



**ΓΕΩΠΟΝΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΑΓΡΟΤΙΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ & ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
*ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΤΡΟΦΙΜΩΝ & ΓΕΩΡΓΙΑΣ***

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ
ΧΩΡΟ**

Καρασταμάτη Αλεξάνδρα

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

**Ειρήνη Νικάνδρου, Επικ. Καθηγήτρια ΟΠΑ
Ροζάκης Στυλιανός, Αν. Καθηγητής ΓΠΑ
Παναγιωτοπούλου Λήδα, Επικ. Καθηγήτρια ΟΠΑ**

Αθήνα, Φεβρουάριος 2016



**ΓΕΩΠΟΝΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΑΓΡΟΤΙΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ & ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
*ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΤΡΟΦΙΜΩΝ & ΓΕΩΡΓΙΑΣ***

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ
ΧΩΡΟ**

Καρασταμάτη Αλεξάνδρα

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

**Ειρήνη Νικάνδρου, Επικ. Καθηγήτρια ΟΠΑ
Ροζάκης Στυλιανός, Αν. Καθηγητής ΓΠΑ
Παναγιωτοπούλου Λήδα, Επικ. Καθηγήτρια ΟΠΑ**

Αθήνα, Φεβρουάριος 2016

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου μελέτης θα ήθελα να ευχαριστήσω κάποιους ανθρώπους που χωρίς αυτούς δεν θα ήταν δυνατή η ολοκλήρωση της εργασίας.

Καταρχάς θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κ. Νικάνδρου Ειρήνη για την καθοδήγηση και τη βοήθεια της.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια και τους φίλους μου που με την υποστήριξη και την υπομονή τους βοήθησαν και αυτοί έμμεσα. Ένα ιδιαίτερο ευχαριστώ θέλω να πω στην Καστανιά Πωλίνα για την αμέριστη βοήθεια και τις συμβουλές της.

Καρασταμάτη Αλεξάνδρα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία διενεργήθηκε κατά την διάρκεια της φοίτησης μου στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών και στα πλαίσια της ολοκλήρωσης του προγράμματος των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Η έρευνα και η ανάπτυξη του θέματος βασίστηκε στην ανάλυση και την αξιολόγηση γραπτών κειμένων προερχόμενων κυρίως από ελληνική αλλά και ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εύρεση και η καταγραφή απόψεων και στάσεων οι οποίες προέρχονται από εργαζόμενα ενήλικα άτομα, απέναντι σε καινοτόμες μεθόδους στον εργασιακό χώρο.

Αρχικά πραγματοποιείται αναφορά στο πολυσύνθετο φαινόμενο της μάθησης. Η μελέτη και η ανάλυση του όρου γίνεται υπό το πρίσμα του γνωστικού αντικειμένου της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης καθώς αυτά είναι το επιστημονικά πεδία που ενδιαφέρουν τη παρούσα έρευνα. Στη συνέχεια προσδιορίζονται οι κυριότερες θεωρίες μάθησης με γνώμονα τη κατάλληλη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Επίσης, περιγράφεται η σχέση της μάθησης με την εκπαίδευση, όπως επίσης και η έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων και η σημασία της τόσο για τα άτομα όσο και για τους οργανισμούς. Επιπρόσθετα περιγράφεται η καινοτόμα προσέγγιση εκπαίδευσης που ονομάζεται μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία. Παρατίθενται επιπλέον στοιχεία που αφορούν τη σχέση των Ελλήνων με την εκπαίδευση, καθώς και την στάση τους απέναντι σε μορφές μη τυπικής εκπαίδευσης.

Ολοκληρώνοντας, εφόσον η εκπαίδευση των εργαζομένων, μέσω των τεχνών, θεωρείται καινοτόμα μέθοδος για την Ελλάδα, κρίνεται απαραίτητο η διεξαγωγή συμπερασμάτων μέσω ερευνών. Για αυτόν τον λόγο πραγματοποιήθηκε στην εν λόγω εργασία έρευνα κατά την οποία παρατηρήθηκε πως οι εργαζόμενοι στην Ελλάδα επιθυμούν να εκπαιδευτούν μέσω των έργων τέχνης, διότι θεωρούν σημαντική την πρόκληση και την καινοτομία εντός του περιβάλλοντος εργασίας τους. Ως τελικό συμπέρασμα, λοιπόν, μπορεί να λεχθεί πως η εκπαίδευση μέσω των τεχνών είναι μια μέθοδος, η οποία θα μπορούσε να ευδοκιμήσει στην Ελλάδα.

Λέξεις κλειδιά: Μάθηση, Εκπαίδευση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Μετασχηματίζουσα μάθηση, Εκπαίδευση μέσω της τέχνης, Αισθητική εμπειρία.

ABSTRACT

This work was carried out during my studies at the Agricultural University of Athens and due to the completion of my graduate program. The research and development of the subject is based on the analysis and evaluation of written texts coming mainly from Greek and foreign bibliography. The purpose of this study is the identification and registration of views and attitudes that come from working adults, towards innovative methods in the workplace.

Initially, a reference is made to the complex phenomenon of learning. The analysis of the term is based on psychology and education, as long as these are the basic disciplines of interest to this research. A description is made about the relationship of learning with education, as well as the meaning of adult education and its importance for both individuals and organizations. Additionally, it is analyzed an innovative educational approach called transformative learning through aesthetic experience. Information is given to describe the relationship between Greek people and education, and their attitude towards forms of non-formal education.

In conclusion, the training of employees through the arts is considered innovative method in Greece, thus it is necessary to draw conclusions through research. That is the main reason research took place in this study in which it is observed that people in Greece are comfortable to educate through art, because they consider challenge and innovation important factors to their workplace. As a final fact, education through art is a method that could thrive in Greece.

Keywords: Learning, Education, Adult Education, Transformative Learning, Education through Art, Aesthetic experience.

Περιεχόμενα

Συντομογραφίες	8
Εισαγωγή	9
1. Θεωρίες Μάθησης	12
1.1. Η έννοια του όρου: μάθηση	12
1.2. Κυριότερες θεωρίες μάθησης	15
1.2.1. Συμπεριφοριστικές θεωρίες	18
1.2.2. Γνωστικές θεωρίες	23
1.2.3. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες	25
2. Εκπαίδευση Ενηλίκων	33
2.1. Η γνώση και η σημασία της στις σύγχρονες επιχειρήσεις	33
2.1.1. Ο Οργανισμός που μαθαίνει	34
2.2. Μάθηση εκπαίδευση και κατάρτιση. Σύνδεση εννοιών και διαφορές	37
2.3. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων	41
2.4. Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής εκπαίδευσης	44
2.4.1. Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων	45
2.4.2. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εκπαίδευσης ενηλίκων	49
2.5. Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα	51
2.5.1. Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα	51
2.5.2. Οι στάσεις των Ελλήνων απέναντι στην εκπαίδευση ενηλίκων	53
2.6. Μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων	60
2.7. Το μοντέλο της μετασχηματίζουσας μάθησης.	61
2.7.1. Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία	62
3. Ερευνητικό Μέρος	67
3.1. Εισαγωγή	67
3.2. Ανάλυση Δεδομένων	68
3.2.1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά	68
3.2.2. Επαγγελματικό Προφίλ	72
4. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου	98
4.1. Κύριες ερωτήσεις-Κλίμακες	99
4.2. Σύνολο ερωτήσεων-Κλίμακες & Γενικές Ερωτήσεις	108
5. Συμπεράσματα-Προτάσεις	118

5.1. Συμπεράσματα	118
5.2. Προτάσεις.....	123
6. Επίλογος	125
7. Πηγές	126
Παράρτημα Ι.....	129
Παράρτημα ΙΙ.....	132

Συντομογραφίες

ACACE: Advisory Council for Adult and Continuing Education

CEDEFOP: Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΓΣΕΕ: Γενική συννομοσπονδία Εργατών Ελλάδος

Ε.Ε.Ε.Ε: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων

ΕΛΚΕΠΑ: Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας

HR : Human Resources

ΙΕΚ: Ινστιτούτο Επαγγελματικής κατάρτισης

ΚΕΓΕ: Κεντρική Επιτροπή Γενικών εξετάσεων

ΚΕΚ: Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΟΑΕΔ: Οργανισμός απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού

ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής συνεργασίας και Ανάπτυξης

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Εισαγωγή

Μετά την έναρξη της βιομηχανικής επανάστασης και την εισαγωγή πιο πολύπλοκης τεχνολογίας, η ταχύτητα των κοινωνικών αλλαγών αυξήθηκε. Αυτό το γεγονός αποτέλεσε αφετηρία για να καταστεί αναγκαιότητα η εκπαίδευση των ατόμων όχι μόνο πριν την ενηλικίωση τους αλλά και μετά από αυτή. Μέχρι πρότινος η εκπαίδευση θεωρούταν αναγκαία έως ότου το άτομο φτάσει στην ενηλικιότητα του, με σκοπό να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις που του έχουν δοθεί, με στόχο να ανταπεξέλθει στις μέλλουσες απαιτήσεις.

Κατά τη διάρκεια του 18ου και του 19ου αιώνα σημειώθηκε παρακίνηση των ατόμων και ανάπτυξη της παροχής εκπαίδευσης σε ενήλικες. Αιτία της έμφασης στην εκπαίδευση ήταν η ανάγκη παραγωγής ικανού και εγγράμματος εργατικού δυναμικού. Η ανάγκη αυτή σήμερα είναι πιο επίκαιρη από ποτέ (Βεργίδης και Κόκκος, 2009).

Η εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πολλούς σκοπούς, ένας όμως από τους κύριους ρόλους της είναι ότι αποτελεί σημαντικό φορέα προετοιμασίας των ατόμων με σκοπό την επιτυχή αντιμετώπιση των γρήγορων κοινωνικών μεταβολών. Σε μια εποχή που οι μεταβολές και οι αλλαγές του περιβάλλοντος αποτελούν καθημερινό φαινόμενο είναι απαραίτητο τα άτομα να εξακολουθούν να μαθαίνουν προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις συνθήκες και να μην αποξενωθούν από το πολιτισμό που τα περιβάλλει.

Η απάντηση στον περιορισμό της αποξένωσης είναι η απόκτηση νέων γνώσεων. Ως αποτέλεσμα των διάφορων κοινωνικών αλλαγών η δια βίου μάθηση και η δια βίου μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να κατανοήσουν τις διαδικασίες, να προσαρμοστούν και να βρουν τη θέση τους στη κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να βοηθήσει σε κοινωνικό αλλά και σε επαγγελματικό επίπεδο. Με αυτό τον τρόπο τα άτομα θα είναι προετοιμασμένα και έτοιμα να δεχθούν, να παράγουν και να χρησιμοποιήσουν καινούργιες γνώσεις με αποτέλεσμα την εύστοχη ανταπόκριση τους στις αυξανόμενες ανάγκες και απαιτήσεις σε μια κοινωνία που ανανεώνεται διαρκώς.

Το φαινόμενο των διαρκών αλλαγών είναι εντονότερο στη σφαίρα της εργασίας όπου πολλά επαγγέλματα βασίζονται σε γνώσεις ευμετάβλητες. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η έκθεση της Συμβουλευτικής Επιτροπής για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων (Advisory Council for Adult and Continuing Education – ACACE) : «Τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο της παρωχημένης γνώσης έχει γίνει ιδιαίτερα έντονο στον επαγγελματικό τομέα. Πολλοί επαγγελματικοί φορείς πλέον ενθαρρύνουν τα μέλη τους – και μερικές φορές απαιτούν από αυτά – να παρακολουθούν τακτικά προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Η ανάγκη για τακτική ενημέρωση θα εξαπλωθεί σε πολύ μεγαλύτερα τμήματα του εργαζόμενου πληθυσμού.» (Jarvis, 2003).

Αυτή η μετατόπιση στην οικονομία της γνώσης έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων απαιτήσεων για δεξιότητες υψηλού επιπέδου των εργαζομένων. Αν αυτό συνδυαστεί και με τον παράγοντα κρίση και τις συνέπειες της στον εργασιακό τομέα, οι εργαζόμενοι εκτός από τις δεξιότητες που αναφέρθηκαν και την τεχνική γνώση στο πεδίο τους, απαιτείται να χαρακτηρίζονται από ικανότητες υψηλού επιπέδου στην επεξεργασία πληροφοριών, κριτική και συστηματική σκέψη, ικανότητα σχεδιασμού, προσόντα επικοινωνίας και ικανότητα ανάληψης καθηκόντων.

Οι εταιρείες στη προσπάθειά τους να αυξήσουν την αποτελεσματικότητά τους και να αποκτήσουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα χρειάζονται ανθρώπινο δυναμικό που να διακατέχεται από ένα σύνολο γνώσεων και προσόντων. Ένα μεγάλο ποσοστό των επιχειρήσεων επενδύει στο ανθρώπινο δυναμικό του και προβαίνει σε χρηματοδότηση ενεργειών εκπαίδευσης του και δεν αρκείται στο ήδη υπάρχον γνωστικό επίπεδο. Αυτές οι ενέργειες παρέχονται από μεγάλες σε μέγεθος επιχειρήσεις και διενεργούνται για διάφορους σκοπούς όπως είναι η βελτίωση βασικών δεξιοτήτων, η απόκτηση νέων προσόντων, η αλλαγή προσωπικών στάσεων, η ανάπτυξη κοινωνικών ομάδων.

Το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αχανές και έχει άπειρες εκφάνσεις επειδή φαίνεται να στερείται δομής και διάρθρωσης. Παρακάτω θα γίνει μια προσπάθεια ανάλυσης της διαδικασίας της μάθησης και ύστερα, πιο συγκεκριμένα της εκπαίδευσης ενηλίκων, έννοιες πολύ σημαντικές για τον σύγχρονο άνθρωπο που

πρέπει να ανταπεξέλθει στις κοινωνικές και επαγγελματικές απαιτήσεις που συνεχώς μεταβάλλονται και αυξάνονται.

Η εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερα μέρη. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο πραγματοποιείται αναφορά στην έννοια της μάθησης, μέσω της ανάλυσης του όρου υπό το πρίσμα του γνωστικού αντικειμένου της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης. Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στις κυριότερες θεωρίες μάθησης. Συγκεκριμένα, περιγράφεται η σχέση της μάθησης με την εκπαίδευση, καθώς επίσης και η έννοια της εκπαίδευσης των ενηλίκων όσο αφορά τα άτομα και τους οργανισμούς. Επιπρόσθετα, στο τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η ανάλυση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη πρωτογενή έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Ολοκληρώνοντας, αποτυπώνονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν, τόσο από τη δευτερογενή όσο και από τη πρωτογενή έρευνα, ενώ παράλληλα διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

1. Θεωρίες Μάθησης

1.1. Η έννοια του όρου: μάθηση

Η μάθηση αποτελεί έναν πολυσύνθετο όρο ο οποίος έχει ευρέως χρησιμοποιηθεί τόσο από διάφορους κλάδους της επιστήμης, κύριοι των οποίων είναι η ψυχολογία, η παιδαγωγική, η ιατρική, η φυσιολογία και η βιολογία όσο και από το ευρύτερο κοινό. Κοινότυπο λάθος είναι η ταύτιση της με τη συγκράτηση γνώσεων η οποία προσφέρεται κυρίως από διάφορους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Σε αντίθεση με τη γενικότερη αντίληψη η έννοια της μάθησης είναι ευρύτερη από ότι συνηθίζεται να αποδίδεται. Συγκεκριμένα λόγω του ότι η μάθηση είναι ένα πολύπλοκο εσωτερικό βιολογικό αλλά και πνευματικό φαινόμενο έχουν γίνει πολυάριθμες έρευνες με σκοπό την αποκωδικοποίηση και τη κατανόηση των διαδικασιών σύμφωνα με τις οποίες διεξάγεται. Παρά τη χρόνια ύπαρξη της ευρύτερης έννοιας της μάθησης ακόμα και σήμερα, δεν έχει επιτευχθεί η πλήρης κατανόηση και ερμηνεία αυτής και των διαδικασιών της με τρόπο απόλυτα αποδεκτό από όλους τους ειδικούς (Καψάλης, 2008; Ματσαγγούρας, 1996)

Η ποικιλία των απόψεων στο ερώτημα «τι είναι μάθηση» επιβεβαιώνεται από την ύπαρξη ποικίλων ορισμών που έχουν δοθεί στον όρο ανά τα χρόνια. Οι αρχικές προσεγγίσεις βασίστηκαν κυρίως στις μηχανικές συνδέσεις μεταξύ ερεθισμάτων και αντιδράσεων. Με την πάροδο των αιώνων και την εξέλιξη των επιστημών άρχισε να γίνεται ξεκάθαρο πως η διαδικασία της μάθησης δεν είναι γεγονός δράσης αντίδρασης αλλά αποτέλεσμα πολλών παραγόντων (Κολιάδης, 1996).

Οι διαφορετικές προσεγγίσεις συνδέονται κυρίως με το γνωστικό αντικείμενο και την οπτική γωνία των εκάστοτε μελετητών που το εξετάζουν. Παραδείγματος χάρη οι συγγραφείς με παιδαγωγικό υπόβαθρο ορίζουν τη μάθηση ως διαδικασία με κύρια αναφορά τον άνθρωπο εξετάζοντας τον τρόπο διδασκαλίας, τις ενέργειες που κάνει κάποιος για να μάθει ή ακόμα και να αποστηθίσει καθώς και τα αποτελέσματα αυτών. Αντίθετα ψυχολόγοι και άλλοι επιστήμονες έχουν ως κέντρο έρευνας τους ζωντανούς

οργανισμούς και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν, εστιάζοντας στις πολύπλοκες ψυχοβιολογικές λειτουργίες. Ουσιαστικά οι διάφοροι ερευνητές, μέσω των θεωριών τους, συμβάλουν και προσθέτουν νέα στοιχεία στο φαινόμενο της μάθησης με επιρροές από το επιστημονικό πεδίο στο οποίο έχουν εξειδικευθεί και ανάλογα με το προσωπική τους γνώση, αντίληψη και φιλοσοφία (Κολιάδης, 1996; Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Γνωρίζοντας ότι κανένας ορισμός της μάθησης δεν μπορεί να είναι ικανοποιητικά πλήρης παρατίθενται στη συνέχεια κάποιοι σημαντικοί ορισμοί συγγραφέων ή ερευνητών, ως επιστημονικές υποθέσεις οι οποίες έχουν διεξαχθεί από τη παρατήρηση και τη μελέτη κυρίως του γνωστικού αντικειμένου της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης καθώς αυτά είναι τα επιστημονικά πεδία που ενδιαφέρουν τη παρούσα έρευνα.

Μάθηση σύμφωνα με τον ορισμό του Gagne είναι «η τροποποίηση της ανθρώπινης διάθεσης ή ικανότητας, η οποία έχει διάρκεια και δεν οφείλεται στη διαδικασία ανάπτυξης». Μάθηση κατά τον Maliaret (1979) , είναι «ο τρόπος και οι διαδικασίες, σύμφωνα με τις οποίες ένα υποκείμενο αποκτά μια δεξιότητα – μια θεωρητική ή πρακτική γνώση – που δεν είχε μέχρι τότε». Κατά τον Kimble (1980) «Μάθηση είναι μία σχετικά σταθερή αλλαγή σε μια δυνατότητα της συμπεριφοράς, η οποία συμβαίνει ως αποτέλεσμα ενισχυμένης πρακτικής» (Κολιάδης, 1996; Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Με την πάροδο των χρόνων η μάθηση ορίστηκε και από άλλους διάφορους ερευνητές, σύμφωνα με τη δική τους επιστημονική σκοπιά και ως δημιουργία υποκατάστατων ανακλαστικών από τον Pavlov, ως δοκιμή και πλάνη από τον Thondike, ως αποτέλεσμα της θετικής ενίσχυσης, η επανάληψη μιας αντίδρασης από τον Skinner, ως ενόραση από τον Kohler, ως μίμηση ενός προτύπου από τον Bandura, ως πληροφορίες οι οποίες επεξεργάζονται, από τους Neisser και Seymour και επίσης ως ατομική συλλογή και ερμηνεία από τους Maslow και Rogers (Κόκκος, 2005; Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Μια σειρά από σημαντικούς μελετητές ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγονται αρκετοί από τους θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως οι Lewin, Dewey,

Kolb, Freire, Mezirow, Jarvis, Boud κ.α., αποτυπώνουν την άποψη ότι η μάθηση δεν τελειώνει με ένα αποτέλεσμα αλλά αποτελεί μια συνεχή διεργασία με βασικά σημεία αναφοράς την επεξεργασία των εμπειριών και την αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό περίγυρο (Κόκκος, 2005).

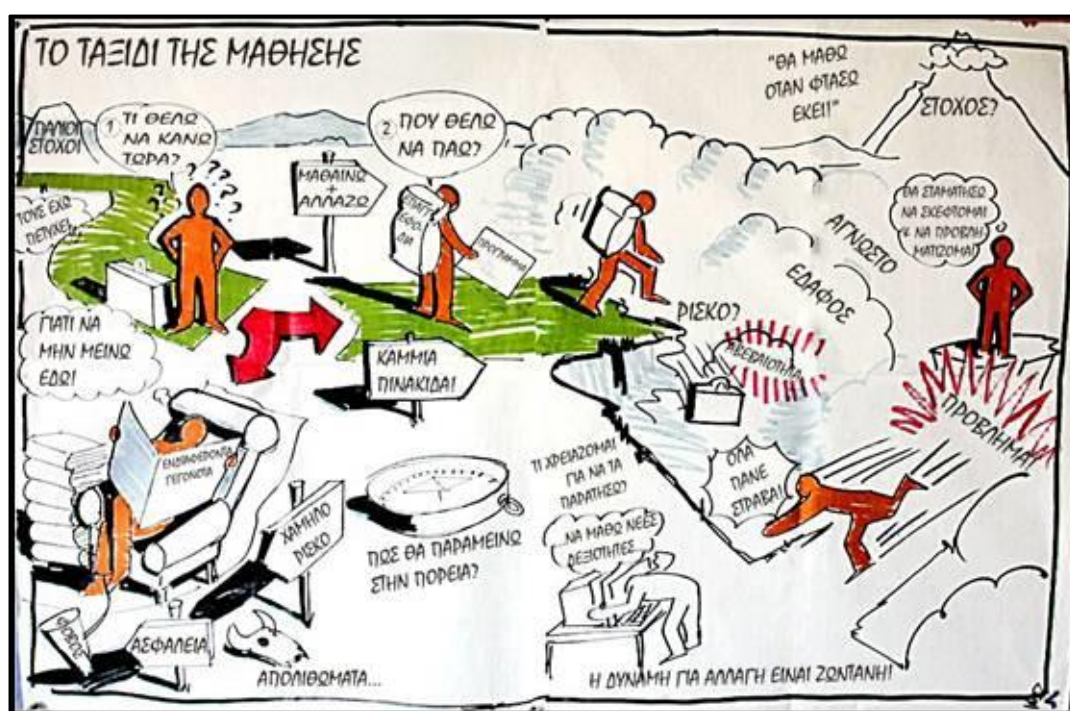
Σημαντική είναι η άποψη του Kolb για τη μάθηση η οποία έχει πάρει μεγάλη δημοσιότητα και είναι η εξής: η μάθηση αποτελεί μια διεργασία κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσα σε ένα αέναο κύκλο, όπου το άτομο με τη διαδικασία της δράσης αποκτά νέες εμπειρίες τις οποίες επεξεργάζεται με την κεκτημένη γνώση του, καταλήγοντας σε συμπεράσματα που τον οδηγούν σε νέες δράσεις. (Kolb, 1984; Κόκκος, 2005).

Συγγενική είναι η άποψη του Jarvis (2004): «Μάθηση είναι η διεργασία του μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα». Ο Mezirow υιοθετεί επίσης παραπλήσια άποψη δίνοντας όμως ιδιαίτερη σημασία στην ιδιότητα της μάθησης ως διεργασίας συνεχούς ερμηνείας εμπειριών, με την οποία ο άνθρωπος κατανοεί ολικά τα φαινόμενα, με αποτέλεσμα να συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό περιβάλλον (Jarvis, 2004; Κόκκος, 2005).

Από το πλήθος των ορισμών που υπάρχουν για το φαινόμενο, δίνεται παρακάτω ένας από την Μαριδάκη-Κασσωτάκη (2011), που μπορεί να θεωρηθεί αρκετά ολοκληρωμένος και αντιπροσωπευτικός και αναφέρει τη μάθηση «ως γνωστική διαδικασία που στηρίζεται στην επεξεργασία εξωγενών ή και εσωγενών ερεθισμάτων και έχει ως αποτέλεσμα την τροποποίηση της συμπεριφοράς, η οποία έχει διάρκεια». Επιπλέον αναφέρει ότι πρωτογενή αντανακλαστικά του ατόμου και αλλαγές της συμπεριφοράς που οφείλονται στα ένστικτα και σε αναπτυξιακές μεταβολές δεν αποτελούν μάθηση. Αντίθετα αυτά σχετίζονται συγκεκριμένα με την ικανοποίηση των διαφορετικών φυσιολογικών αναγκών και την προσαρμογή στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Εν κατακλείδι η διαδικασία σχετίζεται με την εγγενή βούληση του ανθρώπου να ερμηνεύσει τα πράγματα και τον κόσμο γύρω του, να δώσει απαντήσεις στα καθημερινά του ερωτήματα, να κατακτήσει την αλήθεια και να δώσει νόημα στην ύπαρξη του (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Ανεξάρτητα από τις διάφορες προσεγγίσεις που υιοθετούν οι μελετητές για ένα τόσο πολύπλοκο, φαινόμενο όπως αυτό της μάθησης, μπορεί να παρατηρηθεί ότι οι απόψεις τους συγκλίνουν στο γεγονός ότι η μάθηση αποτελεί σημαντικό στοιχείο της ανθρώπινης υπόστασης. Το γεγονός αυτό συμβαίνει διότι επιτρέπει στο άτομο να κατανοεί τον εαυτό του και όσα συμβαίνουν στο περιβάλλον του με αποτέλεσμα να μπορεί να προσανατολίζεται στις διαρκείς αλλαγές, βρίσκοντας τη θέση του στη κοινωνία (Φλουρής, 2003).

Εικόνα 1.1.1: Το ταξίδι της μάθησης.



Πηγή: Μπαλκίζας, 2007

1.2. Κυριότερες θεωρίες μάθησης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί οι προσπάθειες των ανθρώπων να ερμηνεύσουν τη μάθηση και τις βασικές διεργασίες της είναι πολλές και χρονολογούνται από την αρχαιότητα. Φιλόσοφοι της ελληνικής αρχαιότητας όπως ο Αριστοτέλης, ο Πλάτωνας και άλλοι προσπάθησαν να ερμηνεύσουν αυτό το φαινόμενο. Όμως η διατύπωση των περισσότερων θεωριών της μάθησης ξεκίνησε από τα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα έως και σήμερα. Η πολυπλοκότητα του φαινομένου καθιστά δύσκολη την εύρεση

όλων των πτυχών του ακόμα και σήμερα όπου η πρόοδος της επιστήμης σε όλους τους τομείς είναι ταχύτατη (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011; Πόρποδας, 1993).

Σημαντικότερο πρόβλημα στην ολοκλήρωση της προαναφερθείσας διαδικασίας είναι η έλλειψη παρατήρησης του φαινομένου κατά τρόπο αντικειμενικό. Για αυτό τον λόγο, οι θεωρίες αυτές διαφέρουν κατά πολύ στη μέθοδο και στα τελικά συμπεράσματα διότι η οπτική γωνία των ερευνητών ήταν διαφορετική εξαιτίας των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων από όπου προέρχονταν. Συγκεκριμένα είναι εφικτή μόνο η διαπίστωση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας κάθε φορά που αυτή ολοκληρώνεται. Στην πράξη γινόταν και γίνεται συνήθως, εφαρμογή ενός συνδυασμού των θεωριών μάθησης. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Bigge (2008) ο οποίος αναφέρει ότι δεν υπάρχουν τελικές απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν τη μάθηση και δεν μπορεί να βρεθεί θεωρία που να είναι απόλυτα ανώτερη από τις άλλες (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει προσπάθεια παρουσίασης των κυριότερων θεωριών μάθησης όπως αυτές διαμορφώθηκαν και εξελίχθηκαν ανά τα χρόνια υπό το πρίσμα της νεοσύστατης επιστημονικής ψυχολογίας και πιο συγκεκριμένα από τη ψυχολογία της μάθησης, τη ψυχοπαιδαγωγική και την εκπαιδευτική ψυχολογία.

Οι απαρχές των διαφορετικών σχολών και τάσεων που γεννιούνται και εξελίσσονται στα πλαίσια ενός επιστημονικού κλάδου, βασίζονται σε ορισμένες παραδοχές για τη φύση του κόσμου, της κεκτημένης γνώσης και του ανθρώπου. Κύρια παραδοχή για την επιστήμη της ψυχολογίας αποτέλεσε και αποτελεί ο άνθρωπος. Το φαινόμενο της μάθησης είναι ένα από τα κυριότερα αντικείμενα μελέτης της ψυχολογίας, διότι κατά το τέλος του περασμένου αιώνα ανακαλύφθηκε ο σημαντικός ρόλος του για τη διατήρηση και την εξέλιξη του ανθρώπινου είδους (Ματσαγγούρας, 1996).

Συγκεκριμένα η αρχή έγινε όταν η ψυχολογία διασπάστηκε από τη φιλοσοφία, πριν περίπου εκατό χρόνια, όπου με αυτό τον τρόπο εντάχθηκε στις επιστήμες με πειραματικό και εργαστηριακό αντικείμενο. Τότε η μάθηση ως φαινόμενο μονοπώλησε το ενδιαφέρον τόσο των θεωρητικών όσο και των ερευνητικών επιστημόνων – ψυχολόγων. Η διαφορετικότητα των απόψεων τους οδήγησε στη δημιουργία ξεχωριστών σχολών, έχοντας ως αποτέλεσμα να προκύψουν αντίστοιχα

και διαφορετικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες εξετάζονται σήμερα ως σύνολο από τη ψυχολογία της μάθησης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Η πειραματική ψυχολογία της μάθησης σήμερα αποτελεί έναν από τους πιο βασικούς κλάδους της γενικής ψυχολογίας. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις αλλά και αυστηρά επιστημονικά κριτήρια αποτελούν πλέον τη βάση για πλήθος ψυχολογικών πειραμάτων σε εργαστήρια. Με αυτή τη διαδικασία υπάρχει ακριβής συντονισμός και έλεγχος των συνθηκών εκτέλεσης των πειραμάτων, με αποτέλεσμα να απομονώνεται ο αριθμός των λαθών και τα συμπεράσματα να είναι πιο έγκυρα και αντικειμενικά (Κολιάδης, 1996).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η απάντηση στο ερώτημα αν υπάρχει ένας ή διαφορετικοί τύποι μάθησης δεν είναι εύκολη. Η διεύρυνση όμως του τομέα της πειραματικής μάθησης απεικονίζει την πρόοδο και την εξέλιξη που έχει επιτευχθεί ανά τα χρόνια. Αρχικά θεωρήθηκε ότι το φαινόμενο της μάθησης είναι ενιαίο και για αυτό το λόγο εξετάστηκε κατά ομοιόμορφο τρόπο σε όλες τις περιπτώσεις. Οι πρώτες πειραματικές έρευνες έγιναν σε ζώα και κατά τρόπο αυθαίρετο τα εξαγόμενα συμπεράσματα χρησιμοποιήθηκαν για να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου. Βέβαια η μάθηση δεν είναι αποκλειστικό προνόμιο του ανθρώπου αφού και τα ζώα μαθαίνουν, με τη διαφορά ότι τα ζώα χαρακτηρίζονται κυρίως από τη προσαρμοστικότητα στις συνθήκες του περιβάλλοντος με περιορισμένη τη δυνατότητα αλλαγής και αδύνατη τη προσπάθεια θέσπισης στόχων (Βακόλα και Νικολάου, 2012; Κολιάδης, 1996).

Στη ψυχολογία της μάθησης κύριο ρόλο παίζουν οι ανθρωπολογικές παραδοχές τις οποίες οι Burell και Morgan (1979) κατατάσσουν σε δύο κατηγορίες : στην πρώτη κατηγορία ο άνθρωπος αντιδρά μηχανιστικά στο περιβάλλον και στη δεύτερη κατηγορία όπου αναγνωρίζεται στον άνθρωπο ότι έχει δυνατότητες πρωτοβουλίας. Απόρροια των παραπάνω παραδοχών είναι η δημιουργία διαφορετικών θεωριών μάθησης. Οι πιο αντιπροσωπευτικές εξ αυτών μπορούν να κατανεμηθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες που εξηγούν η καθεμία με τα δικά της δεδομένα το φαινόμενο της μάθησης και της διαδικασίες αυτής. Η πρώτη κατηγορία είναι ο συμπεριφορισμός ή συνειρμικές θεωρίες, η δεύτερη αποτελείται από τις γνωστικές θεωρίες και η τρίτη συντελείται από θεωρίες μάθησης που διαμορφώθηκαν τα τελευταία χρόνια, οι λεγόμενες κοινωνικογνωστικές (Κολιάδης, 1996; Ματσαγγούρας, 1996).

Στη συνέχεια γίνεται μια σύντομη αναφορά στην κάθε κατηγορία των θεωριών μάθησης, στους κύριους αντιπροσώπους τους αλλά και στα βασικά χαρακτηριστικά τους, όπως αυτά διαμορφώθηκαν στην εξελικτική τους πορεία.

1.2.1. Συμπεριφοριστικές θεωρίες

Οι θεωρίες του συμπεριφορισμού αποτέλεσαν τρόπο σκέψης και ερμηνείας ψυχικών φαινομένων. Αναπτύχθηκαν και εξελίχθηκαν στην Αμερική κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα και συγκεκριμένα μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 50. Η εμφάνιση τους οφείλεται στα ερωτήματα που προέκυψαν από τη διεύρυνση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και την ανάγκη επιστημονικών απαντήσεων στηριζόμενων από επαληθεύσιμα εμπειρικά στοιχεία και ολοκληρωμένα πειράματα. Η απαίτηση των απαντήσεων αυτών δεν είχε καλυφθεί από προηγούμενες θεωρήσεις (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011; Πόρποδας, 1993).

Οι συμπεριφοριστές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ψυχολογία αποκτά επιστημονική βάση όταν ανακαλύπτονται νόμοι που διέπουν τις σχέσεις της μετρήσιμης συμπεριφοράς, η οποία εισέρχεται ως ερέθισμα και εξέρχεται ως αντίδραση, δίχως να λαμβάνονται υπόψη οι εσωτερικές διεργασίες που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της μάθησης όπως παραδείγματος χάρη νοητικές διαδικασίες, κριτική σκέψη, ελεύθερη βούληση, κίνητρα κ.α. Θεμελιακό αξίωμα της σχολής του συμπεριφορισμού είναι το γεγονός ότι, ο οργανισμός θεωρείται ως εξαρτημένη μεταβλητή εξωτερικών περιβαλλοντικών επιδράσεων από τις οποίες ελέγχεται και κατά συνέπεια διαμορφώνεται (Ματσαγούρας, 1996; Κολιάδης, 1996).

Ο δεσμός μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης είναι άρρηκτος και απαραίτητος για τη πραγματοποίηση της διαδικασίας της μάθησης, όποτε κατά συνέπεια η κατάλληλη διαμόρφωση και οργάνωση του εξωτερικού περιβάλλοντος έχει ως αποτέλεσμα συγκεκριμένες, επιθυμητές ή ανεπιθύμητες αλλαγές, στη συμπεριφορά του εξεταζόμενου πειραματόζωου ή ανθρώπου. Χαρακτηριστικά όπως αναφέρουν οι Ράπτης, Ράπη (2001) ο σημαντικότερος μηχανισμός της μάθησης είναι, κατά τους

συμπεριφοριστές, η ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς. (Κολιάδης, 1996; Ράπτης και Ράπτη, 2001).

Η παραπάνω άποψη οδήγησε στο συμπέρασμα ότι αν το περιβάλλον είναι ελέγξιμο, τότε είναι δυνατή η διαμόρφωση του χαρακτήρα και των συμπεριφορών του ανθρώπου. Δεν είναι τυχαίο εξάλλου το όνομα της συγκεκριμένης σχολής, εφόσον το κύριο αντικείμενο μελέτης των επιστημόνων – ψυχολόγων που ανήκουν σε αυτή ήταν η παρατήρηση της συμπεριφοράς κυρίως ζώων στην αρχή και μεταγενέστερα ανθρώπων. Γεγονός που οδήγησε σε αυτό το αποτέλεσμα ήταν ότι τα μέσα της εποχής δεν επαρκούσαν για να μελετηθούν οι διεργασίες του εγκεφάλου, οπότε ήταν φυσικό να αγνοηθούν οι εσωτερικές διεργασίες και να δοθεί βάση μόνο στα ερεθίσματα του εξωτερικού περιβάλλοντος (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011; Κολιάδης, 1996).

Στη σχολή της συμπεριφοράς ανήκουν διαφορετικές θεωρίες των οποίων οι προσεγγίσεις έχουν κοινά σημεία όπως και διαφορές. Αρκετές από τις θέσεις θεωρούνται πλέον απαρχαιωμένες και για αυτό το λόγο δεν θα αναφερθούν. Είναι γεγονός όμως ότι πολλές από αυτές τις ιδέες κυριάρχησαν για αρκετό καιρό και έγιναν σημείο αναφοράς και έμπνευσης, επηρεάζοντας σημαντικά τον χώρο. Η παρακάτω σύντομη αναφορά αφορά τη παρουσίαση των σημαντικότερων τάσεων και απόψεων.

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες προσπαθούν να ερμηνεύσουν την ανθρώπινη μάθηση με βάση τα πρότυπα της κλασικής εξαρτημένης μάθησης και της συντελεστικής μάθησης. Κύριοι εκφραστές της σχολής του συμπεριφορισμού είναι οι Pavlov, Watson, Thorndike και Guthrie όσο αφορά τη κλασική εξαρτημένη μάθηση (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία αναφέρει ο Pavlov (1927) ότι «μία αντίδραση σε ένα πραγματικό μη εξαρτημένο ερέθισμα είναι δυνατόν να συσχετισθεί με άλλο ερέθισμα, που προσβάλλει τα αισθητήρια όργανα ταυτόχρονα με το πραγματικό και μπορεί να προκαλέσει ακούσια την αντίδραση, την οποία προκαλεί το αρχικό ερέθισμα». Η βασική ιδέα αυτού του προτύπου λοιπόν στηρίζεται στην υπόθεση ότι η μάθηση αποτελεί τη σύνδεση μιας ορισμένης συμπεριφοράς με ένα περιστασιακό δεδομένο.

Κρίσιμος παράγοντας στη συντέλεση της γνώσης είναι η χρονική συνάφεια του εξαρτημένου και του ανεξάρτητου ερεθίσματος (Ματσαγούρας, 1996; Κολιάδης, 1996).

Η θεωρία για τη συντελεστική μάθηση διατυπώθηκε από τον Skinner και είναι μεταγενέστερη της θεωρίας του Ρανλον. Βασική αρχή που τη διέπει είναι ότι η συμπεριφορά έχει συνέπειες και η μελλοντική συμπεριφορά του οργανισμού εξαρτάται από αυτές τις συνέπειες. Εάν η συμπεριφορά οδηγήσει σε θετικές συνέπειες είναι πολύ πιθανή η επαλήθευση παρόμοιων ενεργειών στο μέλλον. Άλλη βασική αρχή της είναι η ανταμοιβή ως μέσο παρότρυνσης μιας θετικής συμπεριφοράς και η τιμωρία ως μέσο καθοριστικό για την εξάλειψη της επανάληψης μιας ανεπιθύμητης δράσης (Βακόλα και Νικολάου 2012).

Ο Skinner εισήγαγε επιπλέον ακόμα μια βασική έννοια , αυτή της διαμόρφωσης της συμπεριφοράς όπου με την επιλεκτική ενίσχυση των ζητούμενων αντιδράσεων από τον οργανισμό κατάφερε την αλλαγή της συμπεριφοράς. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η συμπεριφορά αλλάζει ακόμα και όταν η ενίσχυση είναι ασυνεχής ή περιοδική (Βακόλα και Νικολάου 2012).

Ακολουθεί πίνακας ο οποίος αναφέρει τη συνεχή και τη περιοδική ενίσχυση καθώς και τις επιδράσεις αυτών στη συμπεριφορά των ατόμων.

Πίνακας 1.2.1.1: Συνεχής και περιοδική ενίσχυση της συμπεριφοράς, Skinner (1986)

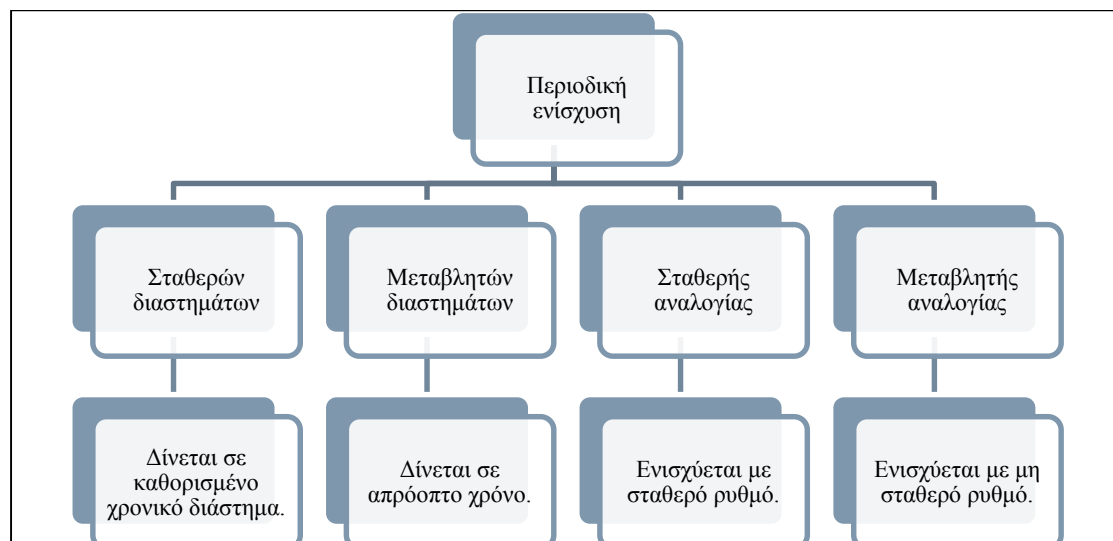
Είδος ενίσχυσης	Περιγραφή	Επίδραση
Συνεχής	Η ενίσχυση ακολουθεί κάθε επιθυμητή συμπεριφορά.	<ul style="list-style-type: none">❖ Σταθερά ανοδική απόδοση με τη προϋπόθεση ότι η ενίσχυση ακολουθεί κάθε επιθυμητή συμπεριφορά.❖ Υψηλή συχνότητα ενίσχυσης μπορεί να οδηγήσει σε πρόωρο κορεσμό.❖ Η συμπεριφορά εξασθενεί πολύ γρήγορα όταν η ενίσχυση δεν δίνεται.❖ Ενδείκνυται για συμπεριφορές που είναι καινούργιες, επιθυμητές αλλά εμφανίζονται σπάνια.

Περιοδική	Η ενίσχυση δεν ακολουθεί κάθε συμπεριφορά.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Δεν οδηγεί σε πρόωρο κορεσμό. ❖ Ικανή να επιφέρει συχνές επιθυμητές συμπεριφορές. ❖ Ενδείκνυται για σταθερές και συχνά επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές.
------------------	--	--

Πηγή: Βακόλα και Νικολάου, 2012

Η περιοδική ενίσχυση είναι ιδιαίτερα σημαντική έννοια εφόσον ακόμα και σήμερα έχει άμεση εφαρμογή στον επαγγελματικό τομέα και συγκεκριμένα στη πλειάδα των επιχειρήσεων και των οργανισμών.

Διάγραμμα 1.2.1.1: Περιοδική ενίσχυση στους οργανισμούς.



Πηγή: Βακόλα και Νικολάου, 2012

Όπως φαίνεται και στο σχήμα η περιοδική ενίσχυση έχει άμεση εφαρμογή στους οργανισμούς και μπορεί να πάρει διάφορες μορφές οι οποίες αποτυπώνονται στο παραπάνω σχήμα. Η πρώτη μορφή που μπορεί να πάρει είναι αυτή των σταθερών διαστημάτων ή των μεταβλητών διαστημάτων. Στη πρώτη περίπτωση, η ενίσχυση δίνεται σε καθορισμένο χρονικό διάστημα μετά από μια επιθυμητή συμπεριφορά. Κύριο μειονέκτημα της είναι το γεγονός ότι δεν είναι τόσο αποτελεσματική, εφόσον η σταθερότητα που τη διακρίνει δεν βοηθάει στη διατήρηση των επιθυμητών συμπεριφορών. Αντίθετα η περιοδική ενίσχυση μεταβλητών διαστημάτων είναι περισσότερο αποτελεσματική. Η άλλη μορφή είναι αυτή της σταθερής αναλογίας, όπου η συμπεριφορά ενισχύεται με σταθερό ρυθμό, με ένα σταθερό και συγκεκριμένο

σύνολο ενεργειών π.χ. μπόνους, ή αυτή της μεταβλητής αναλογίας όπου ισχύει η ενίσχυση με τη διαφορά ότι ο ρυθμός είναι μεταβλητός (Βακόλα και Νικολάου 2012).

Πλήθος συμπεριφοριστικών θεωριών εφαρμόζονται μέχρι και σήμερα σε οργανισμούς όπως ήδη αναφέρθηκε αλλά και σε θεραπείες για τροποποίηση της συμπεριφοράς, στη διδασκαλία των πρώτων γραμμάτων και σε διαδικασίες απομάθησης συναισθηματικών καταστάσεων (Κολιάδης, 1996).

Ο συμπεριφορισμός παρόλο που βοήθησε στην εξήγηση αρκετών φαινομένων της μάθησης και προτύπων που χρησιμοποιούνται ακόμα και σήμερα ως διαδικασίες, έγινε αντικείμενο σφοδρής κριτικής. Σύντομα διαπιστώθηκε και αποτελεί μέχρι σήμερα γεγονός, ότι η απλή και αρκετά περιορισμένη διαδικασία του ψυχολογικού εργαστηρίου με βάση της οποίας προκύπτουν καθολικά συμπεράσματα για την ανθρώπινη συμπεριφορά αποδείχθηκε λανθασμένη. Αιτία είναι τα ανεπαρκή στοιχεία που δεν μπορούν να καθορίσουν τη πολυσύνθετη διαδικασία της μάθησης (Κολιάδης, 1997; Ματσαγγούρας, 1996).

Ένα άλλο σοβαρό μειονέκτημα του είναι η εστίαση στην εξωτερική συμπεριφορά του ατόμου και στο ρόλο του περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα τη παραμέληση των πολύπλοκων εσωτερικών διεργασιών και της ατομικής προσπάθειας του, γεγονός που παρεμποδίζει τη σφαιρική ερμηνεία της συμπεριφοράς. Επιπλέον τα εξαρτημένα αντανακλαστικά παρέχουν ερμηνεία σε χαμηλού επιπέδου συμπεριφορές, εξηγώντας τη μάθηση όσο αναφορά μόνο τις βασικές φυσικές ανάγκες και αποτυγχάνουν να εξηγήσουν τη κατάκτηση ανωτέρων ειδών μάθησης που χαρακτηρίζουν τον άνθρωπο (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011; Ματσαγγούρας, 1997).

Τέλος οι θεωρίες απορρίφθηκαν από πολλούς διότι θεωρήθηκαν μηχανιστικές ή αυθαίρετες γενικεύσεις διαπιστώσεων που έγιναν κυρίως σε ζώα και ενδέχεται να οδηγούν σε λάθος συμπεράσματα (Φλούρης, 2003).

Η προσπάθεια των συμπεριφοριστών για τη θέσπιση των θεμελίων της θεωρίας της μάθησης θεωρήθηκε υπερβολικά αισιόδοξη διότι η θεωρίες τους δεν φαίνεται να ανταποκρίνονται στις πολυσύνθετες μορφές μάθησης, όπου η προσωπική άποψη, η κριτική σκέψη, η επιχειρηματολογία, η δημιουργικότητα, η πρωτότυπη έκφραση και

η ατομική πρωτοβουλία είναι μεγίστης σημασίας χαρακτηριστικά (Ράπτης και Ράπτη, 2001).

1.2.2. Γνωστικές θεωρίες

Οι γνωστικές ή διάμεσες θεωρίες μάθησης θεωρούνται το αποτέλεσμα της κριτικής και του προβληματισμού απέναντι στην ανεπαρκή προσπάθεια των θεωριών του συμπεριφορισμού να εξηγήσουν τη διαδικασία του πολυσύνθετου φαινομένου της μάθησης. Από τις αρχές του αιώνα οι οπαδοί της μορφολογικής ψυχολογίας με την ενορατική μάθηση (Wertheimer, Koffka, Koehler, Lewin) όπως και μεταγενέστερα ο Tolman με την εμπρόθετη μάθηση και τους νοητικούς χάρτες αντιδρούν στην απλοϊκές και μηχανιστικές θεωρήσεις του προτύπου του συμπεριφορισμού (Κολιάδης, 1996; Βακόλα και Νικολάου 2012).

Οι έρευνες τους επικεντρώνονται γύρω από τη ανθρώπινη νόηση και τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η αντίληψη, η σκέψη και οι αντιδράσεις στις διάφορες καταστάσεις από τον ανθρώπινο νου. Οι προδρομικές αυτές μελέτες συντελούν στη δημιουργία μιας νέας θεώρησης για την ανθρώπινη μάθηση και προετοιμάζουν το ερευνητικό πεδίο για τις επερχόμενες γνωστικές ή διάμεσες θεωρίες μάθησης. Οι επιστημονικές έρευνες των πρώιμων γνωστικών ψυχολόγων Piaget, Bruner, Ausubel, Gagne και άλλων, επηρεάστηκαν από την ενορατική και την εμπρόθετη μάθηση, οι οποίες στη συνέχεια έδωσαν μεγάλη ώθηση στην έρευνα των γνωστικών δομών και διαδικασιών του ανθρώπου (Κολιάδης, 1996).

Πολλά από τα πορίσματα των γνωστικών θεωριών έρχονται πλέον σε αντίθεση με το συμπεριφοριστικό πρότυπο, όπου η ερμηνεία της ανθρώπινης μάθησης γίνεται με τρόπο κατά τον οποίο οι γνωστικές λειτουργίες του ατόμου δεν λαμβάνονται υπόψη. Οι μελέτες των ερευνητών ψυχολόγων δεν εστιάζονται πλέον στα εξωτερικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος, αλλά στην εσωτερική αναπαράσταση του εξωτερικού κόσμου και στις ευσυνείδητες διαδικασίες του ατόμου. Ουσιαστικά αναγνωρίζεται ότι οι γνωστικές λειτουργίες όπως είναι η αντίληψη, η νόηση, η γλώσσα, η κριτική ικανότητα, η μνήμη, η λύση προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων, η δημιουργική σκέψη κ.α. έχουν σημαντικό ρόλο εφόσον παρεμβάλλονται ανάμεσα στο ερέθισμα

και την αντίδραση, προσδίδοντας με αυτό τον τρόπο νόημα και σημασία στα ερεθίσματα (Κολιάδης, 1996; Μπασέτας, 2002).

Ο Πόρποδας (1993) σημειώνει εύστοχα ότι οι γνωστικές θεωρίες πρεσβεύουν ότι το άτομο δεν μαθαίνει όντας αμέτοχο αλλά αντιθέτως διαδραματίζει ενεργό ρόλο στη μάθηση. Η ενεργητική στάση του ατόμου ως προς τη διαδικασία της μάθησης σημαίνει ότι ο άνθρωπος δεν είναι απλά ένα δημιούργημα του περιβάλλοντος, αλλά συμμετέχει ενεργά στην διαμόρφωση αυτού, ελέγχοντας με αυτό τον τρόπο τις αμοιβές και τις ποινές που παίρνει ως συνέπειες των πράξεων του.

Τα κύρια χαρακτηριστικά των Γνωστικών Θεωριών, σύμφωνα με τους Παναγιωτακόπουλο Χ., Πιερρακέα Χ. και Πιντέλα Π. (2003) είναι τα εξής:

- Το γνωστικό σύστημα έχει την ιδιότητα να αυτό-οργανώνεται και να εξελίσσεται προς καταστάσεις ισορροπίας.
- Οι γνώσεις δεν είναι αντίγραφα της πραγματικότητας αλλά αφομοιώσεις του πραγματικού.
- Η γνώση ενός αντικειμένου κατακτιέται όταν το άτομο ενεργεί πάνω σε αυτό και το μεταμορφώνει.
- Οι γνωστικές διεργασίες αποτελούν ως σύνολο, μια συνεχή επεξεργαστική λειτουργία.
- Κάθε γνωστική διεργασία συνίσταται από αναπαραστάσεις και από επεξεργασίες.
- Οι γνώσεις είναι δομές σταθεροποιημένες στη «μακροπρόθεσμη μνήμη».
- Οι αναπαραστάσεις διαφοροποιούνται των γνώσεων γιατί είναι αυτόματα ενεργές, ενώ μια γνώση πρέπει να δραστηριοποιηθεί ώστε να είναι διαθέσιμη.
- Οι γνώσεις συνδέονται με τη δράση με σκοπό τη μοντελοποίηση και το μετασχηματισμό της πραγματικότητας.

Σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες, η μαθησιακή διαδικασία παύει πλέον να αποτελεί μια μηχανιστική αντίδραση ερεθισμάτων και αντιδράσεων ή μια απλουστευμένη σύνδεση της συμπεριφοράς και του εξωτερικού περιβάλλοντος, αλλά ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα δόμησης των πληροφοριών σε ήδη προϋπάρχουσες γνωστικές δομές. Δίνεται προσοχή δηλαδή στο πως οι οργανισμοί επεξεργάζονται και μεταφράζουν τα

ερεθίσματα και τις πληροφορίες που παίρνουν από το εξωτερικό περιβάλλον. Οι ενέργειες δεν είναι απλά δράση αντίδραση αλλά αντιθέτως τα άτομα χρησιμοποιούν τη μνήμη, τη λογική και τη κριτική τους ικανότητα για να συνδέσουν γεγονότα, πληροφορίες και παρατηρήσεις και με βάση αυτή τη σύνδεση παίρνεται η λήψη απόφασης της εκάστοτε συμπεριφοράς (Βακόλα και Νικολάου 2012; Κολιάδης, 1996).

Η μάθηση που βασίζεται στις γνωστικές θεωρίες ερμηνεύεται ως «πρόσκτηση, οργάνωση, κωδικοποίηση, και επεξεργασία των πληροφοριών με κύρια χαρακτηριστικά την ενεργητική συμμετοχή του ατόμου που μαθαίνει, καθώς και τη δημιουργία γνωστικών δομών και όχι απομονωμένων συναρτήσεων στο άτομο» (Κολιάδης, 1996).

Τέλος αναφέρονται ενδεικτικά τα βασικά αντιπροσωπευτικά είδη της διερεύνησης των γνωστικών διαδικασιών που μελετά η γνωστική ψυχολογία, τα οποία είναι η «λογικομαθηματική» μάθηση του Piaget, η «ευρετική-ανακαλυπτική» μάθηση του Bruner, η «νοηματική» μάθηση του Ausubel και το «αθροιστικό μοντέλο» μάθησης του Gagne (Κολιάδης, 1996).

1.2.3. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες

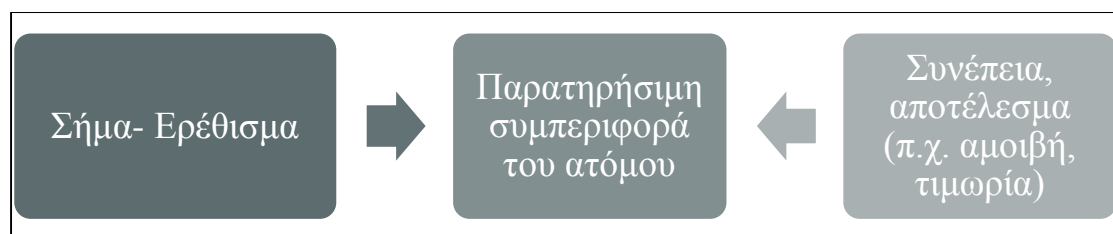
Προσπάθεια συνδυασμού των δύο προηγούμενων, ως αποτέλεσμα των νεοσυμπεριφοριστικών μελετών, αποτελούν οι κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης. Το πρότυπο του άκρατου συμπεριφορισμού θεωρείται πλέον παλαιακό, διότι δεν μπορεί να εξηγήσει επαρκώς την ανθρώπινη συμπεριφορά. Η συνεκτίμηση των ενσυνειδήτων γνωστικών διαδικασιών στην ερμηνεία της συμπεριφοράς του ατόμου γινόταν όλο και περισσότερο αντιληπτή και αναγκαία καθώς οι διερευνητικές εργασίες πλήθαιναν. Η νέα αυτή κατεύθυνση συνδυάζει τις δύο παλαιότερες θεωρίες με βάση όμως τις αρχές του συμπεριφοριστικού προτύπου οι οποίες είναι ο αυστηρός προγραμματισμός και ο πειραματικός έλεγχος μέσω των οποίων γίνεται η μέτρηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Κολιάδης, 1997; Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Οι νεότεροι ερευνητές ψυχολόγοι ανακάλυψαν ότι στη διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς παίζουν ρόλο όχι μόνο τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος οι αντιδράσεις και η σύνδεση μεταξύ τους, βασική αρχή των γνωστικών θεωριών, αλλά και ο τρόπος πρόσληψης και ερμηνείας των διαφορών συνθηκών μάθησης από τον οργανισμό. Οι ερευνητές δέχονται το γεγονός ότι ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση παρεμβάλλεται η γνωστική αναδόμηση και η αλλαγή στις σκέψεις, τις εκτιμήσεις, τις στάσεις, τις προσδοκίες του ατόμου, που αλλάζουν το αυστηρά μετρήσιμο αποτέλεσμα διότι επιφέρουν τροποποιήσεις στην εξωτερική συμπεριφορά του ατόμου (Κολιάδης, 1997).

Αποτέλεσμα των καινούργιων ευρημάτων ήταν η διεύρυνση του κλασικού συμπεριφοριστικού προτύπου μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης σε ένα κοινωνικογνωστικό πρότυπο μάθησης, όπως παρουσιάζονται στα παρακάτω σχεδιαγράμματα.

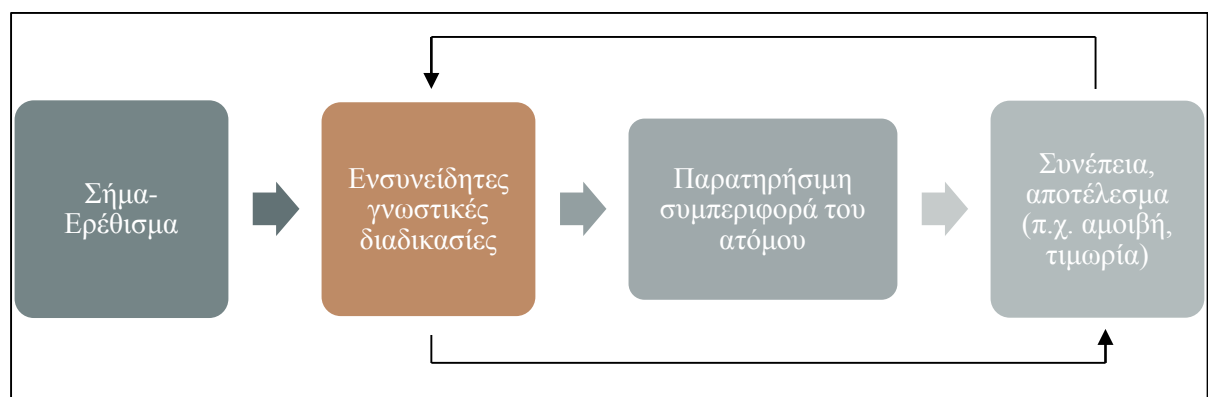
Διάγραμμα 1.2.2.1: Σχηματική αναπαράσταση κλασικού συμπεριφοριστικού και κοινωνικογνωστικού προτύπου μάθησης.

(Α): Το κλασικό συμπεριφοριστικό πρότυπο μάθησης



Πηγή: Κολιάδης, 1997

(Β): Το κοινωνικογνωστικό πρότυπο μάθησης



Πηγή: Κολιάδης, 1997

Από τους κυριότερους εκπροσώπους των κοινωνικογνωστικών θεωριών είναι ο M. Mahoney, ο D. Meichenbaum, ο F.H. Kanfer, ο A. Ellis, ο A. Beck και άλλοι. Επιπλέον σημαντικότατο είναι το έργο των Vygotsky και A. Bandura (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011; Ματσαγγούρας, 1997; Κολιάδης 1997).

Σε αντίθεση με την ατομοκεντρική προσέγγιση των γνωστικών θεωριών, σύνολο επιστημόνων με πρωτοπόρο τον Lev Semenovitch Vygotsky, έχει υποστηρίξει μια κοινωνικοκεντρική θεώρηση της ανάπτυξης βάση της οποίας τονίζεται η σημασία του ρόλου του κοινωνικό- πολιτιστικού περιβάλλοντος στη γένεση της γνώσης και στη πορεία της μάθησης και της ανάπτυξής των ατόμων. Η κατεύθυνση αυτή θεωρείται σύγχρονη και είναι γνωστή ως κοινωνικό- πολιτιστική προσέγγιση, με βάση την οποία η μάθηση είναι μια διαδικασία που οδηγεί στη γνωστική ανάπτυξη. Η ανάπτυξη αυτή επιτυγχάνεται από τη νοητική ικανότητα του ανθρώπου, τη κοινωνική αλληλεπίδραση και πολιτιστικών εργαλείων όπως είναι η γλώσσα (Ράπτης και Ράπτη, 2001).

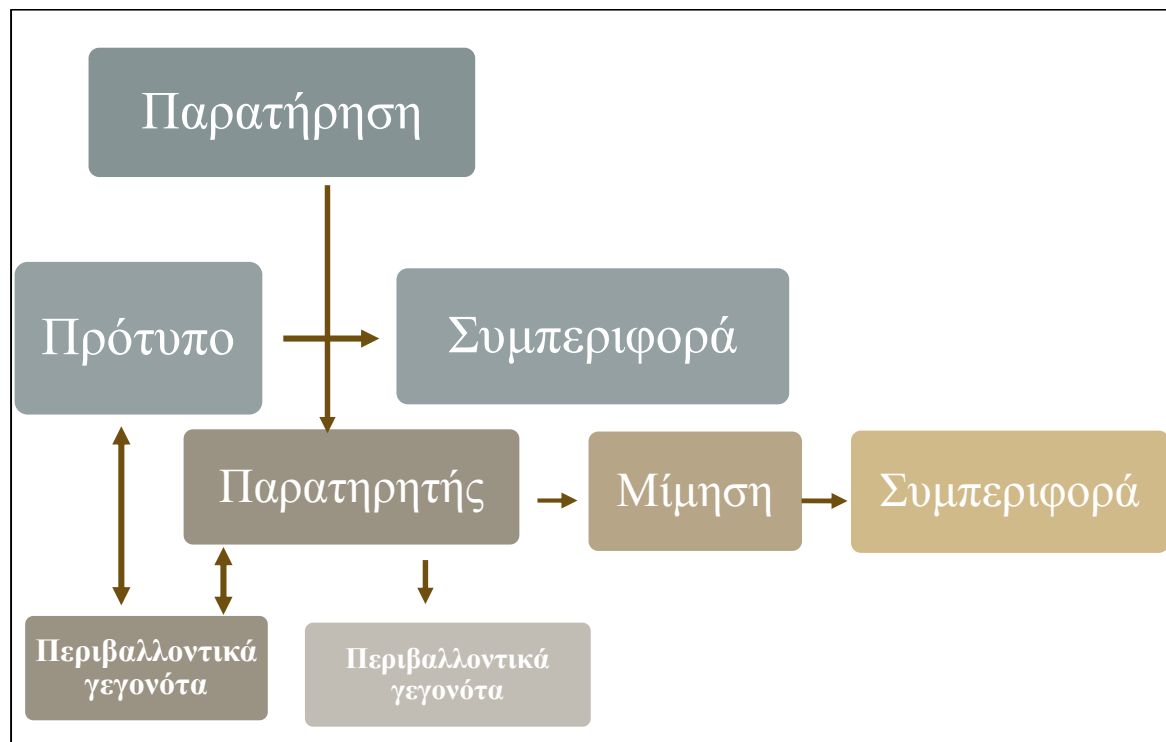
Η γλώσσα για τον Vygotsky, στο ρόλο της οποίας απέδωσε μεγάλη βαρύτητα, δεν είναι απλή έκφρασή της σκέψης αλλά αποτελεί μέσο για την κατάκτηση της γνώσης και την ανάπτυξη του ατόμου. Άλλα εργαλεία είναι η χρήση της αριθμησης και των συμβόλων της, οι απεικονίσεις, η γραφή, οι τέχνες. Συγκεκριμένα κάθε νέα γνώση του ατόμου είναι αποτέλεσμα εξωτερικής εμπειρίας η οποία εσωτερικεύεται. Η ποιότητα της εμπειρίας και τα αποτελέσματα αυτής συνδέονται άρρηκτα με το περιβάλλον που ζει το άτομο. Είναι αυτονόητο λοιπόν ότι για να κατανοηθεί η διαδικασία μάθησης θα πρέπει να μελετηθεί το συγκεκριμένο περιβάλλον χωρίς βεβαίως να αγνοηθεί ο ρόλος των βιολογικών παραγόντων (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011; Ράπτης και Ράπτη, 2001).

Βασικός διαμορφωτής των κοινωνικογνωστικών θεωριών θεωρείται ο Albert Bandura. Ο ίδιος αντλεί στοιχεία και απόψεις τόσο από τους εκπροσώπους του συμπεριφορισμού όσο και από τη γνωστική ψυχολογία. Κατά τη διάρκεια της εξέλιξης της όμως αυξάνεται η παρουσία στοιχείων των γνωστικών θεωριών στο περιεχόμενο της (Κολιάδης 1997).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί οι σύγχρονες μελέτες εστιάζουν και μελετούν το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματώνεται ή μάθηση, καθώς και τους ανεξάρτητους κοινωνικογνωστικούς παράγοντες του ίδιου του ατόμου. Οι νεότερες έρευνες του Bandura εξέλιξαν τον γενικό όρο «κοινωνική μάθηση» σε «κοινωνικογνωστική μάθηση», πράγμα το οποίο δείχνει τη σημαντικότητα του έργου του (Κολιάδης 1997).

Το γεγονός ότι ο άνθρωπος μαθαίνει απλές μορφές συμπεριφοράς σύμφωνα με τους τρόπους που έχουν αναλυθεί στον συμπεριφορισμό και στις γνωστικές θεωρίες είναι δεδομένο. Υπάρχουν όμως και πιο πολύπλοκες μορφές συμπεριφοράς τις οποίες το άτομο τις ενστερνίζεται μέσω της παρατήρησης και της μίμησης άλλων ατόμων. Η παρατήρηση μπορεί να είναι σκόπιμη ή τυχαία και η μίμηση μπορεί να είναι συνειδητή ή όχι. Παρακάτω αναλύεται απλοποιημένα, μέσω σχήματος, η εν λόγω συμπεριφορά (Κολιάδης, 1997).

Διάγραμμα 1.2.2.2: Απλοποιημένη σχηματική παράσταση της μάθησης με παρατήρηση και μίμηση προτύπου.



Πηγή: Κολιάδης, 1997

Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας μπορεί να είναι άμεσο ή να φανεί μακροπρόθεσμα στη συμπεριφορά του ατόμου, χωρίς απαραίτητα να περιμένει κάποιου είδους αμοιβή. Οι συνέπειες της συμπεριφοράς του ατόμου και πιο συγκεκριμένα η αποδοκιμασία ή η επιβράβευση αυτής είναι σημαντικός παράγοντας που ωθεί το άτομο στην ενεργοποίηση, την υιοθέτηση ή την αποφυγή της επανάληψης των πράξεων του. Σημαντικό να αναφερθεί είναι το γεγονός ότι αυτή η διαδικασία δεν επηρεάζει μόνο τη συμπεριφορά του ατόμου αλλά διαμορφώνει και το περιβάλλον του (Κολιάδης, 1996; Κολιάδης, 1997).

Η παραπάνω διαδικασία προϋποθέτει απόκτηση εμπειριών οι οποίες διατηρούνται στη μνήμη ως προϊόντα μάθησης και ανακαλούνται προς αξιοποίηση ανάλογα με τη περίπτωση. Κατά τον Bandura οι άνθρωποι έχουν έμφυτα μόνο ορισμένα αντανακλαστικά. Αυτό σημαίνει ότι δεν διαθέτουν ενδογενείς ακολουθίες συμπεριφορών αλλά οφείλουν να τις κατακτήσουν μέσω της μάθησης. Η μάθηση αυτή προέρχεται συνήθως είτε από προσωπική εμπειρία του ατόμου είτε από παρατήρηση και επεξεργασία της συμπεριφοράς άλλων (μίμηση) (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011; Ράπτης και Ράπτη, 2001).

Βασικά στοιχεία για να λάβει χώρα η κοινωνική μάθηση είναι λοιπόν η επικέντρωση της προσοχής στην παρατηρούμενη συμπεριφορά, η διατήρηση της στη μνήμη, η δυνατότητα αναπαραγωγής της σε ανάλογες συνθήκες και τέλος η δημιουργία κίνητρων μίμησης. Το πλεονέκτημα της κοινωνικής μάθησης κατά τον Bandura βρίσκεται στο γεγονός ότι το άτομο μπορεί να μάθει γρήγορα, εύκολα και με αποτελεσματικό τρόπο πολύπλοκες μορφές συμπεριφοράς. Επιπλέον η διαδικασίες της συγκεκριμένης μάθησης υπερτερούν έναντι άλλων μορφών γιατί είναι απλές, οικονομικές, γρήγορες και μπορούν να εφαρμοσθούν εύκολα σχεδόν σε όλες τις καταστάσεις (Κολιάδης, 1997; Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Αξιόλογα είναι τα αποτελέσματα ερευνών που αφορούν στη σημασία που παίζει η κοινωνική μάθηση τόσο στη γενική κοινωνικοποίηση του ατόμου όσο και την εφαρμογή της με στόχο την εκμάθηση γνώσεων και κοινωνικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων. Κεντρικό στοιχείο της θεωρίας είναι ότι μέσω της παρατήρησης και της μίμησης συμπεριφοράς ενός προτύπου το άτομο μπορεί πλέον να κωδικοποιήσει τις πληροφορίες οπότε με αυτό τον τρόπο δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την

αυτοκαθοδήγηση, την αυτοενίσχυση και τον αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς του. Ουσιαστικά το άτομο αποκτά τις αναγκαίες ικανότητες με βάση τις οποίες μπορεί να κατευθύνει, να ελέγξει και να διαμορφώσει το ίδιο τη συμπεριφορά του (Κολιάδης, 1997; Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Επιπλέον σημαντικά στοιχεία της θεωρίας είναι οι έννοιες της αυτό-αποτελεσματικότητας, της στοχοθεσίας και της επανατροφοδότησης. Η αυτό-αποτελεσματικότητα έχει να κάνει με το τι πιστεύει το άτομο για τις ικανότητες του οι οποίες είναι το μέσο για να επιτύχει θεσπισμένους στόχους και μέγιστη απόδοση. Τα άτομα με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα ξεπερνάνε πιο εύκολα τυχόν εμπόδια που εμφανίζονται λόγω της πίστης τους στον εαυτό τους. Αντίθετα αποτελέσματα φέρνει η χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα εφόσον η προσπάθεια εγκαταλείπεται γρήγορα. Προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου και οι συνέπειες αυτών αποτελούν κύριο λόγο ενίσχυσης της εμπιστοσύνης στις ικανότητες του ή μη. Κύριο ρόλο στην ενίσχυση ή μη της αυτό-αποτελεσματικότητας παίζουν τα «μοντέλα συμπεριφοράς» (Robbins και Judge, 2007). Οι τέσσερις διαδικασίες που έχουν βρεθεί ότι επηρεάζουν τον βαθμό που διαμορφώνεται η συμπεριφορά παρουσιάζονται στο παρακάτω σχήμα (Βακόλα και Νικολάου, 2012)

Διάγραμμα 1.2.2.3: Διαδικασίες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά.

Διαδικασίες προσοχής	<ul style="list-style-type: none"> • Προσαρμογή συμπεριφοράς του ατόμου βάση παρακολούθησης ή αντιγραφής άλλης συμπεριφοράς άλλου ατόμου που θεωρείται σημαντικό. • Προσοχή και μίμηση σε συμπεριφορές ελκυστικές ή σημαντικές.
Διαδικασίες συγκράτησης	<ul style="list-style-type: none"> • Ο βαθμός επίδρασης του προτύπου που επιλέγει το άτομο εξαρτάται από το βαθμό συγκράτησης της συμπεριφοράς όταν το πρότυπο δεν είναι πλέον παρών.
Διαδικασίες αναπαραγωγής	<ul style="list-style-type: none"> • Η παρατήρηση της συμπεριφοράς του προτύπου δεν είναι αρκετή. Πρέπει να μετατραπεί σε δράση και αναπαραγωγή της συμπεριφοράς.
Διαδικασίες ενίσχυσης	<ul style="list-style-type: none"> • Η παρακίνηση της υιοθέτησης της συμπεριφοράς του προτύπου γίνεται όταν αυτή λαμβάνει θετική ενίσχυση. • Οι συμπεριφορές με θετική ενίσχυση προσελκύουν προσοχή, μαθαίνονται γρήγορα, εμφανίζονται συχνότερα.

Πηγή: Βακόλα και Νικολάου, 2012

Εκτός από την αυτό-αποτελεσματικότητα κεντρικό ρόλο στη θεωρία παίζουν η έννοια της στοχοθεσίας και η έννοια της επανατροφοδότησης. Ο ρόλος της στοχοθεσίας είναι σημαντικός στη μάθηση και στην εκπαίδευση. Οι στόχοι θα πρέπει να είναι ξεκάθαροι, με διάρκεια βραχυχρόνια ή μακροχρόνια ανάλογα με τη περίπτωση. Η επανατροφοδότηση θεωρείται εξίσου σημαντικός παράγοντας για τη μάθηση. Έχει θετικά αποτελέσματα όταν γίνεται στο σωστό χρόνο, είναι ακριβής και επικοινωνιακή. Τότε είναι που παρακινεί και βοηθάει τα άτομα να εστιάσουν στους στόχους τους (Βακόλα και Νικολάου, 2012).

Αναφέροντας σύντομα τις κυριότερες θέσεις και απόψεις των βασικών θεωριών μάθησης υπάρχουν θεωρητικά μεγάλες διαφορές μεταξύ τους. Ερευνώντας όμως το φαινόμενο της μάθησης σε σχέση με την ολική συμπεριφορά του ανθρώπου η διαπίστωση που βγαίνει είναι ότι οι θεωρίες αλληλοσυμπληρώνονται (Κολιάδης, 1997).

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες, βασισμένες σε εργαστηριακές έρευνες και πειράματα, προσπαθούν να ερμηνεύσουν απλές ή κατώτερες μορφές μάθησης. Οι γνωστικές και οι κοινωνικογνωστικές θεωρίες αντίθετα, εξετάζουν πολύπλοκες και ευσυνειδητες διεργασίες του ατόμου όπως και του περιβάλλοντος του, με στόχο την ερμηνεία ανωτέρων μορφών μάθησης (Κολιάδης, 1996; Κολιάδης, 1997).

Οι διαφορετικές αυτές ερμηνείες, οι οποίες αυξάνονται με το πέρασμα των ετών, οδηγούν στο συμπέρασμα πως η μάθηση αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολυσύνθετο φαινόμενο με ποίκιλα παρακλάδια και διαστάσεις. Επιπλέον λόγω της πολυπλοκότητας της καθιερώνεται το γεγονός ότι καμία θεωρία από μόνη της δεν μπορεί να περιγράψει τη μάθηση σε ικανοποιητικό συνολικό βαθμό. Ακόμα και τώρα δεν έχει βρεθεί μια ενιαία και αυτόνομη θεωρία που να εξηγεί ολοκληρωμένα το φαινόμενο. Για αυτό το λόγο γίνεται αναφορά σε όλες τις κύριες θεωρίες μάθησης που ακόμα περιλαμβάνουν διαδικασίες που απαντώνται άλλες λιγότερο άλλες περισσότερο, στο σύγχρονο περιβάλλον, εργασιακό και ευρύτερο (Κολιάδης, 1996; Κολιάδης, 1997).

Ολοκληρώνοντας, τονίζεται η ζωτική σημασία της μάθησης για τον οργανισμό εφόσον χωρίς αυτή δεν είναι εφικτή η υλοποίηση των στόχων του. Η μάθηση

επιτυγχάνεται, σε ένα κύριο μέρος της, με την απαραίτητη πλέον επένδυση, αυτή της εκπαίδευσης του προσωπικού. Για να έχει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα η εκπαίδευση, δηλαδή για να μάθει ένας εργαζόμενος να μεταφέρει, να αξιοποιήσει τις γνώσεις του και στο τέλος να επιτευχθούν οι στόχοι, θα πρέπει να αντιμετωπιστεί σοβαρά ως μια συνεχή δραστηριότητα που καθορίζει το μέλλον του οργανισμού. Η εν λόγω διαδικασία θα αναλυθεί στο κεφάλαιο που ακολουθεί (Σολομωνίδου, 2006).

2. Εκπαίδευση Ενηλίκων

2.1. Η γνώση και η σημασία της στις σύγχρονες επιχειρήσεις

Στις νέες τάσεις και προκλήσεις του περιβάλλοντος οι επιχειρήσεις και οι οργανισμοί, προκειμένου να προσαρμοστούν και να ανταπεξέλθουν, απαντούν με νέες λογικές και πρακτικές. Στη σημερινή εποχή οι παραδοσιακοί πυλώνες οικονομικής δύναμης όπως είναι το κεφάλαιο, η γη, οι πρώτες ύλες, η τεχνολογία δεν αποτελούν πλέον τους πρωτεύοντες και καθοριστικούς παράγοντες επιτυχίας, γεγονός που ίσχυε στο παρελθόν (Βεργίδης και Κόκκος, 2009; Χασάπης, 2000).

Το μέλλον του κάθε οργανισμού διακυβεύεται πλέον από την ικανότητα του να αξιοποιεί το πολυτιμότερο πόρο του, την επιχειρησιακή γνώση. Ο λόγος που καθιστά την επιχειρησιακή γνώση ως το κλειδί της επιτυχίας είναι οι συνεχείς αλλαγές του επιχειρηματικού περιβάλλοντος. Η εποχή όπου οι κανόνες ήταν σταθεροί, οι ανταγωνιστές και οι πελάτες γνωστοί και το μέλλον εύκολα προβλέψιμο έχει περάσει προ πολλού. Σε αυτό το πλαίσιο οι σύγχρονοι οργανισμοί καλούνται καθημερινά να δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για συνεχή γνώση και όχι απλά να επεξεργάζονται δεδομένα. (Βεργίδης και Κόκκος, 2009; Πρόκου, 2009)

Για τον παραπάνω λόγο λοιπόν τα μέλη μιας επιχείρησης δεν μπορούν να αποτελούν μια ομάδα από παθητικούς θεατές αλλά αντίθετα πρέπει να μετατραπούν σε ενεργούς συντελεστές στη δημιουργία και την ανάπτυξη της επιχειρηματικής γνώσης. Ένα σημαντικό συστατικό της επιχειρηματικής γνώσης είναι οι ικανότητες και οι εμπειρίες των στελεχών μιας επιχείρησης. Είναι αυτονόητος λοιπόν ο λόγος που μια από τις πιο σημαντικές σύγχρονες τάσεις είναι η έμφαση στην αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού μέσω πολύπλοκων διαδικασιών εκπαίδευσης, ανάπτυξης, παρακίνησης (Κελπανίδης και Βρυνιώτη, 2004; Πανιτσίδου, 2013).

Είναι πλέον ξεκάθαρο ότι για να αποκτήσει η εταιρεία προβάδισμα σημαντικές προϋπόθεσες μεταξύ άλλων είναι η έμφαση στην ανάπτυξη εταιρικής κουλτούρας (παιδείας) και στη δημιουργικότητα, στη συνεχή μάθηση και στη διαχείριση της γνώσης. Η ολική ποιότητα ως κύρια αξία του οργανισμού εφαρμόζεται στη πράξη με

την εκπαίδευσή και την ανάπτυξη των γνώσεων, των ικανοτήτων και κυρίως της νοοτροπίας του ανθρώπινου δυναμικού ώστε να εξασφαλίζεται η επιθυμητή συμπεριφορά η οποία έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Μπουραντάς κ.α., 1999).

Πρέπει να τονισθεί ωστόσο εδώ ότι η επιχειρηματική γνώση δεν είναι μόνο το σύνολο του αθροίσματος της γνώσης και της εξέλιξης του ανθρώπινου δυναμικού της. Παρότι η εξατομικευμένη γνώση είναι απαραίτητη και αναντικατάστατη οι συνθήκες του σύγχρονου περιβάλλοντος απαιτούν μια ολιστική προσέγγιση και αξιοποίηση της συλλογικής επιχειρηματικής γνώσης της εκάστοτε εταιρείας. Η γνώση αυτή βρίσκεται τόσο στις ικανότητες των στελεχών της επιχείρησης όσο και στο σύνολο των διαδικασιών και των συστημάτων της, αλλά και στις σχέσεις της με τους πελάτες, τους προμηθευτές και τους ανταγωνιστές της (Βεργίδης και Κόκκος, 2009; Πρόκου, 2009).

Παρόλα αυτά παρακάτω θα δοθεί έμφαση και περαιτέρω ανάλυση αποκλειστικά στα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από τη γνώση που προέρχεται μέσω της εκπαίδευσης στο ανθρώπινο δυναμικό.

2.1.1. Ο Οργανισμός που μαθαίνει

Στις νέες τάσεις και προκλήσεις που επιβάλλει το σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον οι οργανισμοί πρέπει να προσαρμοστούν με νέες λογικές και πρακτικές. Ο άκρατος ανταγωνισμός που επικρατεί επιβάλλει την ανάπτυξη κύριων χαρακτηριστικών τα οποία βοηθούν στην επιβίωση τους. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας οργανισμός είναι η ικανότητα να μαθαίνει και να εξελίσσεται. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσει την ικανότητα της προσαρμογής σε ένα περιβάλλον που έχει συνεχώς απαιτήσεις. Ο οργανισμός που μαθαίνει τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο έχει μεγάλο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Κόκκος, 2005; Χάρης κ.α., 1998)

Σε αυτό το σημείο είναι ενδιαφέρον να αναφερθεί με σύντομο τρόπο η έννοια του 'οργανισμού που μαθαίνει'. Ο οργανισμός που μαθαίνει αποτελεί μια σύγχρονη

φιλοσοφία και πρακτική οργάνωσης και διοίκησης των τελευταίων δεκαετιών. Η έννοια ξεκίνησε από το πανεπιστήμιο της Μασαχουσέτης με κύριο συντελεστή τον P. Senge στις αρχές της δεκαετίας του ενενήντα και πολύ σύντομα διαδόθηκε σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες (Μπουραντάς κ.α., 1999).

Κύριο χαρακτηριστικό του οργανισμού που μαθαίνει είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του να προσαρμόζεται ή και να αλλάζει στο περιβάλλον το οποίο βρίσκεται. Όπως έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν οι άνθρωποι, μαθαίνουν και οι οργανισμοί. Ο οργανισμός που μαθαίνει επωφελείται τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε συλλογικό με αποτέλεσμα να δημιουργεί ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Βακόλα & Νικολάου 2012).

Υπάρχουν πολλοί οργανισμοί που θεωρούν αρκετό το πρώτο επίπεδο μάθησης (single loop learning), το οποίο αφορά στην ικανότητα του οργανισμού να διορθώνει τα λάθη που γίνονται. Αυτή διαδικασία θεωρείται ανεπαρκής. Ο οργανισμός που μαθαίνει θα πρέπει να εμπλέκεται στο δεύτερο επίπεδο μάθησης (double loop learning) κατά το οποίο η διόρθωση των λαθών δεν είναι αρκετή. Η πρέπουσα σημασία δίνεται στη διόρθωση των αιτιών που δημιουργούν τα λάθη, τα οποία προέρχονται συνήθως, από πολιτικές και οργανωσιακές πρακτικές. Η ικανότητα να παράγεις αυτόνομα γνώση και να δίνεις λύση σε καινούργια προβλήματα πρέπει να αποτελεί κύριο μέλημα για όλους τους οργανισμούς (Βακόλα και Νικολάου 2012).

Σύμφωνα με την ανωτέρω προσέγγιση, η μάθηση δεν θεωρείται απλά η απόκτηση γνώσης και εμπειρίας μέσω της διεξαγωγής διαφόρων καταστάσεων. Μάθηση είναι η αλλαγή της σκέψης, της αντίληψης και της συμπεριφοράς η οποία γίνεται με σταθερό τρόπο και προκύπτει από τη γνώση και την εμπειρία ως αποτέλεσμα με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Η μάθηση λοιπόν θεωρείται επιτυχημένη όταν μεταφράζεται σε νέα, διαφορετική, επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά (Μπουραντάς κ.α., 1999).

Συγκεκριμένα η οργανωσιακή μάθηση σύμφωνα και με τους παραπάνω ορισμούς μπορεί να οριστεί ως τη συνεχή βελτίωση της λειτουργίας μιας επιχείρησης μέσω καινούργιων κοινών γνώσεων και κωδικών επικοινωνίας. Η δημιουργία κοινών γνωστικών μοντέλων, τα οποία προέρχονται από αυτές τις λειτουργίες, βελτιώνουν τη

δράση , τη συμπεριφορά και την αποτελεσματικότητα των ατόμων της επιχείρησης ως μονάδες και ως σύνολο.

Η επιχείρηση ή ο οργανισμός που μαθαίνει είναι σε θέση να μετασχηματίζει την εμπειρία σε νέα γνώση και μέσω του πειραματισμού που ακολουθεί συνεχώς σαν διαδικασία είναι σε θέση να διενεργεί βελτιωτικές αλλαγές, που προωθούν την αποτελεσματικότητα και διαμορφώνουν κατάλληλα το περιβάλλον (Κόκκος, 2005 ; Μπουραντάς κ.α., 1999).

Πιο πρακτικά η επιχείρηση ή ο οργανισμός που μαθαίνει διακατέχεται από τα εξής χαρακτηριστικά :

Όραμα & Στρατηγική	<ul style="list-style-type: none">• Ξεκάθαρο όραμα και μεθοδευμένη στρατηγική τα οποία αναγνωρίζονται και υποστηρίζονται από τους υπαλλήλους της επιχείρησης.
Ηγεσία	<ul style="list-style-type: none">• Ηγεσία που ενθαρρύνει δομές, διαδικασίες και αξίες.
Κουλτούρα	<ul style="list-style-type: none">• Οργανωσιακή δομημένη κουλτούρα που στηρίζεται σε αξίες όπως ο πειραματισμός, η καινοτομία, η δημιουργικότητα, η συμμετοχή στις διαδικασίες και την λήψη αποφάσεων κ.α.
Γνώση	<ul style="list-style-type: none">• Δημιουργία, διάχυση και ανταλλαγή γνώσης μεταξύ όλων των εργαζομένων. Ικανότητα στο να μαθαίνει από λάθη και να διορθώνει τις αιτίες τους άμεσα.
Επικοινωνία	<ul style="list-style-type: none">• Ανοιχτή επικοινωνία που επιτρέπει τη συνεχή παρακολούθηση και τη προσαρμογή στο περιβάλλον.
Εκπαίδευση	<ul style="list-style-type: none">• Έμφαση στη συνεχή εκπαίδευση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.

Πηγή : Βακόλα και Νικολάου 2012 ; Μπουραντάς και Παπακωνσταντίνου, 1999

2.2. Μάθηση εκπαίδευση και κατάρτιση. Σύνδεση εννοιών και διαφορές

Η μάθηση, όπως έχει ήδη αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, αποτελεί διεργασία που συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπινου όντος. Πιθανώς τα ανθρώπινα όντα είχαν πάντα την ικανότητα της μάθησης, όμως σε παλαιότερες εποχές η ανάγκη αυτή υπήρχε σε μικρότερο βαθμό. Καθώς η ταχύτητα εμφάνισης αλλαγών έχει αυξηθεί δραματικά τους τελευταίους αιώνες, το αποτέλεσμα είναι ότι τα μέλη της κοινωνίας, για να εξακολουθήσουν να παραμείνουν μέσα σε αυτή, πρέπει να μπου στη διαδικασία να μαθαίνουν συνεχώς (Βεργίδης και Κόκκος, 2009; Jarvis, 2003).

Η μάθηση και η εκπαίδευση αποτελούν θεμελιωδώς διαφορετικές έννοιες. Η μάθηση, σύμφωνα με τα κοινά στοιχεία των διαφορετικών προσεγγίσεων που αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, αποτελεί συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης υπόστασης καθώς επιτρέπει στα ανθρώπινα όντα να κατανοούν τον εαυτό τους, τον κοινωνικό τους περίγυρο και το περιβάλλον τους, τα οποία συνεχώς εξελίσσονται. Οι άνθρωποι σε αντίθεση με τα περισσότερα όντα δεν αποτελούν απλώς παθητικούς αποδέκτες των περιβαλλοντικών και κοινωνικών πιέσεων που ασκούνται πάνω τους αλλά μπορούν να ασκήσουν και οι ίδιοι επίδραση, με αποτέλεσμα να μετατραπούν σε φορείς που συμβάλλουν στην αλλαγή (Jarvis, 2003; Κόκκος, 2005).

Ωστόσο αναγνωρίζεται ότι τα άτομα μπορούν να διαμορφωθούν μέσω των πιέσεων που τους ασκούνται καθώς επιζητούν την ανακάλυψη της θέσης τους στη κοινωνία. Μέσω της μάθησης όμως, ο άνθρωπος μπορεί να προσαρμόζεται σε μεταβαλλόμενους κοινωνικούς ή επαγγελματικούς ρόλους και να δίνει απαντήσεις στις καθημερινές του αναζητήσεις και στα προσωπικά του ενδιαφέροντα (Jarvis, 2003; Κόκκος, 2005)

Συνήθως ο άνθρωπος μαθαίνει με φυσικό τρόπο, μέσα από καθημερινές εμπειρίες και διαδικασίες όπως η παρατήρηση, η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, η εκτέλεση ενός έργου κ.α. Η μάθηση δηλαδή ως διαδικασία συνιστά ατομική εμπειρία, η οποία μπορεί να είναι αποτέλεσμα οργανωμένων εκπαιδευτικών διεργασιών ή αντίθετα να

προκύπτει άτυπα και περιστασιακά, μέσα από τη δραστηριότητα του ατόμου στο περιβάλλον του είτε αυτό είναι κοινωνικό είτε εργασιακό (Παντισίδου, 2013)

Υπάρχουν όμως αντίθετα και πολλές περιπτώσεις όπου η μάθηση είναι συνειδητή. Σε αυτή τη περίπτωση η διαδικασία της μάθησης ξεκινάει με τη θέληση του ανθρώπου και σχετίζεται με συγκεκριμένους στόχους του. Το σύνολο των δραστηριοτήτων όπου η μάθηση αποτελεί κοινωνική δραστηριότητα, συνειδητή από τη πλευρά των συμμετεχόντων και σχεδιασμένη από κάποιον φορέα παροχής μάθησης, εκφράζεται ως εκπαίδευση. Συγκεκριμένα η μάθηση ορίζεται ως μια διαδικασία εσωτερικής αλλαγής όντας το αποτέλεσμα ενός συνόλου εμπειριών, ενώ η εκπαίδευση αφορά σε επιδράσεις που ενθαρρύνουν ή κατευθύνουν τη μάθηση. Εντούτοις, μέσα στο πλαίσιο αυτής της ανάλυσης είναι κατανοητό ότι η εκπαίδευση εμπεριέχει πάντοτε τη μάθηση, όμως η μάθηση είναι ευρύτερη έννοια από την εκπαίδευση, διότι όλες οι μορφές μάθησης δεν έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα (Brookfield, 1995; Παντισίδου, 2013).

Σε αυτό το σημείο είναι ενδιαφέρον να γίνει μια σύντομη αναφορά στις έννοιες δια βίου μάθηση και δια βίου εκπαίδευση, οι οποίες χρησιμοποιούνται κατά κόρον τις τελευταίες δεκαετίες. Η δια βίου εκπαίδευση ως έννοια άρχισε να μελετάται κατά τη δεκαετία του 1960, στα τέλη της οποίας δόθηκε έμφαση στην εκπαίδευση ενηλίκων εφόσον οι μελέτες εστίασαν στις ανάγκες, τα χαρακτηριστικά, και τους τρόπους μάθησης των ενηλίκων. Ο ορισμός της του ΟΟΣΑ όπως αναφέρθηκε από την Παντισίδου (2013) θεωρείται αρκετά αναλυτικός και έχει ως εξής: «Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποιούνται στο πλαίσιο οποιασδήποτε μαθησιακής διαδικασίας ή προγράμματος, σκόπιμα σχεδιασμένου από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα για να ικανοποιήσει κάθε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητα του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση» (Παντισίδου, 2013).

Η δια βίου μάθηση σύμφωνα με τον Cropley (1980) υπήρχε ενίοτε, πολύ πιο πριν δηλαδή από την συγκέντρωση ενδιαφέροντος στον όρο και σίγουρα θα συνεχίσει να υφίσταται ως έννοια ακόμα και αν αγνοηθεί σαν όρος από τον εκπαιδευτικό κόσμο. Αναλυτικότερα αναφέρει ότι η δια βίου μάθηση αποτελεί μια συνεχή προοπτική και

κατάκτηση γενικών και επιστημονικών γνώσεων και δεν λαμβάνει χώρα μόνο εντός της τυπικής εκπαίδευσης. Τέλος επισημάνεται η επίσημη θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπως την αναφέρει ο Βεργίδης (2003) και είναι η εξής: «Η δια βίου μάθηση (...) είναι περισσότερο μια προσέγγιση που εστιάζει στις ευκαιρίες και τις διαδικασίες μάθησης του ατόμου, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι ευκαιρίες και διαδικασίες τροφοδοτούνται από πολλούς κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένων, όχι μόνο της τυπικής εκπαίδευσης και των συστημάτων κατάρτισης αλλά και της οικογένειας, της επιχείρησης, και των μέσων επικοινωνίας» (Βεργίδης, 2003; Πανιτσίδου, 2013).

Στη συνέχεια θα εξετασθεί η σχέση εκπαίδευσης και κατάρτισης με δεδομένο ότι και οι δύο έννοιες αποτελούν σχεδιασμένες δραστηριότητες με κύριο στόχο την απόκτηση μάθησης. Πολλοί συγγραφείς όπως οι Dearden, Barrow, Milburn και άλλοι επισημάνουν τη διαφορά στο βάθος της σχεδιασμένης μάθησης που προσφέρουν η εκπαίδευση και η κατάρτιση. Η εκπαίδευση δηλαδή, σε αντίθεση με τη κατάρτιση, συμβάλει ουσιαστικά και σε βάθος στην ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης. Επισημαίνεται ότι η έννοια κατανόηση που χαρακτηρίζει την εκπαίδευση ξεπερνάει την απλή πληροφόρηση και την ικανότητα προσαρμογής σε διάφορα μοντέλα (Βεργίδης και Κόκκος, 2009; Κόκκος, 2005).

Προστίθεται ότι η έννοια κατάρτιση υποδηλώνει την ύπαρξη ειδικού τρόπου εκτέλεσης ενός αντικειμένου μάθησης, δίνοντας λίγη έμφαση στη προσπάθεια εκλογικευμένης ανάλυσης, με μόνη απαίτηση τη πρακτική άσκηση. Ουσιαστικά σύμφωνα με τις παραπάνω απόψεις, η κατάρτιση παρουσιάζεται ως κατώτερο είδος εκπαίδευσης με περιορισμένους στόχους, που προωθεί τα άτομα, χωρίς να υπάρχει κατανόηση των ζητημάτων που χειρίζονται, σε μια διαδικασία εκτέλεσης τους με τρόπο μηχανιστικό και τυποποιημένο (Κόκκος, 2005).

Ανεξάρτητα όμως από αυτές τις προσεγγίσεις υπάρχει αντίλογος από πλήθος ερευνητών οι οποίοι τείνουν να πιστεύουν ότι η διαφορά μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι δυσδιάκριτη και ότι επικαλύπτουν η μια την άλλη τις περισσότερες φορές. Ερευνητές όπως οι Jarvis, Goldstein, Gessner, Tight θεωρούν ότι εφόσον η κατάρτιση έχει ως στόχο τη συστηματική εκμάθηση όχι μόνο ικανοτήτων, εννοιών και κανόνων αλλά και στάσεων και συμπεριφορών, η παραδοσιακή διάκριση

ανάμεσα στις δύο αυτές έννοιες τείνει να εξαφανιστεί (Γαλάνης, 1995; Βεργίδης, 2005).

Το συγκεκριμένο γεγονός εξηγείται αφού οι επιχειρήσεις δεν χρειάζονται πλέον απλά εκτελεστικά όργανα ως εργαζομένους αλλά ανθρώπινο δυναμικό που γνωρίζει θεωρητικά και πρακτικά το αντικείμενο της αρμοδιότητάς του. Προκείμενου λοιπόν να υφίσταται το παραπάνω αποτέλεσμα μέσα στα διάφορα μαθησιακά προγράμματα πληθαίνουν οι δραστηριότητες, με στόχο την απόκτηση των απαραίτητων δυνατοτήτων. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να προστεθεί ότι οι καταρτιζόμενοι, ασχέτως το πλαίσιο της εργασιακής τους θέσης θα πρέπει να εντάσσονται λειτουργικά σε αυτό, κατανοώντας πλήρως και σε βάθος τις όποιες διεργασίες. (Βεργίδης, 2005; Κόκκος, 2005)

Εξετάζοντας το ζήτημα από τη μεριά της εργοδοσίας, το φαινόμενο που παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες, κατά τη πάροδο στο σύγχρονο μεταβιομηχανικό οικονομικό περιβάλλον είναι η αύξηση εταιρειών που επενδύουν σε ανθρώπινο δυναμικό που έχει πάψει να λειτουργεί μηχανικά, αντιθέτως παίρνει πρωτοβουλίες και αναλαμβάνει συνεχώς καινούργιους πολύπλοκους ρόλους (Κόκκος, 2005).

Με βάση τις παραπάνω αναφορές υπάρχουν αρκετά στοιχεία και προσεγγίσεις που καταλήγουν στο γεγονός ότι ο εννοιολογικός διχασμός μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης δεν είναι δόκιμος. Αντίθετα θεωρείται σκόπιμο γενικώς αλλά και στη παρούσα εργασία να χρησιμοποιείται η γενική έννοια «εκπαίδευση ενηλίκων» για να περιγράφεται οποιαδήποτε μαθησιακή διεργασία ή σχεδιασμένη δραστηριότητα που πραγματοποιείται και αφορά ενήλικες. Οποιαδήποτε άλλη έννοια όπως η κατάρτιση ή η επιμόρφωση θα θεωρηθούν υποκατηγορίες της εκπαίδευσης ενηλίκων (Παντισίδου, 2013).

2.3. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Μεγάλο ποσοστό του συνόλου των ορισμών που έχουν δοθεί κατά τη προσπάθεια απόδοσης της έννοιας της εκπαίδευσης ενηλίκων οδηγεί σε δύο παραμέτρους. Η πρώτη αναφέρεται στο γεγονός ότι η εν λόγω εκπαίδευση αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών οργανωμένων δραστηριοτήτων, που απευθύνονται σε ενήλικες. Η δεύτερη παράμετρος εστιάζει στο ότι οι δραστηριότητες της εκπαίδευσης σέβονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων (Πρόκου, 2009).

Αντιπροσωπευτικός ορισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων θεωρείται ο κλασικός ορισμός της UNESCO και είναι ο εξής :

«Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου η μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά η αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητες τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (Κόκκος, 2005).

Επιπλέον σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, «Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητα του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η σφαίρα της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό» (Κόκκος, 2005).

Κατά τον Rogers (1999) η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί εκπαίδευση σε άτομα ώριμα, με κριτήριο όχι την ημερομηνία γέννησης τους αλλά την υπευθυνότητα τους και την κοινωνική τους εμπειρία. Στο ίδιο πλαίσιο λογικής ο Jarvis (2003) θεωρεί ότι η εν λόγω εκπαίδευση αναφέρεται στο σύνολο των μαθησιακών διεργασιών τις οποίες ακολουθούν τα άτομα που έχουν κατορθώσει να φτάσουν στη κατάσταση του ενήλικου. Ταυτόχρονα υποστηρίζει ότι ο όρος μπορεί να εκληφθεί ως η εκπαιδευτική διαδικασία που διεξάγεται με ενήλικο τρόπο (Jarvis, 2003; Πρόκου, 2009).

Εστιάζοντας στον όρο εκπαίδευση ενηλίκων, εκτός από το πρώτο συστατικό στοιχείο που είναι η εκπαίδευση το δεύτερο, εξίσου σημαντικό στοιχείο, είναι η έννοια του ενήλικα. Αντιπροσωπευτικές απόψεις για να κατανοηθεί το τυπικό κριτήριο της ηλικίας ενηλικίωσης είναι οι απόψεις του Tight και του Jarvis. Κατά τον Tight (2002) η έννοια του ενήλικα δεν είναι συνδεδεμένη με την ηλικία αλλά με τις εμπειρίες του. Κατά τη διάρκεια της ζωής του τα άτομα αποκτούν φυσική ωριμότητα, γίνονται ικανά να διαχειριστούν τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους, έχουν την δυνατότητα να κάνουν τις δικές τους επιλογές. Οπότε η ενηλικιότητα θεωρείται ένας τρόπος ύπαρξης που προσδίδει στα άτομα κύρος και δικαιώματα ενώ ταυτόχρονα τα επιφορτίζει με καθήκοντα και ευθύνες. Ο Jarvis (1983) θεωρεί ότι η ενηλικιότητα αποκτάται όταν το άτομο αντιμετωπίζει τον εαυτό του αλλά και αντιμετωπίζεται από το κοινωνικό σύνολο ως κοινωνικά ώριμο (Κελπανίδης και Βρυγιώτη, 2004).

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005) για την έννοια του ενήλικα διαπιστώνεται μια καθολική σύγκλιση απόψεων από σύνολο ειδικών όπως ο Brookfield, ο Paterson, ο Rogers κ.α. στο γεγονός ότι η ενήλικη κατάσταση δεν προσδιορίζεται με βάση το κριτήριο της ηλικίας ενηλικίωσης. Απόδειξη αποτελεί ότι το συγκεκριμένο κριτήριο δεν διατηρείται σταθερό σε διαφορετικές χώρες και εποχές. Η ενηλικιότητα αποκτάται και ένδειξη της θεωρείται η αντιμετώπιση του ατόμου από τη κοινωνία, η αυτοαντίληψη και ο αυτοπροσδιορισμός του (Jarvis, 2004; Κόκκος, 2005).

Η εκπαίδευση κατά μεγάλο ποσοστό παρέχεται από φορείς των οποίων η λειτουργία είναι καθαρά εκπαιδευτική όπως είναι τα σχολεία, τα πανεπιστήμια, τα κέντρα κατάρτισης κ.α. Υπάρχουν όμως πολλές περιπτώσεις όπου φορείς που η βασική τους λειτουργία δεν είναι η εκπαίδευση, την παρέχουν. Το φαινόμενο της συνεχιζόμενης

εκπαίδευσης είναι πλέον γεγονός στα επαγγέλματα παραδείγματος χάρη και φορείς παροχής της είναι επιχειρήσεις, υπουργεία κ.α. (Jarvis, 2003; Κόκκος, 2005).

Σύμφωνα με την κλασική ταξινόμηση των Coombs και Ahmed (1974) η εκπαίδευση διαχωρίζεται σε τυπική και άτυπη. **Τυπική** είναι η εκπαίδευση που παρέχεται από φορείς που ανήκουν στο δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα. Αντιθέτως, **άτυπη** εκπαίδευση αποτελεί το σύνολο των οργανωμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιείται από φορείς που δεν ανήκουν στο δομημένο σύστημα (Κόκκος, 2005; Χασάπης, 2000).

Με βάση τον παραπάνω ορισμό, τον ορισμό της UNESCO για την εκπαίδευση ενηλίκων αλλά και τη κατάσταση στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί φορείς μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

Φορείς τυπικής εκπαίδευσης ηλικιακά ενηλίκων

- Είναι τα Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και τα ΙΕΚ.
- Ανήκουν στο θεσμικό πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Παρέχουν αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών.
- Απευθύνονται σε άτομα που δεν θεωρούνται ενήλικα.

Φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων

- Είναι το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και τα σχολεία δευτερής ευκαιρίας.
- Επεκτείνουν ή αντικαθιστούν την αρχική εκπαίδευση.
- Απευθύνονται σε άτομα που θεωρούνται ενήλικα.

Φορείς άτυπης εκπαίδευσης ενηλίκων

- Όποιος φορέας δεν ανήκει στη τυπική εκπαίδευση.
- Παρέχουν εκπαίδευση εκτός τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος.
- Παρέχουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση.
- Απευθύνονται σε άτομα που θεωρούνται ενήλικα.

Πηγή: Κόκκος 2005

Συμπερασματικά λοιπόν όπως φαίνεται και στο παραπάνω σχήμα το πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων σε όλο τον κόσμο αλλά και στην Ελλάδα συμπληρώνεται από

φορείς που παρέχουν ένα σύνολο τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης στους ενήλικες.

2.4. Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής εκπαίδευσης

Η διερεύνηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ενήλικων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαδικασία της εκπαίδευσης τους. Παρά τις διαφορές που σίγουρα θα υφίστανται μεταξύ των ατόμων μιας ομάδας υπάρχει πάντα η δυνατότητα προσδιορισμού των κοινών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων της. Προσδοκία αυτής της διερεύνησης είναι η διαπίστωση αρκετών αναγκών των ενήλικων, οι οποίες εφόσον λαμβάνονται υπόψη κατά τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων και από τους εκπαιδευτές που τα διαχειρίζονται, μπορούν να οδηγήσουν στον εντοπισμό των προϋποθέσεων για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας και της επιτυχίας τους (Rogers,1999).

2.4.1. Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων

Γενικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων μπορούν να θεωρηθούν τα εξής:

1. Οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικοι.
2. Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, όχι στο ξεκίνημα μιας διεργασίας.
3. Έρχονται στην διαδικασία με δεδομένες προθέσεις και με συγκεκριμένους στόχους.
4. Έχουν ευρύ φάσμα εμπειριών και αξιών.
5. Έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης.
6. Έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή.
7. Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα.
8. Αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση.
9. Αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης.

Πηγή: Κόκκος, 2005 ; Rogers,1999

1. Οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικοι.

Έχει ήδη αναφερθεί ότι κριτήριο της ενηλικίωσης δεν αποτελεί η ηλικία του ατόμου αλλά η αυξανόμενη αυτονομία, η αυτοαντίληψη του αλλά και η αντίληψη που έχει το κοινωνικό σύνολο για αυτό. Η συμμετοχή των ατόμων σε τέτοιου είδους προγράμματα βοηθάει στην ωρίμανση τους καθώς ενθαρρύνονται να αναπτύξουν την αυτονομία τους, την αυτοεκπλήρωση τους και τις προοπτικές τους. Άλλωστε οι συμμετέχοντες ασκούν από την αρχή την ενηλικιότητα τους λαμβάνοντας μέρος στα προγράμματα με δική τους απόφαση και επιλογή. Αυτή είναι και η σημαντική διαφορά τους από τους ανήλικους, ότι δηλαδή δεν έχουν κανένα είδος εξάρτησης. Τέλος αξίζει να αναφερθεί ότι η εκπαιδευτική διεργασία στους ενήλικες για να

επιφέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα πρέπει να συμβαδίζει με τη διεργασία ωρίμανσης (Rogers,1999).

2. Οι ενήλικες βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, όχι στο ξεκίνημα μιας διεργασίας.

Οι ενήλικες διανύουν τη φάση κατά την οποία η ανάπτυξη και η αλλαγή είναι διαδικασίες που συμβαίνουν σε όλες τις πλευρές της ζωής τους, στη φυσική τους κατάσταση, στη νοητική κατάσταση, στα συναισθήματα, στις σχέσεις, στα ποίικλα ενδιαφέροντα που αναπτύσσουν. Το γεγονός αυτό θα πρέπει να εξετασθεί και να επηρεάσει τον συντονισμό του προγράμματος. Είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη ότι τα άτομα δεν είναι παθητικά αλλά συμμετέχουν ενεργά σε κάθε δυναμική διεργασία. Όποτε οι εκπαιδευτές θα πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι στο γεγονός ότι η εκπαιδευτική εμπειρία που παρέχουν αποτελεί μέρος μιας αδιάκοπης αλλαγής και με αυτό τον τρόπο θα μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των συμμετεχόντων (Rogers,1999).

3. Έρχονται στην διαδικασία με δεδομένες προθέσεις και με συγκεκριμένους στόχους.

Η μαθητική ιδιότητα των ενηλίκων είναι συνυφασμένη με την ηλικία και τις υποχρεώσεις τους. Οι στόχοι τους στο μεγαλύτερο τους εύρος είναι αρκετά αόριστοι. Σε αντίθεση με τα αναφερόμενα, για τους ενήλικους η εκπαίδευση έχει διαφορετική προσέγγιση. Επιλέγουν και προσεγγίζουν την διαδικασία της εκπαίδευσης με συγκεκριμένους στόχους που σχετίζονται με τη φάση ζωής που διανύουν ή τις ανάγκες που προκύπτουν, θυσιάζοντας συχνά τα ενδιαφέροντα τους ή άλλες προτεραιότητες. Συνήθως οι στόχοι είναι επαγγελματικοί ή στόχοι εκπλήρωσης κοινωνικών ρόλων, ακόμα και στόχοι προσωπικής ανάπτυξης ή στόχοι απόκτησης κύρους. Από την άλλη μεριά υπάρχουν και ως εξαιρέσεις, οι περιπτώσεις που οι ενήλικες έρχονται με κάποια αίσθηση ανάγκης χωρίς πλάνο στόχων. Ένα από παράδειγμα είναι όταν εξαναγκάζονται από τους εργοδότες τους να παρακολουθήσουν την εκπαίδευση χωρίς προσωπική θέληση.

Αξίζει να αναφερθεί ότι κύρια προσδοκία των ενηλίκων από την εκπαίδευση είναι η προσφορά συγκεκριμένων γνώσεων και ικανοτήτων που συνδέονται με τους στόχους και μπορούν να υλοποιηθούν. Για αυτό τον λόγο συνήθως επιλέγουν το είδος της εκπαίδευσης που διακυβεύεται ζητήματα που τους απασχολούν (Κόκκος, 2005; Rogers, 1999).

4. Έχουν ευρύ φάσμα εμπειριών και αξιών.

Οι ενήλικοι διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, αξιών και γνώσεων, οι οποίες έχουν προέλθει και βασίζονται σε εμπειρίες από επαγγελματικές δραστηριότητες, κοινωνικές ευθύνες, σχέσεις από το περιβάλλον, ρόλους στους οποίους καλούνται να ανταπεξέλθουν. Επιπλέον διακατέχονται από εδραιωμένες προκαταλήψεις και στάσεις που βασίζονται στη λογική και το συναίσθημα. Η απαίτηση λοιπόν από τους συμμετέχοντες και ενδεχομένως λόγος επιτυχίας του εκπαιδευτικού προγράμματος, είναι η εκπαίδευση να σχετίζεται με τις γνώριμες γνώσεις και να έχει εφαρμογή στη καθημερινότητα. Δηλαδή ουσιαστικά το περιεχόμενο της εκπαίδευσης να συνδέεται και να αξιοποιεί τις εμπειρίες των ατόμων. Με αυτό τον τρόπο οι εμπειρίες θα γίνουν αφετηρία για μάθηση. Είναι σημαντικό να ειπωθεί το γεγονός ότι αν η νέα εκπαίδευση δεν συνδέεται με τις υπάρχοντες γνώσεις και εμπειρίες δεν μπορεί να αφομοιωθεί πλήρως από το άτομο (Κόκκος, 2005; Rogers, 1999).

5. Έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης.

Ένας ενήλικας λόγω της εμπειρίας που έχει αποκτήσει μέσω των διάφορων μαθησιακών δραστηριοτήτων στις οποίες έχει συμμετάσχει, έχει φτάσει πλέον στο σημείο και έχει καταλήξει σε συγκεκριμένο τρόπο που προτιμά να μαθαίνει. Η προτίμηση αυτή συμβαδίζει όχι μόνο με τις εμπειρίες του αλλά και με την προσωπικότητα του και τις ικανότητες του (Κόκκος, 2005; Rogers, 1999).

6. Έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η ενηλικιότητα είναι συνυφασμένη με έννοιες όπως ο αυτοκαθορισμός, η χειραφέτηση, η ωριμότητα, η ενεργή συμμετοχή. Όπως σε όλες τις δραστηριότητες της ζωής ο ενήλικος θέλει να αντιμετωπίζεται ως υπεύθυνο άτομο το ίδιο προτιμάει και κατά τη διάρκεια που εκπαιδεύεται. Συνήθως οι διαδικασίες που

προτιμούνται κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης είναι η επικοινωνία, ο ανοιχτός διάλογος, η ανταλλαγή απόψεων και γνώμων, προσαρμοσμένες στους εκάστοτε μαθησιακούς στόχους (Rogers, 2003).

Σε προέκταση των παραπάνω οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι σε αντίθεση με τους ανήλικους αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτή ως πεπειραμένο εμπειρογνώμονα ο οποίος θα πρέπει να προσαρμόσει το περιεχόμενο στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες της ομάδας, παρά ως αδιαφιλονίκητη αυθεντία (Rogers, 2004).

7. Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα.

Ο περιορισμένος χρόνος των ενήλικων εκπαιδευόμενων αποτελεί γεγονός. Επιπλέον στο περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το κάθε άτομο, απαρτίζεται από παράγοντες που υποστηρίζουν τις μαθησιακές διαδικασίες καθώς και από άλλους που τις αντιστρατεύονται. Οι δύο αυτοί παράγοντες συντελούν στο γεγονός ότι τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων πολλές φορές μπορεί να είναι ανταγωνιστικά. Αυτή η κατάσταση δεν σημαίνει ότι πάντα θα γεννάει εμπόδια, αντιθέτως πολλές φορές μπορεί να είναι ακόμα και υποστηρικτική. Το συμπέρασμα είναι ότι τα προγράμματα θα πρέπει να διαμορφώνονται με πλήρη αξιοποίηση παραγόντων υποστήριξης έτσι ώστε σε περιόδους εντατικής μελέτης ή σε καταστάσεις ανάγκης να μπορούν να πραγματοποιηθούν χωρίς ιδιαίτερα εμπόδια (Κόκκος, 2005).

8. Αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση.

Οι ενήλικες κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσης τους συναντούν πλήθος εμποδίων, τα οποία θα πρέπει να αντιμετωπιστούν κατάλληλα για να υπάρξει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Τα εμπόδια μπορούν να διαχωριστούν σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει εμπόδια που οφείλονται στη κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να θεωρείται αποδοτικό θα πρέπει να διακατέχεται από οργάνωση, συντονισμό, υποδομή και στοχοθεσία. Αν αυτοί οι παράγοντες δεν ληφθούν υπόψη από την αρχή τότε θα προκαλέσει στους συμμετέχοντες αισθήματα απογοήτευσης, άρνησης και αδιαφορίας καθώς η προσδοκίες τους για άμεσα αποτελέσματα είναι έντονη. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται τα εμπόδια που προκύπτουν από τις υποχρεώσεις και τα

καθήκοντα των ενηλίκων εκπαιδευομένων και συχνά τους αποσπούν από τους στόχους τους. Η τρίτη και τελευταία κατηγορία αφορά εσωτερικά εμπόδια που προκύπτουν από τη προσωπικότητα των ενηλίκων. Αναλυτικότερα τα εμπόδια αυτά απορρέουν τόσο από τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις κεκτημένες αξίες των συμμετεχόντων όσο και από ψυχολογικούς παράγοντες όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η έλλειψη αυτοπεποίθησης (Κόκκος, 2005; Rogers, 1999).

9. Αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης.

Τα ενήλικα άτομα είναι πλέον ολοκληρωμένες προσωπικότητες, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οπότε όταν καλούνται να υιοθετήσουν νέες γνώσεις ή αξίες δυσκολεύονται διότι τους ζητάτε να μπουν σε μια διαδικασία αμφισβήτησης των παγιωμένων πιστεύω τους. Είναι λοιπόν πιθανό κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας να αναπτύξουν μηχανισμούς άμυνας, ακόμα και παραίτησης. Σε πολλές περιπτώσεις οι μηχανισμοί άμυνας μπορεί να μην εκδηλώνονται φανερά και έντονα αλλά η δυσκολία στην ανταπόκριση φανερώνεται με αρνητικές συμπεριφορές όπως μετατόπιση του θέματος συζήτησης, διαστρέβλωσή γεγονότων, εκλογίκευση, κατασκευή επιχειρημάτων και άλλες ανάλογα με την περίπτωση (Κόκκος, 2005; Rogers, 1996).

2.4.2. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εκπαίδευσης ενηλίκων

Λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων μπορούν να διαμορφωθούν ορισμένες βασικές, γενικές προϋποθέσεις βάση των οποίων τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι τα προτιμώμενα. Ακολουθεί σχηματική παρουσίαση των προϋποθέσεων και σύντομη ανάλυση τους.

Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εκπαίδευσης.

- Εθελοντικός χαρακτήρας εκπαίδευσης.
- Αποσαφηνισμός εκπαιδευτικών στόχων.
- Άρτια οργάνωση σε όλα τα επίπεδα.
- Άμεση σχέση περιεχομένου εκπαίδευσης με ανάγκες και εμπειρίες εκπαιδευομένων.
- Πρωτιμώμενοι τρόποι μάθησης ως κριτήριο διαμόρφωσης.
- Ενθάρρυνση ενεργητικής συμμετοχής.
- Διερεύνηση εμποδίων και προσπάθεια επίλυσης.
- Διαμόρφωση λειτουργικού κλίματος με ουσιαστική επικοινωνία, συνεργασία και αμοιβαίο σεβασμό.

Πηγή : Κόκκος 2005

Η πρώτη προϋπόθεση αφορά τον εθελοντικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Οποιαδήποτε είδους πίεση ασκείται στους ενήλικες οδηγεί πάντοτε σε αρνητικό αποτέλεσμα. Η δεύτερη αφορά την στοχοθέτηση του προγράμματος. Οι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει από την έναρξη του, να γίνουν όσο το δυνατόν πιο σαφείς, ρεαλιστικοί και επιπλέον να συνδέονται με τις υποκειμενικές ανάγκες του συνόλου των συμμετεχόντων καθώς και με τις αντικειμενικές ανάγκες του επαγγελματικού και κοινωνικού περιβάλλοντος (Βεργίδης, 2011; Κόκκος, 2005).

Επιπλέον η οργάνωση θα πρέπει να υφίσταται όχι μόνο στη στοχοθέτηση αλλά σε όλα τα επίπεδα της διαδικασίας. Υπογραμμίζεται για άλλη μια φορά ότι βασική προϋπόθεση επιτυχίας ενός προγράμματος αποτελεί η συσχέτιση του περιεχομένου του με τις ανάγκες, τις εμπειρίες και προτιμώμενους τρόπους μάθησης της εκάστοτε ομάδας συμμετεχόντων (Βεργίδης, 2011; Κόκκος, 2005).

Επιπρόσθετα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διεργασίας θα πρέπει να ενθαρρύνεται προσεκτικά και σταδιακά η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στις διαδικασίες. Με αυτό τον τρόπο οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις επιθυμίες και τις προσδοκίες τους για το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί αλλά και τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η συμβολή τους θα πρέπει να υφίσταται και να καθορίζει όλα τα στάδια της διαδικασίας (Βεργίδης 2003; Κόκκος, 2005).

Τέλος είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η εκπαίδευση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία. Για αυτό τον λόγο θα πρέπει τα προγράμματα να είναι υπό συνεχή παρακολούθηση για να διερευνούνται και να αντιμετωπίζονται άμεσα τα όποια εμπόδια με τις κατάλληλες προσεγγίσεις. Με αυτό τον τρόπο όλα τα άτομα που λαμβάνουν μέρος αντιλαμβάνονται καλύτερα τον εαυτό τους αλλά και τους υπολοίπους. Συμπερασματικά είναι απαραίτητη η διαμόρφωση ενός κλίματος με βάσεις που εμπερικλείουν την ουσιαστική επικοινωνία, την διάδραση, το πνεύμα συνεργασίας και τον αμοιβαίο σεβασμό. Εφόσον όλες αυτές οι προϋποθέσεις ληφθούν σοβαρά υπόψη το αποτέλεσμα θα είναι η μετάδοση ολικής αυθεντικής γνώσης με αποτελεσματικότητα (Βεργίδης 2011;Κόκκος, 2005).

2.5. Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει σύντομη αναφορά της εξελικτικής πορείας της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα από την εμφάνιση των πρώτων δραστηριοτήτων έως και σήμερα. Η δόμηση της παρουσίασης γίνεται με βάση συγκεκριμένες χρονικές περιόδους. Στη συνέχεια θα εξετασθούν εκτενέστερα οι στάσεις των ενηλίκων Ελλήνων απέναντι στις διάφορες μορφές εκπαίδευσης που δυνητικά μπορούν να συμμετέχουν.

2.5.1. Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα

Οι πρώτες δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων εμφανίζονται στην Ελλάδα προς τα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Οι δράσεις αυτές ήταν κατά κανόνα μεμονωμένες και μη θεσμοθετημένες, όπως επισημάνθηκε και στις πρώτες επιστημονικές εργασίες για την εξέλιξη του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Ενώ στις αρχές του 20^{ου} αιώνα παρατηρούνται οι πρώτες σημαντικές πρωτοβουλίες εκπαίδευσης από το εργατικό κίνημα για τα μέλη του. Οι εν λόγω δραστηριότητες εμφανίζονται σε περιοχές όπου σημειώνεται οικονομική ανάπτυξη. Η πρώτη απόπειρα επίσημης κρατικής παρέμβασης σημειώνεται εκείνη τη περίοδο, με την ίδρυση νυχτερινών σχολείων για ενηλίκους. Ολοκληρώνοντας τη σύντομη αναφορά της περιόδου, παρατηρείται ότι το σύνολο των δραστηριοτήτων που έγιναν στο τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορούν να θεωρηθούν με βάση τη δόμηση τους ως

προέκταση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Βεργίδης 2005; Βεργίδης και Κόκκος 2009).

Κατά τη μεταπολεμική περίοδο παρατηρούνται οι πρώτες συστηματικές απόπειρες για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο θεσμός της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτέλεσε τότε έναν από τους βασικούς μοχλούς του κράτους πρόνοιας. Οι δραστηριότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων δίνονται βάση τόσο στην γενική εκπαίδευση ενηλίκων όσο και στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Ωστόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα παρατηρείται μικρή προσφορά θέσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ανεπάρκεια στο τομέα της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι τόσο το ΕΛΚΕΠΑ όσο και συγκεκριμένος αριθμός μεγάλου μεγέθους επιχειρήσεων πραγματοποιούν προγράμματα κατάρτισης, οι δραστηριότητες αυτές παραμένουν ισχνές προσπάθειες χωρίς κεντρικό σχεδιασμό. Το ίδιο χρονικό διάστημα σημειώνονται απόπειρες του ιδιωτικού τομέα να καλύψουν το κενό της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, μέσω της ίδρυσης σημαντικού αριθμού εργαστηρίων ελευθέρων σπουδών, τα οποία προσέφεραν προγράμματα εκπαίδευσης σε ειδικότητες που είχαν ζήτηση στην αγορά εργασίας. Συμπερασματικά σε αυτή τη περίοδο επιτυγχάνεται η αποσύνδεση της εκπαίδευσης ενηλίκων με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον αν και ιδρύονται φορείς και οργανισμοί με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι δραστηριότητες, η εκπαίδευση ενηλίκων υστερεί ποσοτικά και ποιοτικά (Βεργίδης, 2005; Βεργίδης και Κόκκος 2009).

Τρίτη και τελευταία χρονική περίοδος που θα εξεταστεί είναι το διάστημα από τη μεταπολίτευση έως και σήμερα. Σημαντικός παράγοντας για τις εξελίξεις στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων για το συγκεκριμένο διάστημα είναι ή ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ) και μετέπειτα στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ). Οι θεωρητικές και ακαδημαϊκές αναζητήσεις επηρεάζονται από τις πολιτικές των διεθνών οργανισμών και όροι όπως η δια βίου μάθηση και η δια βίου εκπαίδευση προσεγγίζονται για πρώτη φορά στο πλαίσιο της αγοράς εργασίας και τις ανάγκες της οικονομίας (Βεργίδης και Κόκκος 2009).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90 υπάρχει σημαντική ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων ως διακριτό επιστημονικό πεδίο. Η ανάπτυξη αυτή γίνεται

εμφανής με την δημιουργία προγραμμάτων σπουδών, δημιουργία εργαστηρίων και ερευνητικών μονάδων και την διεξαγωγή ερευνών. Στην Ελλάδα πάραυτα παρατηρείται σημαντική υστέρηση. Με την πάροδο των χρόνων όμως διαφαίνεται ανάπτυξη, κυρίως ποσοτική, της εκπαίδευσης ενηλίκων η οποία βασίστηκε κυρίως σε κοινοτικές χρηματοδοτήσεις. Ταυτόχρονα πληθαίνουν και οι ενδείξεις ποιοτικής αναβάθμισης με θετικά βήματα και πολλαπλές ενέργειες (Βεργίδης και Κόκκος 2009).

2.5.2. Οι στάσεις των Ελλήνων απέναντι στην εκπαίδευση ενηλίκων

Διεθνώς έως και σήμερα δεν υπάρχει μια επικρατούσα θεωρία ή ένα κοινώς αποδεκτό μοντέλο που να εξηγεί το φαινόμενο της διάθεσης για συμμετοχή των ατόμων στην εκπαίδευση. Ωστόσο υπάρχει ένα μεγάλο σύνολο μελετητών όπου υποστηρίζει ότι η διάθεση συμμετοχής αποτελεί ένα πολυδιάστατο και πολύπλοκο φαινόμενο, που για να ερμηνευτεί χρειάζεται ανάλυση σειράς παραγόντων (Βεργίδης και Κόκκος 2009; Πρόκου, 2009).

Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να διαχωριστούν σε εξωτερικούς όπως, οι ευκαιρίες παρακολούθησης των προγραμμάτων, η ποιοτική και χρηστική αξία της παρεχόμενης εκπαίδευσης και το κύρος που προσδίδει, η στάση της κοινωνίας και του κοντινού περιβάλλοντος καθώς και σε εσωτερικούς-ψυχολογικούς όπως είναι ο χαρακτήρας του ατόμου, η στάση του ατόμου ως προς τη γνώση και την εκπαίδευση, η φάση που διανύει κ.α. Κάποιοι παράγοντες από αυτούς έχουν σημαντικότερο ρόλο από άλλους αλλά το φαινόμενο της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να εