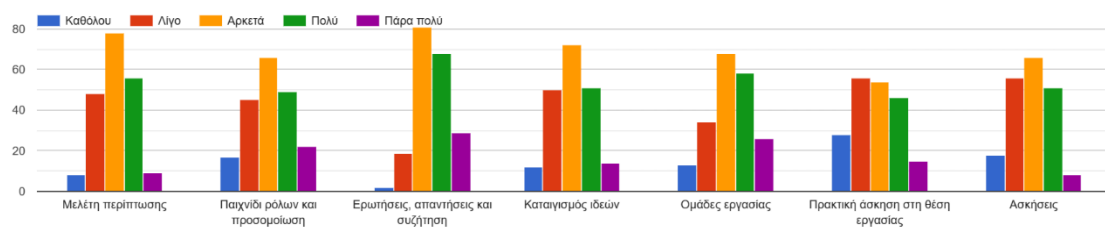
Ακόμα, όσον αφορά στις ομάδες εργασίας, το 6,7% των συμμετεχόντων δήλωσε καθόλου, το 17,6% λίγο, το 35,2% αρκετά, το 27,5% πολύ και το 13% πάρα πολύ. Όσον αφορά στην πρακτική άσκηση στη θέση εργασίας, το 14,5% των συμμετεχόντων δήλωσε καθόλου, το 27,5% λίγο, το 26,9% αρκετά, το 23,8% πολύ και το 7,3% πάρα πολύ. Όσον αφορά στις ασκήσεις, το 9,3% των συμμετεχόντων δήλωσε καθόλου, το 28% λίγο, το 33,7% αρκετά, το 24,9% πολύ και το 4,1% πάρα πολύ. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 4.



*Πίνακας 4: Κατά πόσο εφαρμόζονται οι παρακάτω εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων:*

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Μελέτη περίπτωσης	4%	24,4%	38,9%	28%	4,7%
Παιχνίδι ρόλων και προσομοίωση	8,7%	22,8%	33,2%	24,4%	10,9%
Ερωτήσεις, απαντήσεις και συζήτηση	1%	9,8%	42%	32,7%	14,5%
Καταιγισμός ιδεών	6,2%	25,9%	34,7%	25,9%	7,3%
Ομάδες εργασίας	6,7%	17,6%	35,2%	27,5%	13%
Πρακτική άσκηση στη θέση εργασίας	14,5%	27,5%	26,9%	23,8%	7,3%
Ασκήσεις	9,3%	28%	33,7%	24,9%	4,1%

*Διάγραμμα 20: Κατά πόσο εφαρμόζονται οι παρακάτω εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων:*

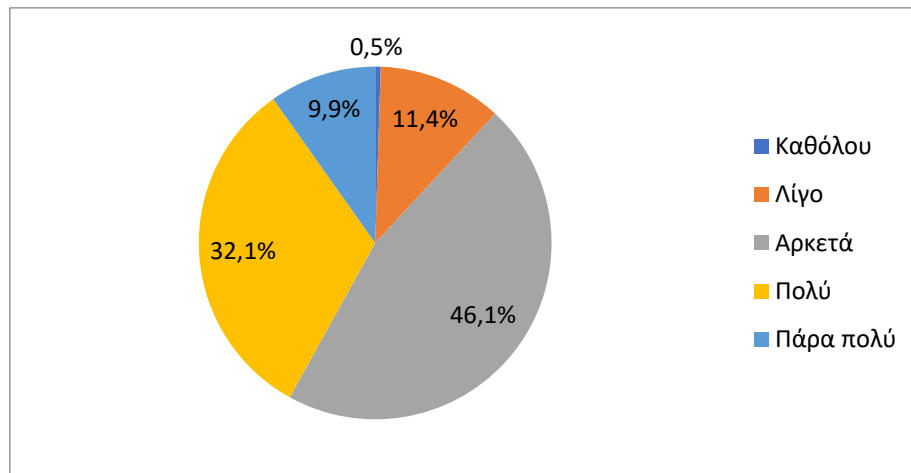




## 6.6. Ατομικές προσδοκίες και οφέλη της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης

Στην ερώτηση 21 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το βαθμό στον οποίο εκτιμούν ότι έχουν βελτιωθεί οι γνώσεις και οι δεξιότητες τους μετά τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης. Το 0,5% των συμμετεχόντων δήλωσε καθόλου, το 11,4% λίγο, το 46,1% αρκετά, το 32,1% πολύ και το 9,9% πάρα πολύ.

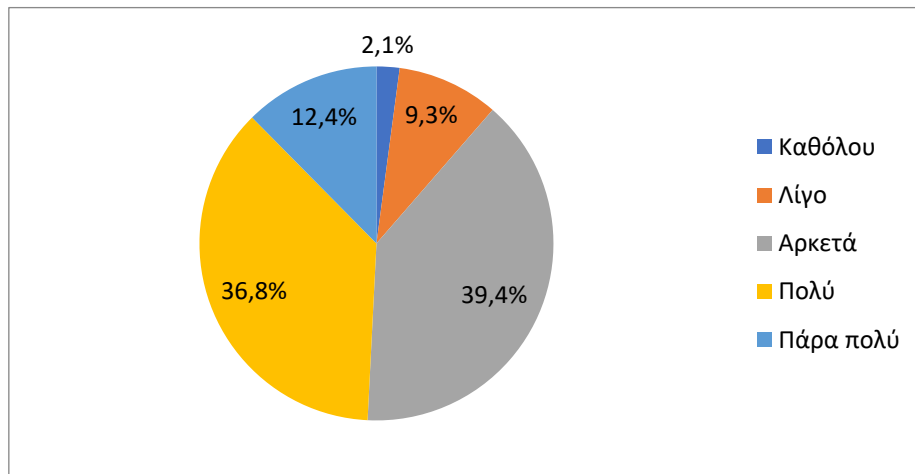
*Διάγραμμα 21: Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι έχουν βελτιωθεί οι γνώσεις και οι δεξιότητες σας μετά τη συμμετοχή σας σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης;*





Στην ερώτηση 22 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το πόσο εκτιμούν ότι οι εκπαιδευτικές διεργασίες συμβάλλουν στην αύξηση της παραγωγικότητας τους και στην καλύτερη απόδοση των εργασιακών τους καθηκόντων. Το 2,1% των συμμετεχόντων απάντησε καθόλου, το 9,3% λίγο, το 39,4% αρκετά, το 36,8% πολύ και το 12,4% πάρα πολύ.

*Διάγραμμα 22: Κατά πόσο εκτιμάτε ότι οι εκπαιδευτικές διεργασίες συμβάλλουν στην αύξηση της παραγωγικότητας σας και στην καλύτερη απόδοση των εργασιακών σας καθηκόντων;*

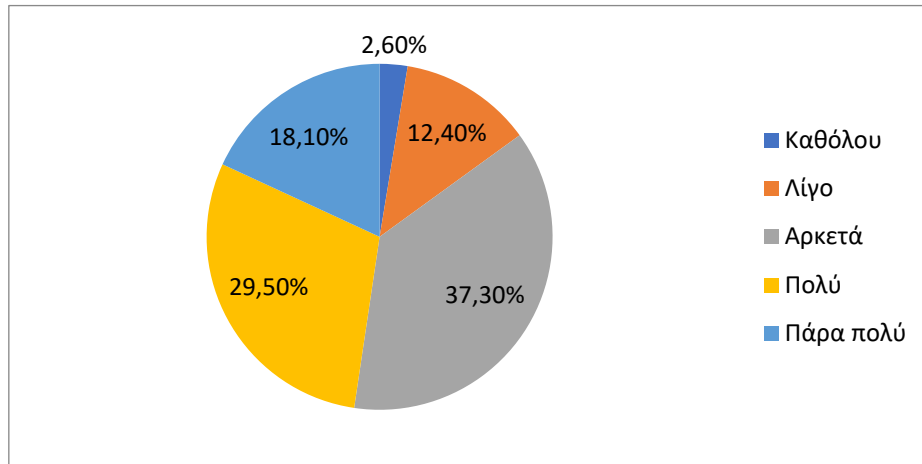






Στην ερώτηση 23 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το κατά πόσο πιστεύουν ότι η ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση συμβάλει στην ατομική τους εργασιακή εξέλιξη. Το 2,6% των συμμετεχόντων δήλωσε καθόλου, το 12,4% λίγο, το 37,3% αρκετά, το 29,5% πολύ και το 18,1% πάρα πολύ.

*Διάγραμμα 23: Κατά πόσο πιστεύετε ότι η ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση συμβάλλει στην ατομική σας εξέλιξη;*





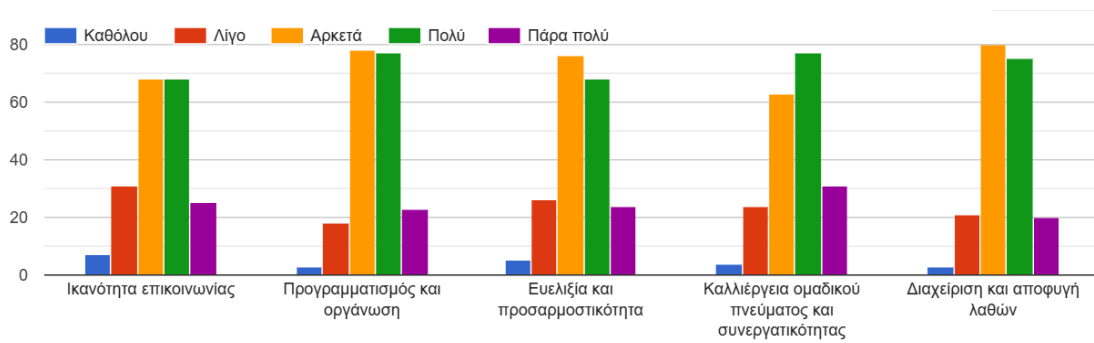
Στην ερώτηση 24 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το βαθμό που πιστεύουν πως η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση/κατάρτιση που λαμβάνουν μπορεί να βελτιώσει τις επαγγελματικές τους δεξιότητες. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5. Όσον αφορά στην ικανότητα επικοινωνίας, το 3,6% των συμμετεχόντων δήλωσε καθόλου, το 16,1% λίγο, το 34,7% αρκετά, το 33,2% πολύ και το 12,4% πάρα πολύ. Όσον αφορά στον προγραμματισμό και την οργάνωση, το 1,5% δήλωσε καθόλου, το 9,3% λίγο, το 38,9% αρκετά, το 38,9% πολύ και το 11,4% πάρα πολύ. Όσον αφορά στην ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, το 2,6% των συμμετεχόντων δήλωσε καθόλου, το 13,5% λίγο, το 38,3% αρκετά, το 34,2% πολύ και το 11,4% πάρα πολύ. Όσον αφορά στην καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος και της συνεργατικότητας, το 2,1% των συμμετεχόντων δήλωσε καθόλου, το 12,4% λίγο, το 32,1% αρκετά, το 37,8% πολύ και το 15,6% πάρα πολύ. Όσον αφορά στη διαχείριση και αποφυγή λαθών, το 1,6% των συμμετεχόντων δήλωσε καθόλου, το 10,9% λίγο, το 39,9% αρκετά, το 37,8% πολύ και το 9,8% πάρα πολύ.

*Πίνακας 5: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση κατάρτιση που λαμβάνετε μπορεί να βελτιώσει τις παρακάτω επαγγελματικές σας δεξιότητες;*

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ικανότητα επικοινωνίας	3,6%	16,1%	34,7%	33,2%	12,4%
Προγραμματισμός και οργάνωση	1,5%	9,3%	38,9%	38,9%	11,4%
Ευελιξία και προσαρμοστικότητα	2,6%	13,5%	38,3%	34,2%	11,4%
Καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και συνεργατικότητας	2,1%	12,4%	32,1%	37,8%	15,6%
Διαχείριση και αποφυγή λαθών	1,6%	10,9%	39,9%	37,8%	9,8%



*Διάγραμμα 24: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση κατάρτιση που λαμβάνετε μπορεί να βελτιώσει τις παρακάτω επαγγελματικές σας δεξιότητες;*



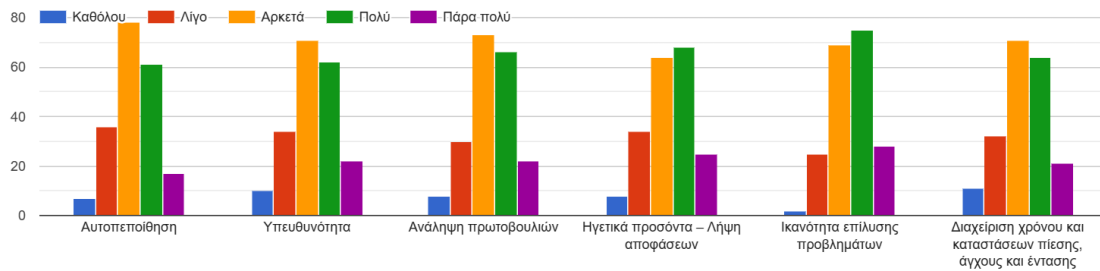
Στην ερώτηση 25 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το βαθμό στον οποίο η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση και κατάρτιση που λαμβάνουν μπορεί να βελτιώσει τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 6. Όσον αφορά στην αυτοπεποίθηση, το 3,6% των συμμετεχόντων δήλωσε καθόλου, το 18,7% λίγο, το 38,3% αρκετά, το 31,1% πολύ και το 8,3% πάρα πολύ. Όσον αφορά στην υπευθυνότητα, το 5,2% των συμμετεχόντων δήλωσε καθόλου, το 17,6% λίγο, το 35,2% αρκετά, το 31,1% πολύ και το 10,9% πάρα πολύ. Όσον αφορά στην ανάληψη πρωτοβουλιών, το 4,1% των συμμετεχόντων δήλωσε καθόλου, το 15% λίγο, το 36,3% αρκετά, το 34,2% πολύ και το 10,4% πάρα πολύ. Όσον αφορά στα ηγετικά προσόντα και τη λήψη αποφάσεων, το 4,1% των συμμετεχόντων δήλωσε καθόλου, το 17,1% λίγο, το 32,1% αρκετά, το 34,2% πολύ και το 12,5% πάρα πολύ. Όσον αφορά στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, το 1% των συμμετεχόντων δήλωσε καθόλου, το 13% λίγο, το 34,7% αρκετά, το 37,8% πολύ και το 13,5% πάρα πολύ. Όσον αφορά στη διαχείριση του χρόνου και των καταστάσεων πίεσης άγχους και έντασης, το 5,7% των συμμετεχόντων δήλωσε καθόλου, το 16,5% λίγο, το 35,8% αρκετά, το 31,6% πολύ και το 10,4% πάρα πολύ.



*Πίνακας 6: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση και κατάρτιση που λαμβάνετε μπορεί να βελτιώσει τις παρακάτω διαπροσωπικές σας δεξιότητες;*

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αυτοπεποίθηση	3,6%	18,7%	38,3%	31,1%	8,3%
Υπευθυνότητα	5,2%	17,6%	35,2%	31,1%	10,9%
Ανάληψη πρωτοβουλιών	4,1%	15%	36,3%	34,2%	10,4%
Ηγετικά προσόντα – Λήψη αποφάσεων	4,1%	17,1%	32,1%	34,2%	12,5%
Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων	1%	13%	34,7%	37,8%	13,5%
Διαχείριση χρόνου και καταστάσεων πίεσης, άγχους και έντασης	5,7%	16,5%	35,8%	31,6%	10,4%

*Διάγραμμα 25: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση και κατάρτιση που λαμβάνετε μπορεί να βελτιώσει τις παρακάτω διαπροσωπικές σας δεξιότητες;*

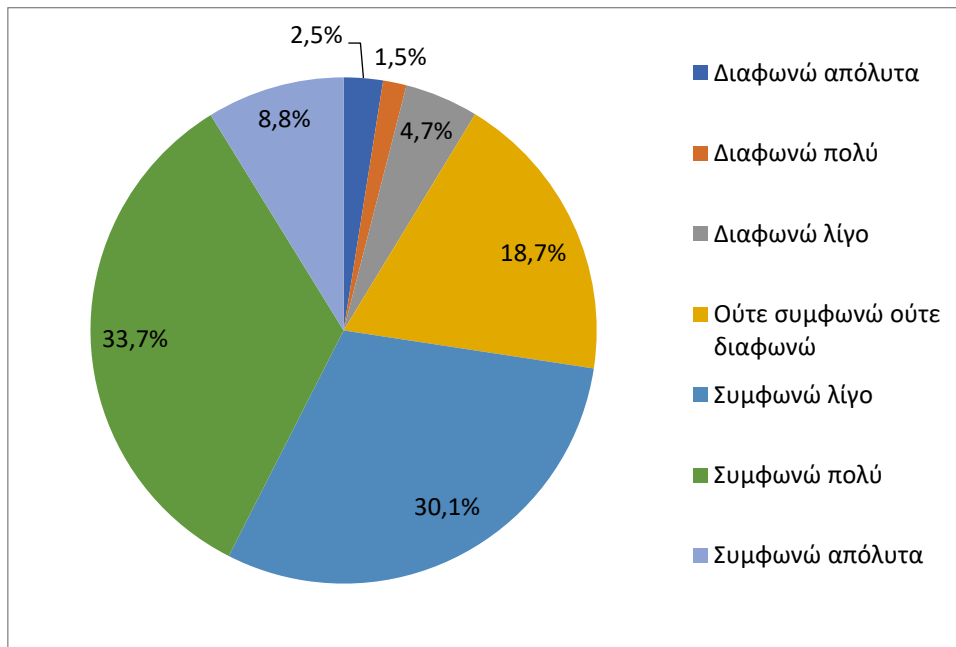




## 6.7. Εκπαιδευτικές εμπειρίες και μετασχηματίζουσα μάθηση

Στην ερώτηση 26 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με τη συμμετοχή στη μετασχηματίζουσα μάθηση και αν είναι μια εμπειρία η οποία τους προκάλεσε να επανεξετάσουν τον τρόπο με τον οποίον δρούσαν συνήθως. Το 2,5% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 1,5% ότι διαφωνεί πολύ, το 4,7% ότι διαφωνεί λίγο, το 18,7% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, 30,1% ότι συμφωνεί λίγο, το 33,7% ότι συμφωνεί πολύ, το 8,8% ότι συμφωνεί απόλυτα.

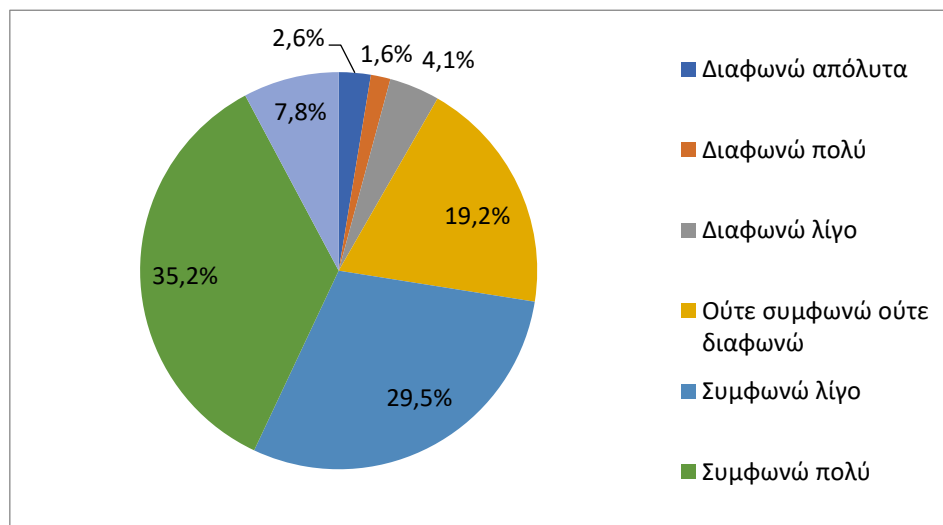
*Διάγραμμα 26: Η συμμετοχή στη μετασχηματίζουσα μάθηση είναι μια εμπειρία η οποία με προκάλεσε να επανεξετάσω τον τρόπο με τον οποίο δρούσα συνήθως.*





Στην ερώτηση 27 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν κατάλαβαν ότι πρόκειται για μια εμπειρία που τους προκάλεσε να επανεξετάσουν τις ιδέες τους σχετικά με τον τρόπο που εκτελούν την εργασία τους. Το 2,6% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 1,6% ότι διαφωνεί πολύ, το 4,1% ότι διαφωνεί λίγο, το 19,2% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το 29,5% συμφωνεί λίγο, το 35,2% συμφωνεί πολύ και το 7,8% ότι συμφωνεί απόλυτα.

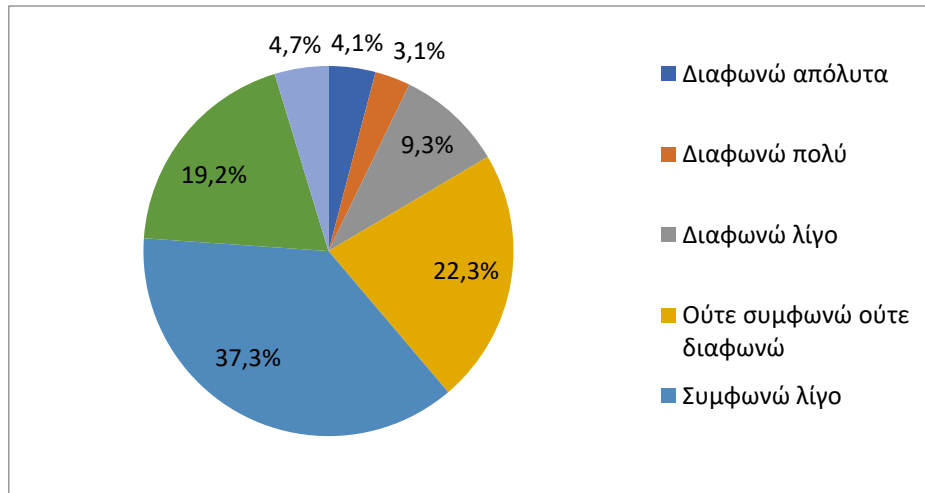
*Διάγραμμα 27: Κατάλαβα ότι πρόκειται για μία εμπειρία που με προκάλεσε να επανεξετάσω τις ιδέες μου σχετικά με τον τρόπο που εκτελώ την εργασία μου.*





Στην ερώτηση 28 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν εξετάζοντας τις ιδέες τους, συνειδητοποίησαν ότι δε συμφωνούσαν πλέον με τις παλιές πεποιθήσεις τους σχετικά με τον τρόπο που εκτελούν την εργασία τους. Το 4,1% των συμμετεχόντων απάντησε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 3,1% ότι διαφωνεί πολύ, το 9,3% ότι διαφωνεί λίγο, το 22,3% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το 37,3% συμφωνεί λίγο, το 19,2% συμφωνεί πολύ και το 4,7% συμφωνεί απόλυτα.

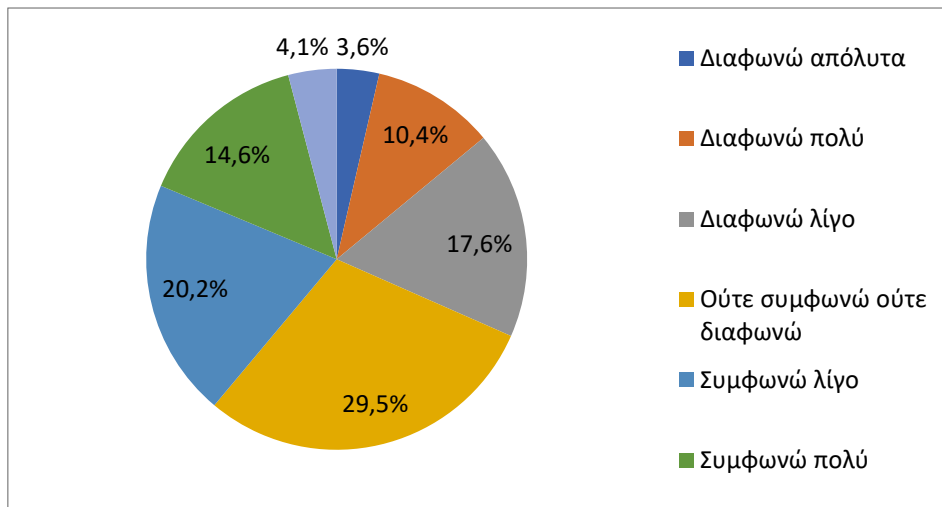
*Διάγραμμα 28: Εξετάζοντας τις ιδέες μου, κατάλαβα ότι δε συμφωνούσα πλέον με τις παλιές πεποιθήσεις μου σχετικά με τον τρόπο που εκτελώ την εργασία μου.*





Στην ερώτηση 29 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν εξετάζουν τις ιδέες τους, αν κατάλαβαν ότι συμφωνούν ακόμα με τις παλιές πεποιθήσεις τους αναφορικά με τον τρόπο που εκτελούν την εργασία τους. Το 3,6% των συμμετεχόντων απάντησε διαφωνώ απόλυτα, το 10,4% διαφωνώ πολύ, το 17,6% διαφωνώ λίγο, το 29,5% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 20,2% συμφωνώ λίγο, το 14,6% συμφωνώ πολύ και το 4,1% συμφωνώ απόλυτα.

*Διάγραμμα 29: Εξετάζοντας τις ιδέες μου, κατάλαβα ότι συμφωνώ ακόμα με τις παλιές πεποιθήσεις μου αναφορικά με τον τρόπο που εκτελώ την εργασία μου.*

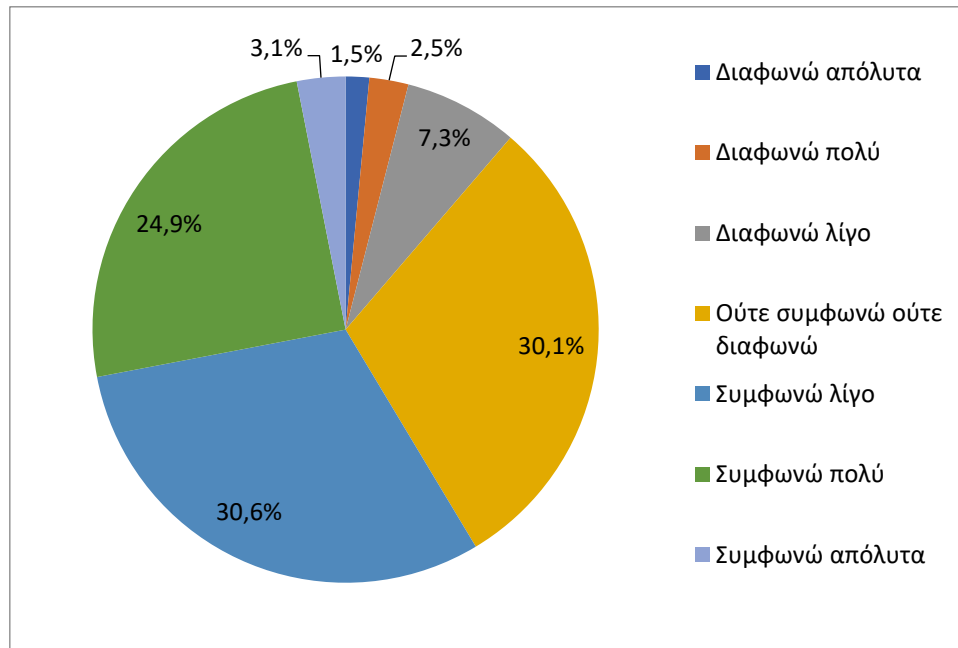






Στην ερώτηση 30 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν συνειδητοποιούν ότι και άλλοι καταρτιζόμενοι επανεξέτασαν τις πεποιθήσεις τους. Το 1,5% των συμμετεχόντων απάντησε διαφωνώ απόλυτα, το 2,5% διαφωνώ πολύ, το 7,3% διαφωνώ λίγο, το 30,1% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 30,6% συμφωνώ λίγο, το 24,9% συμφωνώ πολύ και το 3,1% συμφωνώ απόλυτα.

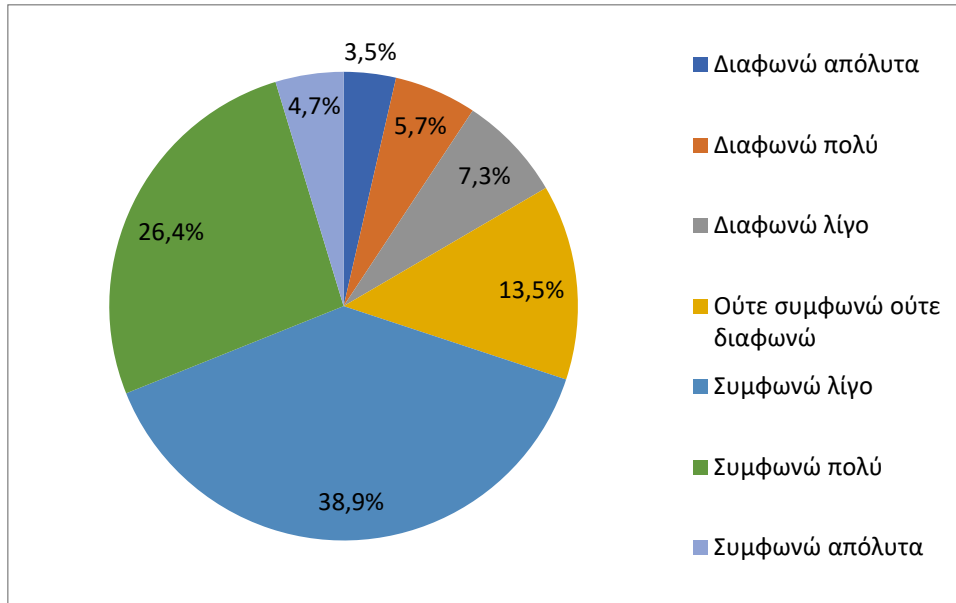
*Διάγραμμα 30: Συνειδητοποίησα ότι και άλλοι καταρτιζόμενοι επανεξέτασαν τις πεποιθήσεις τους.*





Στην ερώτηση 31 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν σκέφτηκαν να αρχίσουν να φέρονται και να δρουν με διαφορετικό τρόπο από εκείνον των ως τώρα πεποιθήσεών τους το 3,5% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 5,7% διαφωνώ πολύ, το 7,3% διαφωνώ λίγο, το 13,5% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 38,9% συμφωνώ λίγο, το 26,4% συμφωνώ πολύ και το 4,7% συμφωνώ απόλυτα.

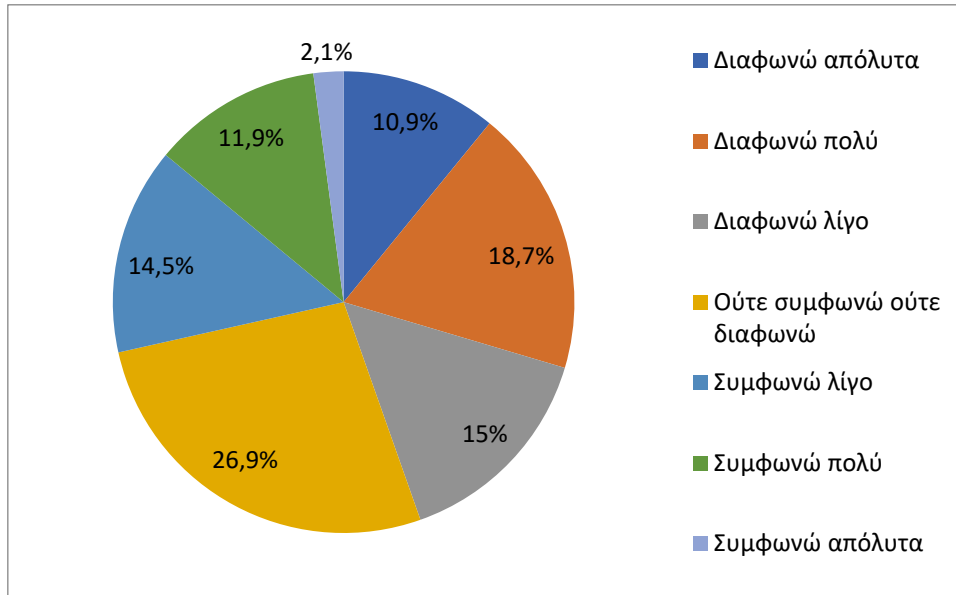
*Διάγραμμα 31: Σκέφτηκα να αρχίσω να φέρομαι και να δρω με διαφορετικό τρόπο από εκείνον των έως τώρα πεποιθήσεών μου.*





Στην ερώτηση 32 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους αισθάνθηκαν άβολες με τις προσδοκίες αναφορικά με το ρόλο τους στην εργασία τους. Το 10,9% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 18,7% διαφωνώ πολύ, το 15% διαφωνώ λίγο, το 26,9% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 14,5% συμφωνώ λίγο, το 11,9% συμφωνώ πολύ και το 2,1% συμφωνώ απόλυτα.

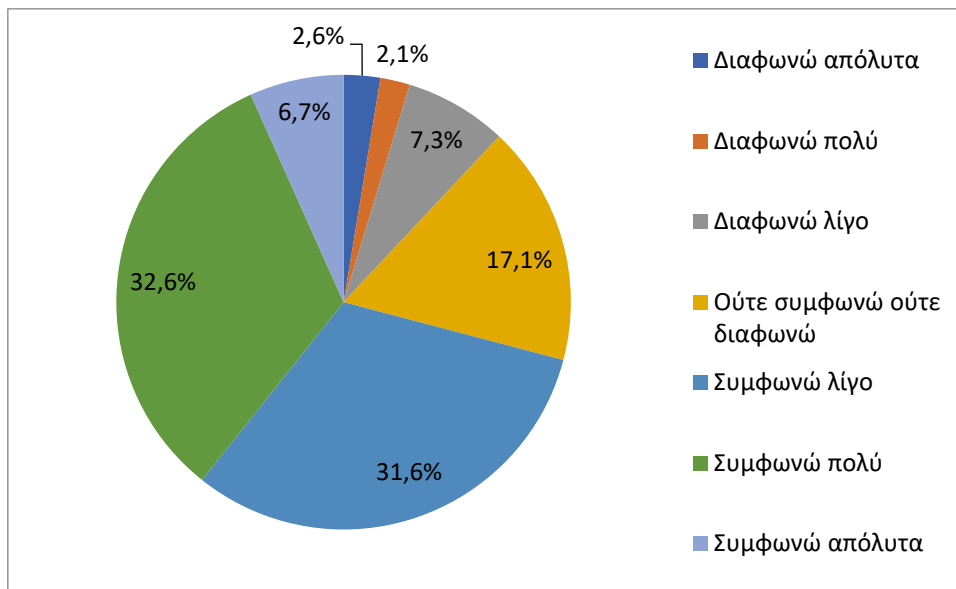
*Διάγραμμα 32: Εμπλουτίζοντας τις γνώσεις μου αισθάνθηκα άβολα με τις προσδοκίες αναφορικά με το ρόλο μου στην εργασία μου.*





Στην ερώτηση 33 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν δοκίμασαν νέους τρόπους ώστε να αισθανθούν πιο άνετα και ν' αποκτήσουν περισσότερη εμπιστοσύνη – σιγουριά σε σχέση με τον τρόπο που εκτελούν την εργασία τους. Το 2,6% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 2,1% διαφωνώ πολύ, το 7,3% διαφωνώ λίγο, το 17,1% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 31,6% συμφωνώ λίγο, το 32,6% συμφωνώ πολύ και το 6,7% συμφωνώ απόλυτα.

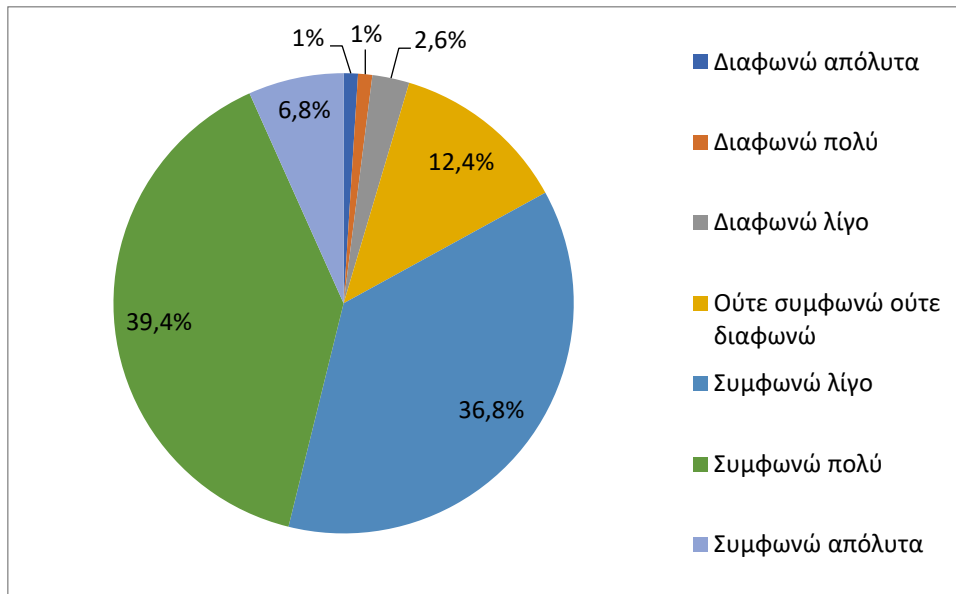
*Διάγραμμα 33: Δοκίμασα νέους τρόπους ώστε να αισθανθώ πιο άνετα και ν' αποκτήσω περισσότερη εμπιστοσύνη – σιγουριά σε σχέση με τον τρόπο που εκτελώ την εργασία μου.*





Στην ερώτηση 34 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν προσπάθησαν να βρουν έναν τρόπο ώστε να εφαρμόσουν αυτούς τους νέους τρόπους δράσης και συμπεριφοράς. Το 1% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 1% διαφωνώ πολύ, το 2,6% διαφωνώ λίγο, το 12,4% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 36,8% συμφωνώ λίγο, το 39,4% συμφωνώ πολύ και το 6,8% συμφωνώ απόλυτα.

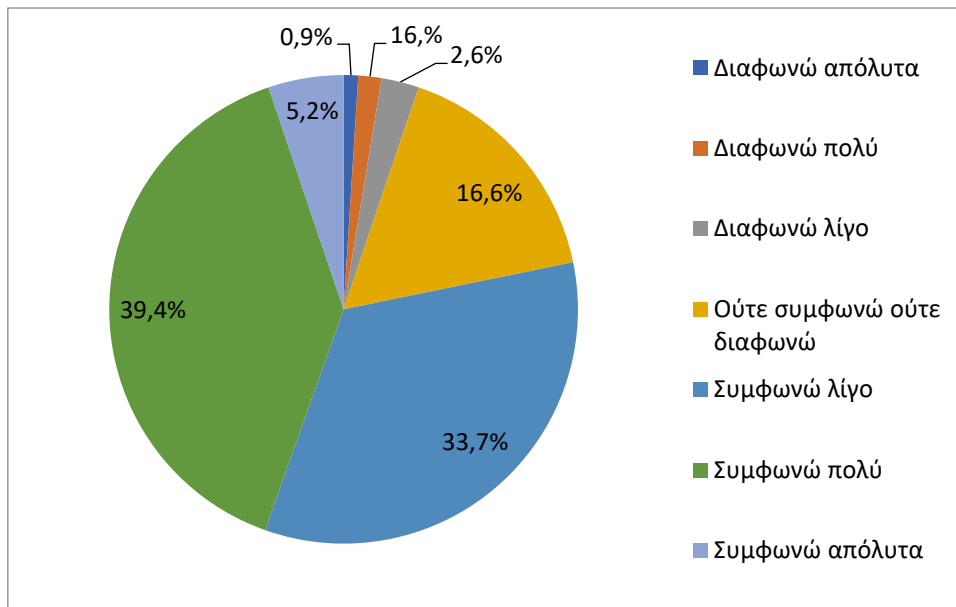
*Διάγραμμα 34: Προσπάθησα να βρω έναν τρόπο, ώστε να εφαρμόσω αυτούς τους νέους τρόπους δράσης και συμπεριφοράς.*





Στην ερώτηση 35 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν συγκέντρωσαν τις πληροφορίες που χρειαζόνταν ώστε να εξοικειωθούν με την εφαρμογή αυτών των νέων τρόπων δράσης και συμπεριφοράς. Το 0,9% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 1,6% διαφωνώ πολύ, το 2,6% διαφωνώ λίγο, το 16,6% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 33,7% συμφωνώ λίγο, το 39,4% συμφωνώ πολύ και το 5,2% συμφωνώ απόλυτα.

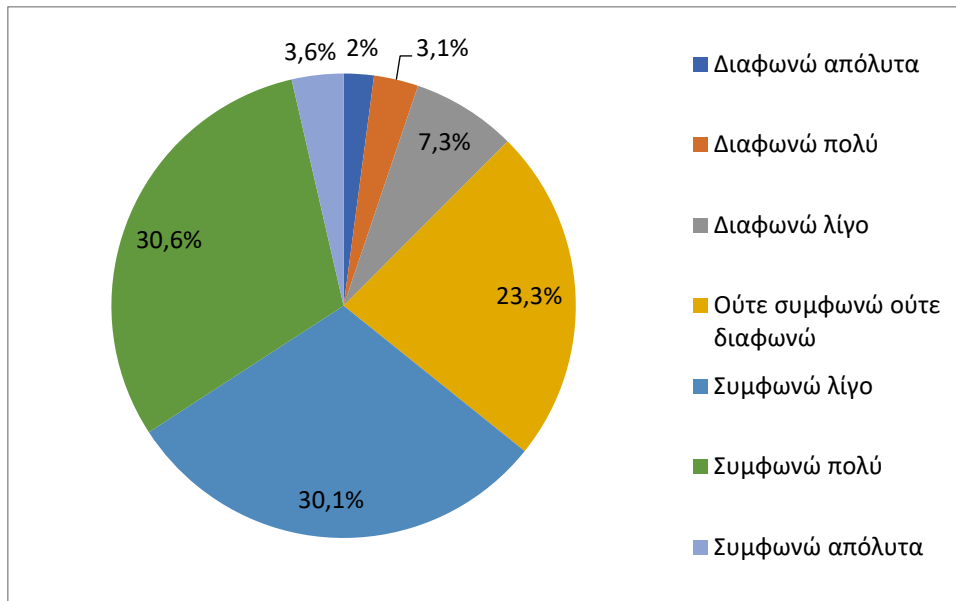
*Διάγραμμα 35: Συγκέντρωσα τις πληροφορίες που χρειαζόμουν ώστε να εξοικειωθώ με την εφαρμογή αυτών των νέων τρόπων δράσης και συμπεριφοράς.*





Στην ερώτηση 36 σχετικά με το αν άρχισαν να σκέφτονται σχετικά με τις αντιδράσεις και την ανατροφοδότηση που θα δεχόταν σε σχέση με την καινούρια τους συμπεριφορά και τρόπο δράσης. Το 2% των συμμετεχόντων δήλωσαν διαφωνώ απόλυτα, το 3,1% διαφωνώ πολύ, το 7,3% διαφωνώ λίγο, το 23,3% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 30,1% συμφωνώ λίγο, το 30,6% συμφωνώ πολύ και το 3,6% συμφωνώ απόλυτα.

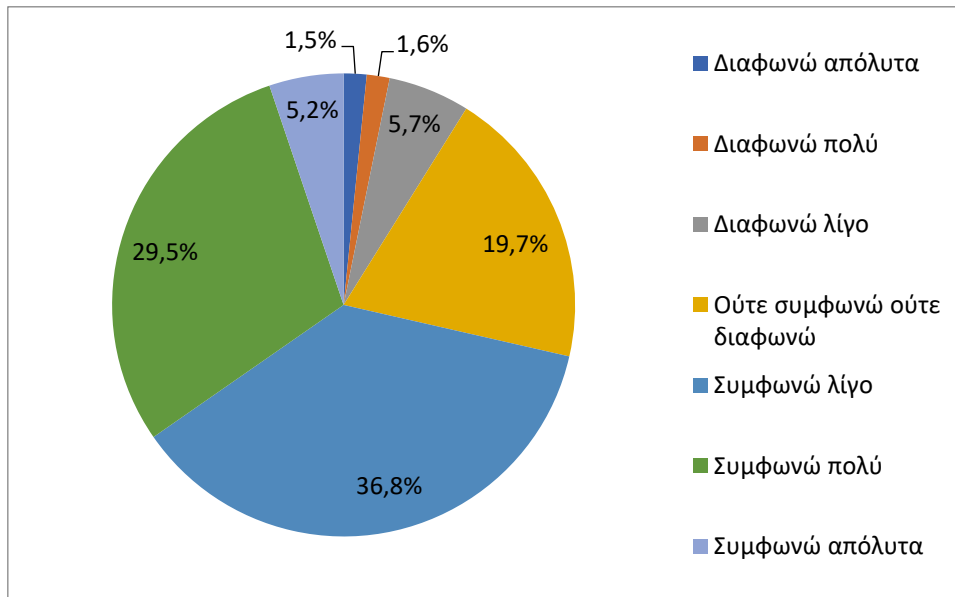
*Διάγραμμα 36: Άρχισα να σκέφτομαι σχετικά με τις αντιδράσεις και την ανατροφοδότηση που θα δεχόμουν σε σχέση με την καινούρια μου συμπεριφορά και τρόπο δράσης.*





Στην ερώτηση 37 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν ανέλαβαν δράση και αν υιοθέτησαν αυτούς τους νέους τρόπους δράσης και συμπεριφοράς. Το 1,5% των συμμετεχόντων δήλωσαν διαφωνώ απόλυτα, το 1,6% διαφωνώ πολύ, το 5,7% διαφωνώ λίγο, το 19,7% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 36,8% συμφωνώ λίγο, το 29,5% συμφωνώ πολύ και το 5,2% συμφωνώ απόλυτα.

*Διάγραμμα 37: Ανέλαβα δράση και υιοθέτησα αυτούς τους νέους τρόπους δράσης και συμπεριφοράς.*

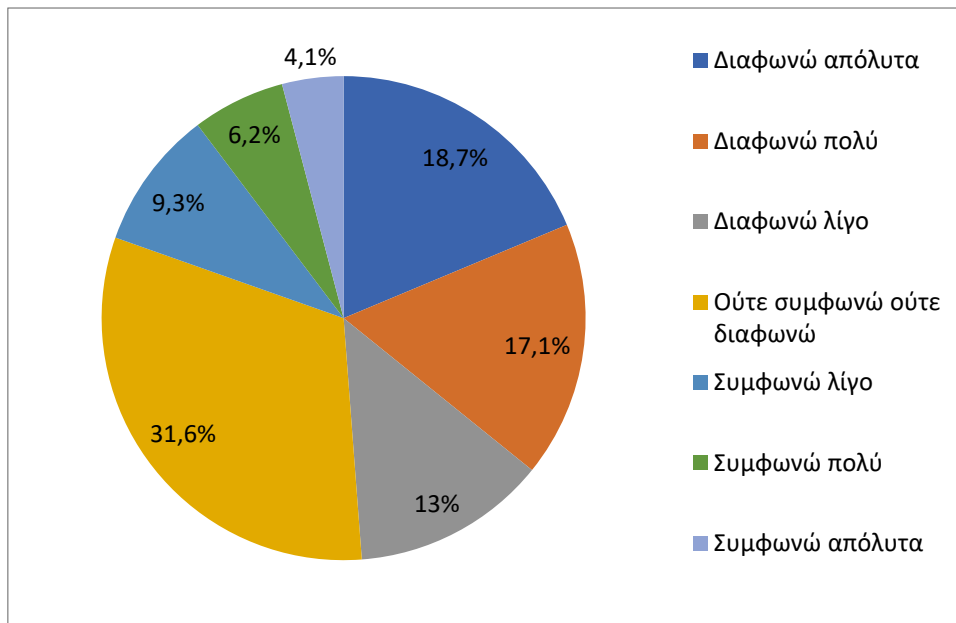






Στην ερώτηση 38 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν καμία από τις παραπάνω προτάσεις δεν αποτυπώνει τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που είχαν από την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση μέχρι τώρα. Το 18,7% των συμμετεχόντων δήλωσαν διαφωνώ απόλυτα, το 17,1% διαφωνώ πολύ, το 13% διαφωνώ λίγο, το 31,6% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 9,3% συμφωνώ λίγο, το 6,2% συμφωνώ πολύ και το 4,1% συμφωνώ απόλυτα.

Διάγραμμα 38: Καμία από τις παραπάνω προτάσεις δεν αποτυπώνει τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που είχα από την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση μέχρι τώρα.





### ***6.8. Αλλαγή της οπτικής των συμμετεχόντων σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης μέσα από τη μετασχηματίζουσα μάθηση***

Στον πίνακα 7 παρουσιάζεται η αλλαγή της οπτικής των συμμετεχόντων σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης μέσα από τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Όσον αφορά στην άποψη των συμμετεχόντων από την εμπειρία τους ως τώρα, ως εκπαιδευόμενοι σε ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση, αν πιστεύουν πως υπήρξε κάποια στιγμή που συνειδητοποίησαν ότι οι αξίες τους είχαν αλλάξει, το 43,5% απάντησε θετικά και το 56,5% αρνητικά. Όσον αφορά στο αν αυτή η αλλαγή τους επηρέαστηκε από την εκπαίδευσή τους ή από κάποιες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της κατάρτισης, το 46,1% απάντησε θετικά και το 53,9% αρνητικά. Όσον αφορά στο αν υπήρξε κάποια σημαντική ανακατάταξη στη ζωή τους η οποία επηρέασε την αλλαγή τους, το 38,9% απάντησε θετικά και το 61,1% αρνητικά. Στην ερώτηση σχετικά με το αν θα χαρακτήριζαν τον εαυτό τους ως ένα άτομο που επανεξετάζει συνήθως προηγούμενες αποφάσεις ή συμπεριφορές, το 94,3% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά και το 5,7% αρνητικά. Στην ερώτηση σχετικά με το αν θα υποστήριζαν ότι αναστοχάζονται συχνά σχετικά με το νόημα που έχει η εργασία τους για τους ίδιους προσωπικά, το 80,3% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά και το 19,7% αρνητικά.

Ακόμα όσον αφορά στην άποψη των συμμετεχόντων από την εμπειρία τους ως τώρα ως εκπαιδευόμενοι σε ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση, αν υπήρξε κάποια στιγμή που συνειδητοποίησαν ότι οι πεποιθήσεις τους έχουν αλλάξει, το 52,3% απάντησε θετικά και το 47,7% αρνητικά. Σχετικά με το αν αυτή η αλλαγή τους επηρέαστηκε από την εκπαίδευσή τους ή από κάποιες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της κατάρτισης το 45,6% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά και το 54,4% αρνητικά. Σχετικά με το αν υπήρξε κάποια σημαντική ανακατάταξη στη ζωή τους η οποία μπορεί να επηρέασε την αλλαγή τους, το 42,5% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά και το 57,5% αρνητικά. Σχετικά με το αν θα χαρακτήριζαν τον εαυτό τους ως ένα άτομο που επανεξετάζει συνήθως προηγούμενες αποφάσεις ή συμπεριφορές, το 91,2% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά και το 8,8% αρνητικά. Σχετικά με το αν



θα υποστήριζαν ότι αναστοχάζονται συχνά σχετικά με το νόημα που έχει η εργασία τους για τους ίδιους, το 81,3% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά και το 18,7% αρνητικά.

Επιπροσθέτως, όσον αφορά στην άποψη των συμμετεχόντων από την εμπειρία τους ως εκπαιδευόμενοι σε ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση αν υπήρξε κάποια στιγμή που συνειδητοποίησαν ότι οι απόψεις τους έχουν αλλάξει το 60,1% απάντησε θετικά και το 39,9% αρνητικά. Σχετικά με το αν αυτή η αλλαγή τους επηρεάστηκε από την εκπαίδευσή τους ή από κάποιες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της κατάρτισης το, 53,9% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά και το 46,1% αρνητικά. Σχετικά με το αν υπήρξε κάποια σημαντική ανακατάταξη στη ζωή τους η οποία μπορεί να επηρέασε την αλλαγή τους, το 39,4% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά και το 60,6% αρνητικά. Σχετικά με το αν θα χαρακτήριζαν τον εαυτό τους ως ένα άτομο που επανεξετάζει συνήθως προηγούμενες αποφάσεις ή συμπεριφορές, το 90,7% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά και το 9,3% αρνητικά. Σχετικά με το αν θα υποστήριζαν ότι αναστοχάζονται συχνά σχετικά με το νόημα που έχει η εργασία τους για τους ίδιους, το 77,2% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά και το 22,8% αρνητικά.

Επιπλέον όσον αφορά στην άποψη των συμμετεχόντων από την εμπειρία τους ως εκπαιδευόμενοι σε ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση, αν υπήρξε κάποια στιγμή που συνειδητοποίησαν ότι οι προσδοκίες τους έχουν αλλάξει, το 65,8% απάντησε θετικά και το 34,2% αρνητικά. Σχετικά με το αν αυτή η αλλαγή τους επηρεάστηκε από την εκπαίδευσή τους ή από κάποιες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της κατάρτισης, το 57% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά και το 43% αρνητικά. Σχετικά με το αν υπήρξε κάποια σημαντική ανακατάταξη στη ζωή τους η οποία μπορεί να επηρέασε την αλλαγή τους, το 46,6% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά και το 53,4% αρνητικά. Σχετικά με το αν θα χαρακτήριζαν τον εαυτό τους ως ένα άτομο που επανεξετάζει συνήθως προηγούμενες αποφάσεις ή συμπεριφορές, το 90,2% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά και το 9,8% αρνητικά. Σχετικά με το αν θα υποστήριζαν ότι αναστοχάζονται συχνά σε σχέση με το νόημα που έχει η εργασία τους για τους ίδιους, το 81,9% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά και το 18,1% αρνητικά.



*Πίνακας 7: Αλλαγή της οπτικής των συμμετεχόντων σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης μέσα από τη μετασχηματίζουσα μάθηση*

<b>Ερωτήσεις</b>	<b>Ναι</b>	<b>Όχι</b>
39. Κατά τη διάρκεια της έως τώρα εμπειρίας σας ως εκπαιδευόμενος σε ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση πιστεύετε πως υπήρξε κάποια στιγμή που συνειδητοποιήσατε ότι οι <b>αξίες</b> σας είχαν αλλάξει;	43,5%	56,5%
39.1. Αυτή η αλλαγή σας επηρεάστηκε από την εκπαίδευσή σας ή από κάποιες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της κατάρτισης;	46,1%	53,9%
39. 2. Υπήρξε κάποια σημαντική ανακατάταξη στη ζωή σας η οποία επηρέασε την αλλαγή σας;	38,9%	61,1%
39.3. Θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας ως ένα άτομο που επανεξετάζει συνήθως προηγούμενες αποφάσεις ή συμπεριφορές;	94,3%	5,7%
39. 4. Θα υποστηρίζατε ότι αναστοχάζεστε συχνά σχετικά με το νόημα που έχει η εργασία σας για εσάς προσωπικά;	80,3%	19,7%
40. Κατά τη διάρκεια της έως τώρα εμπειρίας σας ως εκπαιδευόμενος σε ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση υπήρξε κάποια στιγμή που συνειδητοποιήσατε ότι οι <b>πεποιθήσεις</b> σας είχαν αλλάξει;	52,3%	47,7%
40. 1. Αυτή η αλλαγή σας επηρεάστηκε από την εκπαίδευσή σας ή από κάποιες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της κατάρτισης;	45,6%	54,4%



40. 2. Υπήρξε κάποια σημαντική ανακατάταξη στη ζωή σας η οποία επηρέασε την αλλαγή σας;	42,5%	57,5%
40. 3. Θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας ως ένα άτομο που επανεξετάζει συνήθως προηγούμενες αποφάσεις ή συμπεριφορές;	91,2%	8,8%
40. 4. Θα υποστηρίζατε ότι αναστοχάζεστε συχνά σχετικά με το νόημα που έχει η εργασία σας για εσάς προσωπικά;	81,3%	18,7%
41. Κατά τη διάρκεια της έως τώρα εμπειρίας σας ως εκπαιδευόμενος σε ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση υπήρξε κάποια στιγμή που συνειδητοποιήσατε ότι οι <b>απόψεις</b> σας είχαν αλλάξει;	60,1%	39,9%
41. 1. Αυτή η αλλαγή σας επηρεάστηκε από την εκπαίδευσή σας ή από κάποιες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της κατάρτισης;	53,9%	46,1%
41. 2. Υπήρξε κάποια σημαντική ανακατάταξη στη ζωή σας η οποία επηρέασε την αλλαγή σας;	39,4%	60,6%
41. 3. Θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας ως ένα άτομο που επανεξετάζει συνήθως προηγούμενες αποφάσεις ή συμπεριφορές;	90,7%	9,3%
41. 4. Θα υποστηρίζατε ότι αναστοχάζεστε συχνά σχετικά με το νόημα που έχει η εργασία σας για εσάς προσωπικά;	77,2%	22,8%
42. Κατά τη διάρκεια της έως τώρα εμπειρίας σας ως εκπαιδευόμενος σε ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση υπήρξε κάποια στιγμή που συνειδητοποιήσατε ότι οι <b>προσδοκίες</b> σας είχαν αλλάξει;	65,8%	34,2%



42. 1. Αυτή η αλλαγή σας επηρεάστηκε από την εκπαίδευσή σας ή από κάποιες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της κατάρτισης;	57%	43%
42. 2. Υπήρξε κάποια σημαντική ανακατάταξη στη ζωή σας η οποία επηρέασε την αλλαγή σας;	46,6%	53,4%
42. 3. Θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας ως ένα άτομο που επανεξετάζει συνήθως προηγούμενες αποφάσεις ή συμπεριφορές;	90,2%	9,8%
42.4. Θα υποστηρίζατε ότι αναστοχάζεστε συχνά σχετικά με το νόημα που έχει η εργασία σας για εσάς προσωπικά;	81,9%	18,1%

### ***6.9. Η επίδραση των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών στις απαντήσεις των συμμετεχόντων***

Το φύλο των συμμετεχόντων φαίνεται ότι είναι μια πολύ σημαντική παράμετρος που διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο απάντησαν στην έρευνα. Σε αντίθεση, το μορφωτικό επίπεδο δεν έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με καμία ερώτηση και για αυτό το λόγο δε θα γίνει καμία αναφορά σε αυτό. Τα αποτελέσματα για το φύλο παρουσιάζονται στον πίνακα 8.

Όσον αφορά στο φύλο, σε όλες τις περιπτώσεις οι άντρες είχαν μεγαλύτερους μέσους όρους σε σύγκριση με τις γυναίκες εκτός από την συμμετοχή τους σε ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης, στα οποία φαίνεται ότι δηλώνουν συμμετοχή περισσότερο οι γυναίκες. Το φύλο επηρεάζει τη συμμετοχή των ατόμων που έλαβαν μέρος στην έρευνα στα προγράμματα κατάρτισης της εταιρείας τους ( $t = -3.980$ ,  $p = .000$ ), στον αριθμό των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης έχουν συμμετάσχει από την πρόσληψη τους μέχρι σήμερα ( $t = 6.395$ ,  $p = .000$ ), στο πόσο ικανοποιημένοι είναι από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής



κατάρτισης που παρέχονται στην εργασία τους ( $t= 2.995, p= .003$ ), στο κατά πόσο εκτιμούν ότι οι θεματικές των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης καλύπτουν τις ανάγκες που προκύπτουν από το χώρο εργασίας τους ( $t= 2.594, p= .010$ ) και ικανοποιούν τις προσωπικές τους ανάγκες για επικοινωνία, υπευθυνότητα, ευελιξία κλπ. ( $t= 2.470, p= .014$ ).

Ακόμα το φύλο επιδρά στο πόσο ικανοποιημένοι είναι από τις ημερίδες εκπαίδευσης ( $t= 2.366, p= .019$ ) και από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ( $t= -2.042, p= .043$ ). Το φύλο επιδρά στο κατά πόσο θεωρούν ότι ο χρόνος που διαρκούν τα ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης είναι ικανοποιητικός σε σχέση με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και τη σωστή άσκηση των καθηκόντων τους ( $t= 2.440, p= .016$ ), στο κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από τη συχνότητα της επιμόρφωσης που τους παρέχεται στον χώρο εργασίας τους ( $t= 2.998, p= .003$ ), στο κατά πόσο πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτές που αναλαμβάνουν τα προγράμματα κατάρτισης είναι επαρκώς εξαρτημένοι ( $t= 2.845, p= .005$ ) και στο κατά πόσο εφαρμόζονται οι εκπαιδευτικές τεχνικές που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, μελέτη περίπτωσης ( $t= 2.017, p= .045$ ), παιχνίδι ρόλων και προσομοίωση) ( $t= 2.826, p= .005$ ), ο καταγισμός ιδεών ( $t= 2.233, p= .027$ ) και οι ομάδες εργασίας ( $t= 2.337, p= .021$ ).

Επιπλέον το φύλο επηρεάζει το κατά πόσο εκτιμούν ότι οι εκπαιδευτικές διεργασίες συμβάλλουν στην αύξηση της παραγωγικότητας τους και στην καλύτερη απόδοση των εργασιακών τους καθηκόντων ( $t= 2.115, p= .036$ ) και στο βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση που λαμβάνουν μπορεί να βελτιώσει τον προγραμματισμό και την οργάνωση τους ( $t= 2.485, p= .014$ ) και τα ηγετικά προσόντα – λήψη αποφάσεων ( $t= 2.134, p= .034$ ).



Πίνακας 8: Η επίδραση του φύλου στις απαντήσεις των συμμετεχόντων

Ερωτήσεις	t	p	Μέσοι όροι
Έχετε συμμετάσχει σε ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης της εταιρείας σας;	-3.980	.000	Άντρας= 1.248 Γυναίκα= 1.463
Σε πόσα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης έχετε συμμετάσχει από την πρόσληψη σας μέχρι σήμερα;	6.395	.000	Άντρας= 1.973 Γυναίκα= 0.947
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης που παρέχονται στην εργασία σας;	2.995	.003	Άντρας= 3.544 Γυναίκα= 3.197
Κατά πόσο εκτιμάτε ότι οι θεματικές των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης (Καλύπτουν ανάγκες που προκύπτουν από το χώρο εργασίας σας)	2.594	.010	Άντρας= 3.571 Γυναίκα= 3.246
Κατά πόσο εκτιμάτε ότι οι θεματικές των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης (Ικανοποιούν τις προσωπικές σας ανάγκες για επικοινωνία, υπευθυνότητα, ευελιξία κ.α)	2.470	.014	Άντρας= 3.250 Γυναίκα= 2.925





Κατά πόσο είστε ικανοποιημένος/η με τις παρακάτω μορφές κατάρτισης που συμμετέχετε (Ημερίδες εκπαίδευσης)	2.366	.019	Άντρας= 3.187 Γυναίκα= 2.888
Κατά πόσο είστε ικανοποιημένος/η με τις παρακάτω μορφές κατάρτισης που συμμετέχετε (Εξ αποστάσεως εκπαίδευση)	-2.042	.043	Άντρας= 2.571 Γυναίκα= 2.864
Κατά πόσο θεωρείτε ότι ο χρόνος που διαρκούν τα ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης είναι ικανοποιητικός σε σχέση με τις εκπαιδευτικές σας ανάγκες και τη σωστή άσκηση των καθηκόντων σας;	2.440	.016	Άντρας= 3.125 Γυναίκα= 2.839
Κατά πόσο είστε ικανοποιημένος/η από τη συχνότητα της επιμόρφωσης που σας παρέχετε στο χώρο εργασίας σας;	2.998	.003	Άντρας= 3.089 Γυναίκα= 2.691
Κατά πόσο πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτές που αναλαμβάνουν τα προγράμματα κατάρτισης (Είναι επαρκώς καταρτισμένοι)	2.845	.005	Άντρας= 3.598 Γυναίκα= 3.284
Κατά πόσο εφαρμόζονται οι παρακάτω εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων (Μελέτη περίπτωσης)	2.017	.045	Άντρας= 3.160 Γυναίκα= 2.888
Κατά πόσο εφαρμόζονται οι παρακάτω εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων (Παιχνίδι ρόλων και προσομοίωση)	2.826	.005	Άντρας= 3.250 Γυναίκα= 2.790



Κατά πόσο εφαρμόζονται οι παρακάτω εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων (Καταιγισμός ιδεών)	2.233	.027	Άντρας= 3.160 Γυναίκα= 2.827
Κατά πόσο εφαρμόζονται οι παρακάτω εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων (Ομάδες εργασίας)	2.337	.021	Άντρας= 3.375 Γυναίκα= 3.012
Κατά πόσο εκτιμάτε ότι οι εκπαιδευτικές διεργασίες συμβάλλουν στην αύξηση της παραγωγικότητας σας και στην καλύτερη απόδοση των εργασιακών σας καθηκόντων;	2.115	.036	Άντρας= 3.500 Γυναίκα= 3.246
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση κατάρτιση που λαμβάνετε μπορεί να βελτιώσει τις παρακάτω επαγγελματικές σας δεξιότητες (Προγραμματισμός και οργάνωση)	2.485	.014	Άντρας= 3.625 Γυναίκα= 3.308
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση και κατάρτιση που λαμβάνετε μπορεί να βελτιώσει τις παρακάτω διαπροσωπικές σας δεξιότητες (Ηγετικά προσόντα – Λήψη αποφάσεων)	2.134	.034	Άντρας= 3.473 Γυναίκα= 3.148

Όσον αφορά στην επίδραση της ηλικίας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων αξίζει να σημειωθεί ότι επηρεάζει τη συμμετοχή τους σε ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης της εταιρείας τους ( $F= 7.357, p= .000$ ), στον αριθμό των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης που έχουν συμμετάσχει από την



πρόσληψη τους μέχρι σήμερα ( $F= 15.287, p= .000$ ), στο πόσο ικανοποιημένοι είναι από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης που παρέχονται από την εργασία τους ( $F= 3.185, p= .015$ ) και στο πόσο κατανοητό και σαφές πιστεύουν ότι είναι το περιεχόμενο των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων που παρακολουθούν ( $F= 2.472, p= .046$ ). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 9.

Οι συμμετέχοντες που είχαν τη μικρότερη ηλικία φαίνεται ότι συμμετείχαν περισσότερο στα ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης της εταιρείας τους και όσο μεγαλύτεροι ηλικιακά ήταν οι εργαζόμενοι τόσο περισσότερα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης είχαν παρακολουθήσει στο σύνολο. Οι περισσότεροι ικανοποιημένοι συμμετέχοντες ήταν όσοι ήταν πάνω από 62 ετών κι επιπλέον η ίδια πληθυσμιακή ομάδα δήλωσε ότι ήταν πιο κατανοητό και σαφές το περιεχόμενο των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης που παρακολουθούν.

*Πίνακας 9: Η επίδραση της ηλικίας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων*

<b>Ερωτήσεις</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Μέσοι όροι</b>
Έχετε συμμετάσχει σε ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης της εταιρείας σας;	7.357	.000	18-28 ετών= 1.772 29-39 ετών= 1.372 40-50 ετών= 1.324 51-61 ετών= 1.345 62 ετών και άνω= 1.000
Σε πόσα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης έχετε συμμετάσχει από την πρόσληψη σας μέχρι σήμερα;	15.287	.000	18-28 ετών= 0.272 29-39 ετών= 1.042 40-50 ετών= 1.567 51-61 ετών= 1.836 62 ετών και άνω= 3.222



Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης που παρέχονται στην εργασία σας;	3.185	.015	18-28 ετών= 2.800 29-39 ετών= 3.322 40-50 ετών= 3.333 51-61 ετών= 3.472 62 ετών και άνω= 3.944
Πόσο κατανοητό και σαφές πιστεύετε ότι είναι το περιεχόμενο των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης που παρακολουθείτε;	2.472	.046	18-28 ετών= 3.000 29-39 ετών= 3.372 40-50 ετών= 3.600 51-61 ετών= 3.527 62 ετών και άνω= 3.777

Όσον αφορά στην επίδραση της οικογενειακής κατάστασης στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 10. Η οικογενειακή κατάσταση φαίνεται ότι επιδρά στη συμμετοχή του δείγματος στα ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης της εταιρείας τους ( $F= 5.640, p= .001$ ). Οι χήροι δεν παρακολουθούν προγράμματα, ενώ οι έγγαμοι παρακολουθούν τα περισσότερα. Η οικογενειακή κατάσταση επιδρά στον αριθμό των προγραμμάτων της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης ( $F= 10.542, p= .000$ ). Οι άγαμοι φαίνεται ότι παρακολουθούν τα περισσότερα προγράμματα. Η οικογενειακή κατάσταση φαίνεται ότι επιδρά στο βαθμό που οι συμμετέχοντες ικανοποιούνται από τις προσωπικές τους ανάγκες για επικοινωνία, υπευθυνότητα, ευελιξία κλπ. ( $F= 3.441, p= .034$ ). Οι άγαμοι φαίνεται ότι και σε αυτή την περίπτωση σημείωσαν το μικρότερο μέσο όρο.



Πίνακας 10: Η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης στις απαντήσεις των συμμετεχόντων

Ερωτήσεις	F	p	Μέσοι όροι
Έχετε συμμετάσχει σε ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης της εταιρείας σας;	5.640	.001	Έγγαμος/η= 1.277 Άγαμος/η= 1.511 Διαζευγμένος/η= 1.416 Χήρος/α= 2.000
Σε πόσα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης έχετε συμμετάσχει από την πρόσληψη σας μέχρι σήμερα;	10.542	.000	Έγγαμος/η= 1.801 Άγαμος/η= 0.845 Διαζευγμένος/η= 0.916 Χήρος/α= -
Κατά πόσο εκτιμάτε ότι οι θεματικές των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης (Ικανοποιούν τις προσωπικές σας ανάγκες για επικοινωνία, υπευθυνότητα, ευελιξία κ.α)	3.441	.034	Έγγαμος/η= 3.217 Άγαμος/η= 2.804 Διαζευγμένος/η= 3.000 Χήρος/α= -

Όσον αφορά στην επίδραση των χρόνων προϋπηρεσίας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, φάνηκε ότι όσο αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας τόσο λιγότερο παρακολουθούν ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης στην εταιρείας τους ( $r = -.289$ ,  $p = .000$ ). Θετικές ήταν οι συσχετίσεις όσον αφορά στον αριθμό των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης που έχουν συμμετάσχει από την πρόσληψη τους μέχρι σήμερα ( $r = .440$ ,  $p = .000$ ) και το πόσο ικανοποιημένοι είναι από



τη συμμετοχή τους σε αυτά τα προγράμματα που παρέχονται από την εργασία τους ( $r = .143, p = .047$ ).

*Πίνακας 11: Η επίδραση των χρόνων προϋπηρεσίας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων*

<b>Ερωτήσεις</b>	<b>Pearson r</b>	<b>p</b>
Έχετε συμμετάσχει σε ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης της εταιρείας σας;	-.289	.000
Σε πόσα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης έχετε συμμετάσχει από την πρόσληψη σας μέχρι σήμερα;	.440	.000
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης που παρέχονται στην εργασία σας;	.143	.047



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα είχε ως βασικό στόχο να αξιολογήσει τα αποτελέσματα των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης ως προς την αποδοτικότητά τους, την ικανοποίηση των συμμετεχόντων, την ποιότητά τους, τις διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας, αλλά και να διερευνήσει εάν η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης βρίσκει εφαρμογή σε αυτού του είδους τα προγράμματα. Με άλλα λόγια, αν μέσα από την παρακολούθηση προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν τον κριτικό τους στοχασμό και προχωρούν σε μετασχηματισμό των αντιλήψεων, των ιδεών και των πεποιθήσεών τους.

Η καινοτομία της παρούσας έρευνας είναι πως δεν έχουν μέχρι σήμερα διεξαχθεί αντίστοιχες έρευνες που να αφορούν στην εφαρμογή και την επίδραση της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης στα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης στην Ελλάδα. Το κενό στη βιβλιογραφία, επομένως, θα καλυφθεί από την παρούσα μελέτη.

Το δείγμα της έρευνας ήταν τυχαίο κι υπήρξε απόλυτη ισορροπία σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων. Επιπλέον, υπήρξαν συμμετέχοντες όλων των μορφωτικών επιπέδων, ηλικιών, χρόνων προϋπηρεσίας και τύπων οικογενειακής κατάστασης. Οι συμμετέχοντες ήταν από όλη την επικράτεια της χώρας και από ποικίλους εργασιακούς τομείς. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν ως βάση είχαν αξιοπιστία πάνω από 0,70 άρα τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευθούν. Επομένως, η έρευνα θεωρείται αξιόπιστη.

Περίπου τα δύο τρίτα των συμμετεχόντων στην έρευνα έχουν παρακολουθήσει προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης και περισσότεροι από τους μισούς πάνω από 6 προγράμματα. Από τα παραπάνω, συμπεραίνουμε πως οι Έλληνες εργοδότες θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή των εργαζομένων τους σε τέτοια προγράμματα με στόχο την αύξηση της ποιότητας, της παραγωγικότητας και του κέρδους της επιχείρησης. Επίσης, πολύ σημαντικά είναι τα αποτελέσματα αν αναλογιστούμε πως περίπου το 90% των ελληνικών επιχειρήσεων είναι μικρομεσαίες και όχι βαριές βιομηχανίες και μεγάλες εταιρείες με οργανωμένα τμήματα εκπαίδευσης, όπως



συμβαίνει σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με την έρευνα της Γκουτζιούρη (2020).

Άξιο αναφοράς είναι πως το 96% των εργαζομένων θεωρεί την συμμετοχή του σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης αναγκαία. Επιπλέον, να σημειώσουμε πως η ίδια η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει θέσει ως στόχο την αύξηση του ποσοστού συμμετοχής των εργαζομένων σε τέτοια προγράμματα, στοχεύοντας στην αύξηση της ποιότητας, χρηματοδοτώντας ταυτόχρονα πολλά τέτοια προγράμματα. Επίσης και σε αυτή την περίπτωση τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την έρευνα της Γκουτζιούρη (2020).

Όσον αφορά στην ποιότητα των προγραμμάτων, παρατηρούμε πως το 97,5% θεωρεί πως τα προγράμματα είναι κατανοητά και σαφή και ο βαθμός επάρκειάς τους είναι πάνω από 90%. Τα αποτελέσματα ταυτίζονται ακριβώς με την έρευνα της Γκουτζιούρη (2020).

Επιπλέον, ως προς την χρησιμότητα των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης το 73% θεωρεί πως καλύπτει σε ικανοποιητικό βαθμό και πάνω τα κενά των σπουδών, το 88% τις ανάγκες που προκύπτουν στο χώρο εργασίας, το 73% τις προσωπικές τους ανάγκες για επαγγελματική ανέλιξη και το 75% τις προσωπικές τους ανάγκες για επικοινωνία, υπευθυνότητα και ευελιξία. Επιπλέον, το 85% πιστεύει πως το περιεχόμενο των προγραμμάτων αυτών βρίσκει εφαρμογή στην εργασία τους. Η παρούσα έρευνα επιβεβαίωσε το αποτέλεσμα των Παπαλεξανδρή & Μπουραντά (2003) που ισχυρίστηκαν ότι το περιεχόμενο των προγραμμάτων δε σκοπεύει μόνο να παρέχει τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες αλλά και να αυξήσει την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Σε σχέση με τις μορφές ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι συμμετέχοντες είναι περισσότερο ικανοποιημένοι με τις ημερίδες επιμόρφωσης, με ποσοστό 76% όπου οι εκπαιδευόμενοι ήταν αρκετά, πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι, τα ταχύρρυθμα σεμινάρια με 77% και την μεικτή επιμόρφωση με 74% και λιγότερο με την εξ' αποστάσεως επιμόρφωση με 56% και, τέλος, τα E-learning με 64%. Αυτό αποδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης προτιμούν την δια ζώσης ή τη μεικτή παρακολούθηση των προγραμμάτων αυτών σε σχέση με την εξ' αποστάσεως επιμόρφωση και τα E-





learning προγράμματα. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν από την έρευνα της Γκουτζιούρη (2020).

Ως προς την συχνότητα επιμόρφωσης στον χώρο εργασίας, η έρευνα έδειξε πως οι ερωτηθέντες θα ήθελαν μεγαλύτερη συχνότητα, καθώς μόνο το 66% απάντησε πως είναι ικανοποιημένοι (αρκετά, πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι). Επομένως, αναδείχτηκε η αναγκαιότητα, αλλά και η χρησιμότητα των προγραμμάτων της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Όσον αφορά στους εκπαιδευτές που διδάσκουν το αντικείμενό τους στα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης, οι γνώσεις τους κρίθηκαν ικανοποιητικές με ποσοστό κοντά στο 90%, κρίθηκαν επαρκώς καταρτισμένοι με 92%, με ικανότητα μεταδοτικότητας αρκετή, πολύ καλή και πάρα πολύ καλή με ποσοστό 85% και ικανότητα συντονισμού και εποπτείας με ποσοστό 81%. Το κατά πόσον οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις (70% αρκετά, πολύ και πάρα πολύ) και πόσο λαμβάνουν υπόψη το ρυθμό μάθησης και τις μαθησιακές δυσκολίες των εκπαιδευόμενων (65%) είναι τομείς που χρήζουν βελτίωσης. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν από την έρευνα του Χυτήρη (2001) και της Γκουτζιούρη (2020). Οι έρευνες συν τοις άλλοις υποστήριξαν ότι οι καταρτιζόμενοι εμφανίζονται να είναι ικανοποιημένοι από τις θεματικές ενότητες των προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει και ότι αυτές περιλαμβάνουν πληροφορίες ώστε να καλυφθούν οι επαγγελματικές τους ανάγκες σχετικά με το αντικείμενο της ενασχόλησής τους.

Η έρευνα της Γκουτζιούρη (2020) έδειξε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να έχουν συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως, εξάλλου, αποδείχθηκε και από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης. Με αυτό τον τρόπο επιβεβαιώθηκε η άποψη του Rogers (1999) και του Jarvis (1991) που υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να αξιοποιήσουν τις προηγούμενες γνώσεις και τις εμπειρίες που έχουν οι εργαζόμενοι, αλλά και να λάβουν σοβαρά υπόψη τους το ρυθμό μάθησης και τις μαθησιακές δυσκολίες που τυχόν αντιμετώπιζαν.

Επίσης, επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα της έρευνας της Γκουτζιούρη (2020) όσον αφορά στη χρήση των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων, αλλά και των τεχνικών που εφαρμόζονται για την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Παρατηρούμε πως η μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιείται αρκετά, πολύ ή πάρα πολύ



από το 71,6% (68,2% Γκουτζιούρη (2020)), το παιχνίδι ρόλων και προσομοίωση 67,5% (73,9% Γκουτζιούρη (2020)), οι ερωτήσεις, απαντήσεις και συζήτηση 89,2% (89,8% Γκουτζιούρη (2020)), ο καταγισμός ιδεών 67,9% (64,7% Γκουτζιούρη (2020)), οι ομάδες εργασίας 75,7% (71,9% Γκουτζιούρη (2020)) και η πρακτική άσκηση στη θέση εργασίας με 58% και στις δύο έρευνες. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτές φαίνεται να εφαρμόζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις ενεργητικές τεχνικές εκπαίδευσης. Ένας τομέας που παρατηρούμε πως χρήζει βελτίωσης είναι η πρακτική άσκηση στη θέση εργασίας, καθώς τα ποσοστά εφαρμογής της είναι μικρότερα από των άλλων ενεργητικών τεχνικών εκπαίδευσης. Η έρευνα της Λιλιόπουλου (2022) ανέδειξε πως οι ενεργητικές τεχνικές εκπαίδευσης διαδραμάτισαν σπουδαίο ρόλο στο μετασχηματισμό των αντιλήψεων.

Ένας ακόμα τομέας, που επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της έρευνας της Γκουτζιούρη (2020), είναι η άποψη των εκπαιδευόμενων για τον βαθμό βελτίωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων μετά την συμμετοχή τους σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης. Επίσης, ταυτόσημα είναι τα αποτελέσματα των δύο ερευνών και στη συμβολή των προγραμμάτων αυτών στην αύξηση της παραγωγικότητας και στην καλύτερη απόδοση των εργαζομένων στα εργασιακά τους καθήκοντα. Σημαντικό είναι να τονίσουμε πως και στα δύο ερωτήματα τα ποσοστά πλησίασαν το 90%. Από τα παραπάνω, λοιπόν, επιβεβαιώνεται για ακόμα μια φορά η σημαντικότητα των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης στην αύξηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εργαζομένων, αλλά και στην αύξηση της παραγωγικότητάς τους. Όπως αναφέρει και η Τσολακίδου (2020), η συνεχιζόμενη επικαιροποίηση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των εργαζομένων είναι απαραίτητοι παράγοντες προκειμένου να μπορέσουν αυτοί να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες της αγοράς εργασίας.

Μια διαφορά μεταξύ της έρευνας της Γκουτζιούρη (2020) και της έρευνάς μας έγκειται στην συμβολή της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης στην εργασιακή εξέλιξη. Στην έρευνα της Γκουτζιούρη (2020) το ποσοστό είναι 72,8%, ενώ στην δική μας 84,9%. Τα δύο ποσοστά σίγουρα θεωρούνται υψηλά και δείχνουν πως η εργασιακή εξέλιξη έχει άμεση συνάρτηση με την παρακολούθηση προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης. Η διαφορά του περίπου 12% στις δύο έρευνες πιθανόν να οφείλεται στο πολύ συγκεκριμένο εργασιακό κλάδο που στόχευε η έρευνα της



Γκουτζιούρη (2020) (καθηγητές), σε αντίθεση με την έρευνά μας που περιείχε εργαζόμενους από πολλούς διαφορετικούς κλάδους εργασίας.

Επίσης, ταυτόσημα είναι τα αποτελέσματα των δύο ερευνών που αναφέρουμε στην προηγούμενη παράγραφο σε σχέση με το πόσο η ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση μπορεί να βελτιώσει την ικανότητα επικοινωνίας, την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, την καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και συνεργατικότητας, την διαχείριση και αποφυγή λαθών. Τα ποσοστά ήταν όλα πάνω από 80% επιβεβαιώνοντας την έρευνα της Τσολακίδου (2020) που αναφέρεται στην επικαιροποίηση των γνώσεων και την απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων μέσα από την παρακολούθηση προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης. Διαφορά παρατηρήθηκε στη βελτίωση του προγραμματισμού και της οργάνωσης με 89,2% στην έρευνάς μας και 73,9% στην έρευνας της Γκουτζιούρη (2020).

Στην ερώτηση 25 του ερωτηματολογίου της έρευνας μας γίνεται αναφορά στη βελτίωση διαπροσωπικών δεξιοτήτων, όπως, η αυτοπεποίθηση, η υπευθυνότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, τα ηγετικά προσόντα και η λήψη αποφάσεων, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η διαχείριση χρόνου και καταστάσεων. Οι διαπροσωπικές δεξιότητες ανήκουν στις μαλακές δεξιότητες (soft skills) και είναι δεξιότητες στις οποίες δίνουν μεγάλη σημασία οι εργοδότες. Τα ποσοστά της έρευνας μας κυμαίνονται κοντά στο 80%, που σημαίνει πως η ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση βοηθάει στην απόκτηση αυτού του είδους των δεξιοτήτων. Στην έρευνα της Γκουτζιούρη (2020) τα ποσοστά είναι αντίστοιχα υψηλά στην αυτοπεποίθηση, την υπευθυνότητα, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, αλλά είναι της τάξεως του 65% στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στα ηγετικά προσόντα και λήψη αποφάσεων, στην διαχείριση χρόνου και καταστάσεων πίεσης, άγχους και έντασης. Αυτή η διαφορά πιθανόν να οφείλεται στο πιο εστιασμένο εργασιακά δείγμα της παραπάνω έρευνας. Επιπλέον, ο Βαγενάς (2012) στην έρευνα του αναφέρει πως οι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να μετασχηματίσουν τις ιδέες που έχουν για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν.

Όσον αφορά στη μετασχηματίζουσα μάθηση, η πλειοψηφία του δείγματος υποστήριξε ότι είναι μια εμπειρία που τους παρακίνησε να επανεξετάσουν τον τρόπο με τον οποίο δρουν συνήθως (72,6%). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες κατανόησαν ότι και άλλοι καταρτιζόμενοι επανεξέτασαν τις πεποιθήσεις τους και σκέφτηκαν να



αρχίσουν να φέρονται και να δρουν με διαφορετικό τρόπο από εκείνον των ως τώρα πεποιθήσεών τους (58,6%). Δεν αισθάνθηκαν άβολα εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους, σχετικά με τις προσδοκίες που δημιουργούνται αναφορικά με το ρόλο στην εργασία τους (28,5%). Επιπλέον, δοκίμασαν νέους τρόπους ώστε να αισθανθούν πιο άνετα και να αποκτήσουν περισσότερη εμπιστοσύνη – σιγουριά σε σχέση με τον τρόπο που εκτελούν την εργασία τους (70,9%). Προσπάθησαν να βρουν, έναν τρόπο ώστε να εφαρμόσουν αυτούς τους νέους τρόπους δράσης και συμπεριφοράς (83%). Συγκέντρωσαν τις πληροφορίες που χρειαζόντουσαν ώστε να εξοικειωθούν με την εφαρμογή αυτών των νέων τρόπων δράσης και συμπεριφοράς (78,3%). Άρχισαν να σκέφτονται σχετικά με τις αντιδράσεις και την ανατροφοδότηση που θα δεχόντουσαν σε σχέση με την καινούρια τους συμπεριφορά και τον τρόπο δράσης (64,3%). Ανέλαβαν δράση και υιοθέτησαν νέους τρόπους δράσης και συμπεριφοράς (71,5%). Από τα προαναφερθέντα μπορούμε να συμπεράνουμε πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων συμφωνεί με το συμπέρασμα της έρευνας της Κωνσταντινίδου (2019), σύμφωνα με το οποίο, η εφαρμογή της μετασχηματίζουσας μάθησης δύναται να αλλάξει τον χώρο της εκπαίδευσης, κάτι απαραίτητο ειδικά στις κοινωνίες που κυριαρχεί η πολυπολιτισμικότητα και η παγκοσμιοποίηση. Επίσης, και στην έρευνα της Λιλιόπουλου (2022) συμπεραίνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευόμενων άλλαξαν με θετικό τρόπο όσον αφορά στην ποιότητα της διδασκαλία με την χρήση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Ένα ακόμα συμπέρασμα που εκρέει από τα παραπάνω είναι πως ο μετασχηματισμός εμποδίζεται από την μικρή χρονική διάρκεια των προγραμμάτων, συμπέρασμα που ταυτίζεται με τις έρευνες των Λιλιόπουλου (2022) και Τσολακίδου (2020).

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας διαφέρουν ως προς τα ποσοστά τους, αλλά όχι ως προς της ουσία τους, σε σχέση με τα ποσοστά στην έρευνα της Χρονά (2019), καθώς σε πολλές κατηγορίες της ενότητας <<Ζ. Εκπαιδευτικές εμπειρίες και μετασχηματίζουσα μάθηση» και «Η. Αλλαγή της οπτικής των συμμετεχόντων σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης από τη μετασχηματίζουσα μάθηση» είναι μικρότερα. Εξάιρεση αποτελούν τα ποσοστά στις ερωτήσεις που σχετίζονται με το «αν θα χαρακτήριζαν τον εαυτό τους ως ένα άτομο που επανεξετάζει συνήθως τις προηγούμενες αποφάσεις ή συμπεριφορές» και «αν αναστοχάζονται συχνά σχετικά με το νόημα που έχει η εργασία τους». Σε αυτές τις περιπτώσεις, τα ποσοστά είναι μεγαλύτερα στην δική μας έρευνα από αυτή της Χρονά (2019). Αυτό συμβαίνει



πιθανότατα λόγω του ότι η έρευνα της Χρονά (2019) απευθύνεται σε έναν εξειδικευμένο εργασιακό κλάδο, των καθηγητών, ενώ στην έρευνά μας το δείγμα είναι διάσπαρτο, καθώς περιέχει πολλούς εργασιακούς τομείς. Επίσης, σημαντική είναι η παρατήρηση του Χριστοδούλου (2018) που αναφέρει πως στην Ελλάδα υπάρχουν εμπόδια στην εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης στους ενήλικες, όπως, ο έντονος ανταγωνισμός και η υποχρεωτική πιστοποίηση.

Στην ενότητα «Η. Αλλαγή της οπτικής των συμμετεχόντων σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης μέσα από τη μετασχηματίζουσα μάθηση», τα ποσοστά των συμμετεχόντων που δήλωσαν ότι άλλαξαν τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις απόψεις και τις προσδοκίες τους ήταν μικρότερα, σε σύγκριση με τις προηγούμενες ερωτήσεις (ερωτήσεις του κεφαλαίου 6.8 σε συνάρτηση με τις ερωτήσεις του κεφαλαίου 6.7). Η διαφορά των αποτελεσμάτων των ερωτήσεων του κεφαλαίου 6.8 σε συνάρτηση με τις ερωτήσεις του κεφαλαίου 6.7 μπορούν να ερμηνευτούν και με τα αποτελέσματα των ερευνών του Κόκκου (2017, 2019), του Ilkeris (2016) και του Λιντζέρη (2010) που υποστήριζαν ότι λόγω του ότι οι πεποιθήσεις του ατόμου διαμορφώνονται στην παιδική του ηλικία, χρειάζεται αρκετός χρόνος μέσω της κριτικής σκέψης ώστε να τις αλλάξει. Παρότι, λοιπόν, αναγνωρίζεται από την μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα η χρησιμότητα της μετασχηματίζουσας μάθησης, χρειάζεται χρόνος και παρακολούθηση μεγάλου αριθμού προγραμμάτων για να λειτουργήσει στους εκπαιδευόμενους λόγω της μικρής χρονικής διάρκειας που συνήθως έχουν τα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης. Υπάρχει πιθανότητα, επίσης, τα διαφορετικά αποτελέσματα να οφείλονται στην έλλειψη αυτογνωσίας των ερωτηθέντων. Για την αυτογνωσία έχουν δημιουργηθεί και διδάσκονται ειδικά προγράμματα κατάρτισης, καθώς είναι πολύ σημαντική δεξιότητα που εκτιμούν οι εργοδότες. Παρόλα τα προαναφερθέντα, είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε πως περίπου ένας στους δύο ερωτηθέντες υποστηρίζει πως έχει αλλάξει αξίες και πεποιθήσεις και περίπου δύο στους τρεις ερωτηθέντες απόψεις και προσδοκίες μέσα από την συμμετοχή τους σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης επιβεβαίωσαν τα αποτελέσματα της έρευνας του Λιλιόπουλου (2022). Οι έρευνες συμφωνούν πως τα προγράμματα κατάρτισης βοήθησαν τους εκπαιδευόμενους να μετασχηματίσουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους απέναντι στην εργασία τους. Επίσης, ταυτόσημο ήταν το συμπέρασμα



πως ο μετασχηματισμός των απόψεων απαιτεί χρόνο. Στην έρευνα του Λιλιόπουλου, όπως και την παρούσα συμπεραίνεται πως οι ενεργητικές τεχνικές εκπαίδευσης των ενηλίκων όπως, για παράδειγμα, η προσομοίωση, οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις και οι ομάδες εργασίας διαδραμάτισαν πολύ σημαντικό ρόλο. Επίσης, σημαντικός αναδείχθηκε και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται ότι επιβεβαιώνονται από την εργασία της Χρονά (2019) σχετικά με την αποτελεσματικότητα της μετασχηματίζουσας μάθησης στα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης. Παρόλα αυτά, φαίνεται ότι και σε εκείνη την έρευνα και στην παρούσα παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις όσον αφορά στις ιδέες και τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων.

Ένα ακόμα αποτέλεσμα που επιβεβαιώθηκε από την έρευνα της Χρονά (2019) ήταν ότι όλοι οι καταρτιζόμενοι επανεξέτασαν τις πεποιθήσεις τους σχετικά με διάφορα θέματα. Αυτό συμπεραίνεται από τους μέσους όρους στις αντίστοιχες ερωτήσεις, αλλά και από τη συσχέτιση των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών με αυτές τις ερωτήσεις. Η διαφορά βρίσκεται στο σημείο εκείνο κατά το οποίο στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες δεν ένιωσαν άβολα σχετικά με τις προσδοκίες τους για τη θέση εργασίας που είχαν. Η δυνατότητα του ατόμου να αναστοχάζεται και να αλλάζει τον τρόπο που δρα και συμπεριφέρεται φαίνεται ότι επιβεβαιώθηκε από τις έρευνες των Cranton & King (2003), Cranton & Roy (2003) και Cranton & Wright (2009). Έτσι φαίνεται ότι η θεωρία του Mezirow (1991) είχε ισχύ.

Όσον αφορά στο φύλο, οι γυναίκες συμμετείχαν περισσότερο σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης. Οι άντρες, που έλαβαν μέρος στην έρευνα, είχαν παρακολουθήσει περισσότερα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης, από την πρόσληψη τους ως σήμερα. Οι άντρες είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης που παρέχονται στην εργασία τους. Πιστεύουν ότι οι θεματικές των προγραμμάτων καλύπτουν τις ανάγκες που προκύπτουν από το χώρο της εργασίας τους και ικανοποιούν τις προσωπικές τους ανάγκες για επικοινωνία, υπευθυνότητα, ευελιξία κλπ. Ακόμα, το φύλο επιδρά στο κατά πόσο ικανοποιημένα είναι τα άτομα από τις ημερίδες εκπαίδευσης και από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το φύλο επιδρά στο κατά πόσο τα άτομα θεωρούν ότι ο χρόνος που διαρκούν τα ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης είναι ικανοποιητικός σε σχέση με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και τη



σωστή άσκηση των καθηκόντων τους, στο κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από τη συχνότητα της επιμόρφωσης που τους παρέχεται στο χώρο εργασίας τους, στο κατά πόσο πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτές που αναλαμβάνουν τα προγράμματα κατάρτισης είναι επαρκώς εξαρτημένοι και στο κατά πόσο εφαρμόζονται οι εκπαιδευτικές τεχνικές που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, μελέτη περίπτωσης, παιχνίδι ρόλων και προσομοίωση, ο καταϊγισμός ιδεών και οι ομάδες εργασίας. Επιπλέον, το φύλο επηρεάζει το κατά πόσο εκτιμούν ότι οι εκπαιδευτικές διεργασίες συμβάλλουν στην αύξηση της παραγωγικότητας τους και στην καλύτερη απόδοση των εργασιακών τους καθηκόντων και στο βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση που λαμβάνουν μπορεί να βελτιώσει τον προγραμματισμό και την οργάνωση τους και τα ηγετικά προσόντα – λήψη αποφάσεων.

Όσον αφορά στην επίδραση της ηλικίας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, αξίζει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες που είχαν τη μικρότερη ηλικία φαίνεται ότι συμμετείχαν περισσότερο στα ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης της εταιρείας, κάτι που φαντάζει λογικό καθώς υπάρχουν πολλά προγράμματα κατάρτισης που είναι προσαρμοσμένα για τους νεοπροσλαμβανόμενους εργαζόμενους και, επίσης, οι νεότεροι εργαζόμενοι έχουν συνήθως και μεγαλύτερες ανάγκες εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, όσο μεγαλύτεροι ηλικιακά ήταν οι εργαζόμενοι, τόσο περισσότερα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης είχαν παρακολουθήσει συνολικά. Επιπλέον, όσο μεγαλύτεροι ήταν ηλικιακά οι εργαζόμενοι, τόσο πιο ικανοποιημένοι από τα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης εμφανίζονταν και τόσο πιο κατανοητό και σαφές θεωρούσαν το περιεχόμενο των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων.

Σχετικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, φάνηκε ότι όσο αυτά αυξάνονται, τόσο λιγότερο παρακολουθούν ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης στην εταιρείας τους. Θετικές ήταν οι συσχετίσεις όσον αφορά στον αριθμό των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης που έχουν συμμετάσχει από την πρόσληψη τους μέχρι σήμερα και το πόσο ικανοποιημένοι είναι από τη συμμετοχή τους σε αυτά τα προγράμματα που παρέχονται από την εργασία τους. Επιπλέον, το μορφωτικό επίπεδο δε δείχνει να επιδρά στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.



Η έρευνα της Γκουτζιούρη (2020) επιβεβαιώνεται ως προς τα αποτελέσματα της σχετικά με την θετική συσχέτιση που είχαν οι μεταβλητές που αναφέραμε σε σχέση με το φύλο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας.

Όσον αφορά στην επίδραση της οικογενειακής κατάστασης στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, φαίνεται ότι η μεταβλητή αυτή επιδρά στη συμμετοχή του δείγματος στα ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης της εταιρείας τους, καθώς οι έγγαμοι εμφανίζονται να παρακολουθούν τα περισσότερα. Η οικογενειακή κατάσταση επιδρά και στον αριθμό των προγραμμάτων της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης. Επίσης, φαίνεται οι άγαμοι να παρακολουθούν τα περισσότερα προγράμματα. Η οικογενειακή κατάσταση φαίνεται ότι επιδρά στο βαθμό που οι συμμετέχοντες ικανοποιούνται από τις προσωπικές τους ανάγκες για επικοινωνία, υπευθυνότητα, ευελιξία κλπ. Οι άγαμοι φαίνεται ότι και σε αυτή την περίπτωση σημείωσαν το μικρότερο μέσο όρο. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από την έρευνα της Χρονά (2019).

Εν κατακλείδι, φαίνεται ότι η ύπαρξη των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης είναι αναγκαία ώστε οι εργαζόμενοι να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες που δημιουργούνται συνεχώς στη θέση εργασίας τους. Η Τσολακίδου (2020) με την έρευνα της έδειξε ακριβώς αυτή την αναγκαιότητα. Ο Χριστοδούλου (2018) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων, παρόλο που γνωρίζουν την αποτελεσματικότητα της μετασχηματίζουσας μάθησης, δεν την αξιοποιούν όσο θα έπρεπε στα προγράμματά τους. Σίγουρα οι τεχνικές της μετασχηματίζουσας μάθησης μπορούν να αλλάξουν προς το θετικό τα προγράμματα της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης και για αυτό το λόγο είναι απαραίτητο να εφαρμόζονται (Κωνσταντινίδου, 2019; Βαγενά, 2021). Ο Κόκκος (2006), η Διακάκη (2016) και ο Κουλαουζίδης (2019) υποστήριξαν ότι στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων πρέπει να είναι και η εφαρμογή της κριτικής σκέψης. Η κριτική σκέψη των εργαζομένων μπορεί να τους βοηθήσει ώστε να αναπτύξουν τον ορθολογικό διάλογο και κατ' επέκταση να εφαρμόσουν τις πρακτικές της μετασχηματίζουσας μάθησης.





## **7.1. Περιορισμοί έρευνας**

Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας έγκειται στο ότι δεν έχει μελετηθεί η μετασχηματίζουσα μάθηση στο πλαίσιο των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης στην Ελλάδα. Για αυτόν τον λόγο, εξάλλου, υπήρχε κενό στην έρευνα, το οποίο η παρούσα μελέτη προσπάθησε να καλύψει. Όμως η συσχέτιση των αποτελεσμάτων με έρευνες που έχουν γίνει στο εξωτερικό ενέχει τον κίνδυνο να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους που ζουν σε άλλες χώρες, έχουν διαφορετικό πολιτισμό κλπ.

Επίσης η διάθεση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά λόγω των περιορισμών του covid-19.

## **7.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Προτείνουμε μελλοντικά την επέκταση της έρευνας για την εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης στο πεδίο της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης, εστιάζοντας στους διάφορους επαγγελματικούς κλάδους της ελληνικής αγοράς εργασίας. Η σημαντικότητα της έρευνας που προτείνουμε έγκειται στην ιδιαιτερότητα της δομής της ελληνικής αγοράς εργασίας με τις πολλές μικρομεσαίες επιχειρήσεις και τις έντονες διαφοροποιήσεις μεταξύ ιδιωτικού και δημοσίου τομέα.



## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Βαλκάνος, Ε. (2009). Η συμβολή της βιωματικής μάθησης στην ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση και κατάρτιση.
2. Βαρσαμίδου, Α. & Ρεζ, Γ. (2008). *Ερμηνευτική προσέγγιση τριών θεμελιωδών κειμένων του πεδίου της εκπαίδευση ενηλίκων*. Στο: <http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=275>.
3. Βεργίδης, Δ. & Πρόκου, Ε. (2005). *Σχεδιασμός, διοίκηση, αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Τόμος Α*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
4. Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικο-οικονομική λειτουργία της*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
5. Braverman, H. (2005). *Εργασία και μονοπωλιακό κεφάλαιο. Η υποβάθμιση της εργασίας στον εικοστό αιώνα. Τόμος Α*. Αθήνα: Λέσχη κατασκόπων του 21<sup>ου</sup> αιώνα.
6. Γαλάνης, Β. (2008). *Η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση και κατάρτιση ένα καθήκον του διευθυντή*. Στο: [http://e-galanis.blogspot.com/2008/01/blog-post\\_23.html](http://e-galanis.blogspot.com/2008/01/blog-post_23.html).
7. Γιαννιώτης, Χ. (2004). *Συναισθηματική νοημοσύνη και κοινωνική συμπεριφορά παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας*. Πτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
8. Γκαγιαλής, Σ. (2008). *Ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση αναγκαιότητα και συστατικά επιτυχίας*. Στο: <http://www.plant-management.gr/index.php?id=3648#a>.
9. Γκουτζιούρη, Α. (2020). *Ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση και κατάρτιση ανθρώπινου δυναμικού: μια μελέτη περίπτωσης*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων».



10. Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
11. Δαφέρμος, Β. (2005). *Κοινωνική στατιστική με το SPSS*. Αθήνα: Ζήτη.
12. Δεληκωνσταντής, Κ. (1995). *Τα δικαιώματα του ανθρώπου – δυτικό ιδεολόγημα ή οικουμενικό ήθος*; Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
13. Ζαρίφης, Κ. (2009). *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
14. Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
15. Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
16. Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, διοίκηση, αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Τόμος Β*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
17. Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Εκπαίδευση εργαζομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, υλοποίηση & αξιολόγηση προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΝΕ - ΓΣΕΕ.
18. Κανελλόπουλος, Χ. & Παπαλεξανδρή, Ν. (1990). *Αξιοποίηση προσωπικού με ανάπτυξη στελεχών και βελτίωση οργάνωσης*. Αθήνα: International Publishing.
19. Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
20. Κόκκος, Α. (2007). *Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων σύμφωνα με τη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Στο: <http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/theoritikes/mez3.pdf>.
21. Κουλαουζίδης, Γ. (2013). *Αναζητώντας εκπαιδευτικά «τραύματα»: η χρήση της βιογραφικής μεθόδου στην προσπάθεια αναγνώρισης αποπροσανατολιστικών εκπαιδευτικών βιωμάτων στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης*. Στο: <https://doi.org/10.12681/hjre.8792>



22. Λαπατσιώρας, Σ., Μηλιός, Γ. & Μιχαηλίδης, Π. (2020). *Οι επιπτώσεις της ψηφιοποίησης στην αγορά εργασίας. ΙΝΕ, ΓΣΕΕ, Παρατηρητήριο οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων, μελέτη 46*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
23. Λευθεριώτου, Π. (2010). Ο ρόλος και η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: ιστορική αναδρομή και σύγχρονη πραγματικότητα. Στο: Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
24. Λιλιόπουλος, Θ. (2022). *Η εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ενηλίκων: μια μετασχηματιστική εμπειρία*. Στο: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/56186>
25. Λιντζέρης, Π. (2007). Η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12: 6-8.
26. Λιντζέρης, Π. (2020). Θεωρητικές και πρακτικές διαστάσεις της βασισμένης στην εργασία μάθησης. *Ερευνητικά κείμενα ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ*, 9/2020, 44.
27. Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Κόκκος, Α. & συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
28. Mezirow, J. και συν. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
29. Mezirow, J. και συν. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο Mezirow, J. και συν. (Επιμ.), *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
30. Noye, D. & Riveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
31. Ξηροτύρη – Κουφίδου, Σ. (2010). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων. Κτίζοντας τα θεμέλια για τη στρατηγική διοίκηση των ανθρώπων*. Θεσσαλονίκη: Ανικούλα.
32. Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων*. Αθήνα: Μπένου.
33. Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.



Αγγελόπουλος Γεώργιος - Ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση και μετασχηματίζουσα μάθηση.

34. Τερζίδης, Κ. & Τζωρτζάκης, Κ. (2004). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων*. Αθήνα: Rosili.
35. Τριλιανός, Θ. (2006). Προλεγόμενα. Στο Tiedt, P. & Tiedt, I. (Eds.), *Πολυπολιτισμική διδασκαλία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
36. Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης: Μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
37. Χυτήρης, Λ. (2001). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων*. Αθήνα: Interbooks.



## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Aguinis, H. & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations and society. *Annual review of Psychology*, 60: 451-474.
2. Belensky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R. & Tarule, J.M. (1986). *Women's ways of knowing: the development of self, voice, and mind*. New York: Basic Books.
3. Bloom, B.S. (1979). *Taxonomy of educational objectives. Book 1: Cognitive domain*. London: Longman.
4. Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.
5. Boud, D. & Walker, D. (1993). Barriers to reflection on experience. In Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (Eds.), *Using experience for learning*. Bristol: Open University Press.
6. Boyd, E.M. & Fales, A.W. (1983). Reflective learning: key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23(2): 99-117.
7. Brookfield, S. (2012). *Teaching for critical thinking*. San Francisco: Jossey-Bass.
8. Chesey, R. (2010). Empirical measurement of perspective transformation 1999-2006. In Glowacki-Dudka, M. (Ed.), *29th annual Midwest research-to-practice conference in adult, continuing, community and extension education* (pp. 57-62). East Lansing, Michigan: Michigan State University.
9. Cranton, P. & King, K. (2003). Transformative learning as a professional development goal. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 28: 31-37.
10. Cranton, P. & Roy, M. (2003). When the bottom falls out of the Bucket: toward a holistic perspective on transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 1(2): 86-98.



11. Cranton, P. & Wright, B. (2007). The transformative educator as learning companion. In Cranton, P. & Taylor, E. (Eds.), *7th international transformative learning conference: transformative learning: issues of difference and diversity* (pp. 101-106). Albuquerque, New Mexico.
12. Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
13. Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.
14. Elias, J. & Merriam, S. (1995). *Philosophical foundations of adult education*. USA: Krieger Publishing Company.
15. Erickson, D. (2007). Discourse: the individual and the social interface in transformative learning. In Cranton, P. & Taylor, E. (Eds.), *7th international transformative learning conference: transformative learning: issues of difference and diversity* (pp. 139-143). Albuquerque, New Mexico.
16. Habermas, J. (1970). Towards a theory of communicative competence. *Inquiry*, 13.
17. Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. London: Heinemann.
18. Habermas, J. (1974). *Theory and practice*. London: Heinemann.
19. Illeris, K. (2004). Transformative learning in the perspective of a comprehensive learning theory. *Journal of Transformative Education*, 2(2): 79-89.
20. Kember, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M., Yan, P.W. & Yeung, E. (1996a). Developing curricula to encourage students to write reflective journals. *Educational Action Research*, 4(3): 329-348.
21. Kember, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M., Yan, P.W. & Yeung, E. (1996b). Encouraging critical reflection through small group discussion of journal writing. *Innovations in Education and Training International*, 33(4): 203-212.



22. Kember, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M. & Yeung, E. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1): 18-30.
23. Kember, D., Leung, D.Y.P., Jones, A., Loke, A.Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F.K.Y., Wong, M. & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4): 381-395.
24. King, K. (1998). Facilitating perspective transformation in adult education programs: A tool for educators. In King, K. & Ferro, T. (Eds.), *Pennsylvania adult & continuing education research conference* (pp. 55-61). USA: Widener University Cheser.
25. King, K. (2004). Both sides now: examining transformative learning and professional development of educators. *Innovative Higher Education*, 29(2): 155-172.
26. King, K. (2009). *Handbook of the evolving research of transformative learning. Based on the learning activities survey*. USA: Information Age Publishing.
27. Lange, E. (2004). Transformative and restorative learning: a vital dialectic for sustainable societies. *Adult Education Quarterly*, 54(2): 121-139.
28. Lawler, P. & King, K. (2003). Changes, challenges, and the future. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98: 83-91.
29. Loo, S. & Jameson, J. (2017). *Vocationalism in further and higher education: policy, programmers and pedagogy*. Oxfordshire: Routledge Ltd.
30. Malkki, K. (2010). Building on Mezirow's theory of transformative learning: theorizing the challenges to reflection. *Journal of Transformative Education*, 8(1): 42-62.
31. Meyer, P. (2007). Improvising learning space: making room for difference and transformation. In Cranton, P. & Taylor, E. (Eds.), *7th international transformative*





- learning conference: transformative learning: issues of difference and diversity* (pp. 260-265). Albuquerque, New Mexico.
32. Mezirow, J. (1977). Perspective transformation. *Studies in Adult Education*, 9(2): 153-164.
  33. Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32(1): 3-24.
  34. Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. In Brookfield, S. (Ed.), *Self-directed learning: from theory to practice* (pp. 17-30). San Francisco: Jossey – Bass.
  35. Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In Mezirow, J. et al. (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipator education*. San Francisco: Jossey – Bass.
  36. Mezirow, J. et al. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipator education*. San Francisco: Jossey – Bass.
  37. Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey – Bass.
  38. Mezirow, J. (1992). Transformation theory: critique and confusion. *Adult Education Quarterly*, 42(4): 250-252.
  39. Mezirow, J. (1997). Transformative learning: theory to practice. *New Dimensions for Adult and Continuing Education*, 74: 5-12.
  40. Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3): 185-198.
  41. Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: core concepts of transformation theory. In Mezirow, J. et al. (Eds.), *Learning as transformation* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey – Bass.



42. Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. In Mezirow, J., Taylor, E. et al. (Eds.), *Transformative learning in practice: insights from communities, workplace and higher education* (pp. 3-17). San Francisco: Jossey – Bass.
43. Nedelkoska, L. & Quintini, G. (2018). *Automation, skills use and training*. In *OECD social, employment and migration working papers, no. 202*. Paris: OECD.
44. Payne, J. (2004). *The changing meaning of skill*. SKOPE Issue Paper 1, Economic & Social Research Council, Oxford & Warwick Universities. <http://www.skope.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2014/04/Issues-Paper-1.pdf>.
45. Schon, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
46. Schon, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey – Bass.
47. Snyder, C. (2008). Grabbling hold of a moving target: identifying and measuring the transformative learning process. *Journal of Transformative Education*, 6(3): 159-181.
48. Taylor, E. (1998). *The theory and practice of transformative learning: a critical review*. Eric Clearinghouse on adult, career and vocational education. ERIC document reproduction service no. 374.
49. Taylor, E. (2007). An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2): 173-191.
50. Taylor, E. (2011). Transformative learning theory: review of research 2006-2011. In Alhadeff-Jones, M. & Kokkos, A. (Eds.), *9<sup>th</sup> international transformative learning conference: transformative learning in time of crisis: individual and collective challenges* (pp. 315-321). Athens.
51. Tolliver, D. & Tisdell, E. (2006). Engaging spirituality in the transformative higher education classroom. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109: 37-47.



52. Wilhelmson, L. & Christie, M. (2011). The dialogue competence model – a pathway to transformative learning. In Alhadeff-Jones, M. & Kokkos, A. (Eds.), *9<sup>th</sup> international transformative learning conference: transformative learning in time of crisis: individual and collective challenges* (pp. 379-385). Athens.
53. Wong, F.K.Y., Kember, D., Chung, L.Y.F. & Yan, L. (1995a). Assessing the level of reflection from reflective journals. *Journal of Advanced Nursing*, 22: 48-57.
54. Wong, M.W., Wong, F.K.Y. & Loke, A.Y. (1995b). *The affective dimension in reflection: the lived experience of reflective learners*. Asia – Pacific Human Science Research Conference Proceedings (pp. 306-313). Australia: Monash University.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

### ***ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ***

#### **A. Δημογραφικά χαρακτηριστικά**

1. Φύλο:

Άντρας

Γυναίκα

2. Ηλικία:

18-28 ετών

29-39 ετών

40-50 ετών

51-61 ετών

62 ετών και άνω

3. Οικογενειακή κατάσταση:

Έγγαμος/η

Άγαμος/η

Διαζευγμένος/η

Χήρος/α



4. Μορφωτικό επίπεδο:

- ο Απόφοιτος Λυκείου
- ο Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ
- ο Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
- ο Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών

5. Πόσα χρόνια εργάζεστε σε αυτή τη θέση εργασίας που έχετε σήμερα;

- ο Ως 5 έτη
- ο 6-10 έτη
- ο 11-15 έτη
- ο 16-20 έτη
- ο Πάνω από 21 έτη

**Β. Γενικά στοιχεία για την παρακολούθηση ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης**

6. Έχετε συμμετάσχει σε ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης της εταιρείας σας;

- ο Ναι
- ο Όχι



7. Σε πόσα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης έχετε συμμετάσχει από την πρόσληψη σας μέχρι σήμερα;

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- Πάνω από 16

8. Πιστεύετε ότι είναι αναγκαία και απαραίτητη η διεξαγωγή ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης για την άσκηση των εργασιακών σας καθηκόντων;

- Ναι
- Όχι

**Γ. Αξιολόγηση των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης ως προς το περιεχόμενο**

9. Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης που παρέχονται στην εργασία σας;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ



10. Πόσο κατανοητό και σαφές πιστεύετε ότι είναι το περιεχόμενο των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης που παρακολουθείτε;

- ο Καθόλου
- ο Λίγο
- ο Αρκετά
- ο Πολύ
- ο Πάρα πολύ

11. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι επαρκές;

- ο Καθόλου
- ο Λίγο
- ο Αρκετά
- ο Πολύ
- ο Πάρα πολύ



12. Κατά πόσο εκτιμάτε ότι οι θεματικές των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης:

	Καθόλου υ	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Καλύπτουν κενά από τις αρχικές σας σπουδές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καλύπτουν ανάγκες που προκύπτουν από το χώρο εργασίας σας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ικανοποιούν τις προσωπικές σας ανάγκες για επαγγελματική ανέλιξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ικανοποιούν τις προσωπικές σας ανάγκες για επικοινωνία, υπευθυνότητα, ευελιξία κ.α.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Κατά πόσο θεωρείτε ότι το περιεχόμενο της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης που έχετε λάβει ως τώρα βρίσκει εφαρμογή στην καθημερινή εργασιακή σας ενασχόληση;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ





**Δ. Αξιολόγηση των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης ως προς τη μορφή, τον τύπο και την οργάνωση**

14. Κατά πόσο είστε ικανοποιημένος/η με τις παρακάτω μορφές κατάρτισης που συμμετέχετε:

	Καθόλου υ	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ημερίδες επιμόρφωσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ταχύρρυθμα σεμινάρια επιμόρφωσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εξ' αποστάσεως επιμόρφωση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μεικτή επιμόρφωση (διά ζώσης και εξ αποστάσεως)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-learning (με τη χρήση Η/Υ)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Σε ποιο βαθμό σας ικανοποιεί η συνεχιζόμενη κατάρτιση που σας παρέχετε και πραγματοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ



16. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ο χρόνος που διαρκούν τα ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης είναι ικανοποιητικός σε σχέση με τις εκπαιδευτικές σας ανάγκες και τη σωστή άσκηση των καθηκόντων σας;

- ο Καθόλου
- ο Λίγο
- ο Αρκετά
- ο Πολύ
- ο Πάρα πολύ

17. Κατά πόσο είστε ικανοποιημένος/η από τη συχνότητα της επιμόρφωσης που σας παρέχετε στο χώρο εργασίας σας;

- ο Καθόλου
- ο Λίγο
- ο Αρκετά
- ο Πολύ
- ο Πάρα πολύ



### Ε. Αξιολόγηση των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης ως προς τους εκπαιδευτές και τις εκπαιδευτικές μεθόδους

18. Κατά πόσο πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτές που αναλαμβάνουν τα προγράμματα κατάρτισης:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Κατέχουν τις γνώσεις που απαιτούνται για τα διδακτικά αντικείμενα που έχουν αναλάβει να διδάξουν	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Είναι επαρκώς καταρτισμένοι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έχουν την ικανότητα της μεταδοτικότητας των γνώσεων τους σε εσάς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έχουν την ικανότητα να συντονίζουν και να εποπτεύουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις σας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Λαμβάνουν υπόψη τους το ρυθμό μάθησης και τις μαθησιακές δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζετε	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



19. Σε ποιο βαθμό είναι κατάλληλες οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που επιλέγονται για την εκπαίδευσή και την κατάρτιση σας;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

20. Κατά πόσο εφαρμόζονται οι παρακάτω εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων:

	Καθόλου υ	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Μελέτη περίπτωσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παιχνίδι ρόλων και προσομοίωση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ερωτήσεις, απαντήσεις και συζήτηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καταιγισμός ιδεών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ομάδες εργασίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πρακτική άσκηση στη θέση εργασίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ασκήσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



### ΣΤ. Ατομικές προσδοκίες και οφέλη της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης

21. Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι έχουν βελτιωθεί οι γνώσεις και οι δεξιότητες σας μετά τη συμμετοχή σας σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης;

ο Καθόλου

ο Λίγο

ο Αρκετά

ο Πολύ

ο Πάρα πολύ

22. Κατά πόσο εκτιμάτε ότι οι εκπαιδευτικές διεργασίες συμβάλλουν στην αύξηση της παραγωγικότητας σας και στην καλύτερη απόδοση των εργασιακών σας καθηκόντων;

ο Καθόλου

ο Λίγο

ο Αρκετά

ο Πολύ

ο Πάρα πολύ



23. Κατά πόσο πιστεύετε ότι η ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση συμβάλλει στην ατομική σας εργασιακή εξέλιξη;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

24. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση κατάρτιση που λαμβάνετε μπορεί να βελτιώσει τις παρακάτω επαγγελματικές σας δεξιότητες;

	Καθόλο υ	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ικανότητα επικοινωνίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προγραμματισμός και οργάνωση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ευελιξία και προσαρμοστικότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και συνεργατικότητας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαχείριση και αποφυγή λαθών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



25. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση και κατάρτιση που λαμβάνετε μπορεί να βελτιώσει τις παρακάτω διαπροσωπικές σας δεξιότητες;

	Καθόλο υ	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αυτοπεποίθηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υπευθυνότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανάληψη πρωτοβουλιών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ηγετικά προσόντα – Λήψη αποφάσεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαχείριση χρόνου και καταστάσεων πίεσης, άγχους και έντασης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## **Z. Εκπαιδευτικές εμπειρίες και μετασχηματίζουσα μάθηση**

26. Η συμμετοχή στη μετασχηματίζουσα μάθηση είναι μια εμπειρία η οποία με προκάλεσε να επανεξετάσω τον τρόπο με τον οποίο δρούσα συνήθως.

- ο Διαφωνώ απόλυτα
- ο Διαφωνώ πολύ
- ο Διαφωνώ λίγο
- ο Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- ο Συμφωνώ λίγο
- ο Συμφωνώ πολύ
- ο Συμφωνώ απόλυτα

27. Κατάλαβα ότι πρόκειται για μία εμπειρία που με προκάλεσε να επανεξετάσω τις ιδέες μου σχετικά με τον τρόπο που εκτελώ την εργασία μου.

- ο Διαφωνώ απόλυτα
- ο Διαφωνώ πολύ
- ο Διαφωνώ λίγο
- ο Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- ο Συμφωνώ λίγο
- ο Συμφωνώ πολύ
- ο Συμφωνώ απόλυτα





28. Εξετάζοντας τις ιδέες μου, κατάλαβα ότι δε συμφωνούσα πλέον με τις παλιές πεποιθήσεις μου σχετικά με τον τρόπο που εκτελώ την εργασία μου.

- ο Διαφωνώ απόλυτα
- ο Διαφωνώ πολύ
- ο Διαφωνώ λίγο
- ο Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- ο Συμφωνώ λίγο
- ο Συμφωνώ πολύ
- ο Συμφωνώ απόλυτα

29. Εξετάζοντας τις ιδέες μου, κατάλαβα ότι συμφωνώ ακόμα με τις παλιές πεποιθήσεις μου αναφορικά με τον τρόπο που εκτελώ την εργασία μου.

- ο Διαφωνώ απόλυτα
- ο Διαφωνώ πολύ
- ο Διαφωνώ λίγο
- ο Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- ο Συμφωνώ λίγο
- ο Συμφωνώ πολύ
- ο Συμφωνώ απόλυτα



30. Συνειδητοποίησα ότι και άλλοι καταρτιζόμενοι επανεξέτασαν τις πεποιθήσεις τους.

- ο Διαφωνώ απόλυτα
- ο Διαφωνώ πολύ
- ο Διαφωνώ λίγο
- ο Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- ο Συμφωνώ λίγο
- ο Συμφωνώ πολύ
- ο Συμφωνώ απόλυτα

31. Σκέφτηκα να αρχίσω να φέρομαι και να δρω με διαφορετικό τρόπο από εκείνον των έως τώρα πεποιθήσεών μου.

- ο Διαφωνώ απόλυτα
- ο Διαφωνώ πολύ
- ο Διαφωνώ λίγο
- ο Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- ο Συμφωνώ λίγο
- ο Συμφωνώ πολύ
- ο Συμφωνώ απόλυτα



32. Εμπλουτίζοντας τις γνώσεις μου αισθάνθηκα άβολα με τις προσδοκίες αναφορικά με το ρόλο μου στην εργασία μου.

- ο Διαφωνώ απόλυτα
- ο Διαφωνώ πολύ
- ο Διαφωνώ λίγο
- ο Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- ο Συμφωνώ λίγο
- ο Συμφωνώ πολύ
- ο Συμφωνώ απόλυτα

33. Δοκίμασα νέους τρόπους ώστε να αισθανθώ πιο άνετα και ν' αποκτήσω περισσότερη εμπιστοσύνη - σιγουριά σε σχέση με τον τρόπο που εκτελώ την εργασία μου.

- ο Διαφωνώ απόλυτα
- ο Διαφωνώ πολύ
- ο Διαφωνώ λίγο
- ο Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- ο Συμφωνώ λίγο
- ο Συμφωνώ πολύ
- ο Συμφωνώ απόλυτα



34. Προσπάθησα να βρω έναν τρόπο, ώστε να εφαρμόσω αυτούς τους νέους τρόπους δράσης και συμπεριφοράς.

- ο Διαφωνώ απόλυτα
- ο Διαφωνώ πολύ
- ο Διαφωνώ λίγο
- ο Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- ο Συμφωνώ λίγο
- ο Συμφωνώ πολύ
- ο Συμφωνώ απόλυτα

35. Συγκέντρωσα τις πληροφορίες που χρειαζόμουν ώστε να εξοικειωθώ με την εφαρμογή αυτών των νέων τρόπων δράσης και συμπεριφοράς.

- ο Διαφωνώ απόλυτα
- ο Διαφωνώ πολύ
- ο Διαφωνώ λίγο
- ο Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- ο Συμφωνώ λίγο
- ο Συμφωνώ πολύ
- ο Συμφωνώ απόλυτα



36. Άρχισα να σκέφτομαι σχετικά με τις αντιδράσεις και την ανατροφοδότηση που θα δεχόμουν σε σχέση με την καινούρια μου συμπεριφορά και τρόπο δράσης.

- ο Διαφωνώ απόλυτα
- ο Διαφωνώ πολύ
- ο Διαφωνώ λίγο
- ο Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- ο Συμφωνώ λίγο
- ο Συμφωνώ πολύ
- ο Συμφωνώ απόλυτα

37. Ανέλαβα δράση και υιοθέτησα αυτούς τους νέους τρόπους δράσης και συμπεριφοράς.

- ο Διαφωνώ απόλυτα
- ο Διαφωνώ πολύ
- ο Διαφωνώ λίγο
- ο Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- ο Συμφωνώ λίγο
- ο Συμφωνώ πολύ
- ο Συμφωνώ απόλυτα



38. Καμία από τις παραπάνω προτάσεις δεν αποτυπώνει τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που είχα από την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση μέχρι τώρα.

- ο Διαφωνώ απόλυτα
- ο Διαφωνώ πολύ
- ο Διαφωνώ λίγο
- ο Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- ο Συμφωνώ λίγο
- ο Συμφωνώ πολύ
- ο Συμφωνώ απόλυτα

**Η. Αλλαγή της οπτικής των συμμετεχόντων σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης μέσα από τη μετασχηματίζουσα μάθηση**

39. Κατά τη διάρκεια της έως τώρα εμπειρίας σας ως εκπαιδευόμενος σε ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση πιστεύετε πως υπήρξε κάποια στιγμή που συνειδητοποιήσατε ότι οι αξίες σας είχαν αλλάξει;

- ο Ναι
- ο Όχι

39. 1. Αυτή η αλλαγή σας επηρεάστηκε από την εκπαίδευσή σας ή από κάποιες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της κατάρτισης;

- ο Ναι
- ο Όχι



39. 2. Υπήρξε κάποια σημαντική ανακατάταξη στη ζωή σας η οποία επηρέασε την αλλαγή σας;

ο Ναι

ο Όχι

39. 3. Θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας ως ένα άτομο που επανεξετάζει συνήθως προηγούμενες αποφάσεις ή συμπεριφορές;

ο Ναι

ο Όχι

39. 4. Θα υποστηρίζατε ότι αναστοχάζεστε συχνά σχετικά με το νόημα που έχει η εργασία σας για εσάς προσωπικά;

ο Ναι

ο Όχι

40. Κατά τη διάρκεια της έως τώρα εμπειρίας σας ως εκπαιδευόμενος σε ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση υπήρξε κάποια στιγμή που συνειδητοποιήσατε ότι οι **πεποιθήσεις** σας είχαν αλλάξει;

ο Ναι

ο Όχι



40. 1. Αυτή η αλλαγή σας επηρέαστηκε από την εκπαίδευσή σας ή από κάποιες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της κατάρτισης;

ο Ναι

ο Όχι

40. 2. Υπήρξε κάποια σημαντική ανακατάταξη στη ζωή σας η οποία επηρέασε την αλλαγή σας;

ο Ναι

ο Όχι

40. 3. Θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας ως ένα άτομο που επανεξετάζει συνήθως προηγούμενες αποφάσεις ή συμπεριφορές;

ο Ναι

ο Όχι

40. 4. Θα υποστηρίζατε ότι αναστοχάζεστε συχνά σχετικά με το νόημα που έχει η εργασία σας για εσάς προσωπικά;

ο Ναι

ο Όχι





41. Κατά τη διάρκεια της έως τώρα εμπειρίας σας ως εκπαιδευόμενος σε ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση υπήρξε κάποια στιγμή που συνειδητοποιήσατε ότι οι **απόψεις** σας είχαν αλλάξει;

ο Ναι

ο Όχι

41. 1. Αυτή η αλλαγή σας επηρέαστηκε από την εκπαίδευσή σας ή από κάποιες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της κατάρτισης;

ο Ναι

ο Όχι

41. 2. Υπήρξε κάποια σημαντική ανακατάταξη στη ζωή σας η οποία επηρέασε την αλλαγή σας;

ο Ναι

ο Όχι

41. 3. Θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας ως ένα άτομο που επανεξετάζει συνήθως προηγούμενες αποφάσεις ή συμπεριφορές;

ο Ναι

ο Όχι



41. 4. Θα υποστηρίζατε ότι αναστοχάζεστε συχνά σχετικά με το νόημα που έχει η εργασία σας για εσάς προσωπικά;

ο Ναι

ο Όχι

42. Κατά τη διάρκεια της έως τώρα εμπειρίας σας ως εκπαιδευόμενος σε ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση υπήρξε κάποια στιγμή που συνειδητοποιήσατε ότι οι **προσδοκίες** σας είχαν αλλάξει;

ο Ναι

ο Όχι

42. 1. Αυτή η αλλαγή σας επηρεάστηκε από την εκπαίδευσή σας ή από κάποιες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της κατάρτισης;

ο Ναι

ο Όχι

42. 2. Υπήρξε κάποια σημαντική ανακατάταξη στη ζωή σας η οποία επηρέασε την αλλαγή σας;

ο Ναι

ο Όχι



Αγγελόπουλος Γεώργιος - Ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση και μετασχηματίζουσα μάθηση.

42. 3. Θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας ως ένα άτομο που επανεξετάζει συνήθως προηγούμενες αποφάσεις ή συμπεριφορές;

ο Ναι

ο Όχι

42. 4. Θα υποστηρίζατε ότι αναστοχάζεστε συχνά σχετικά με το νόημα που έχει η εργασία σας για εσάς προσωπικά;

ο Ναι

ο Όχι



Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος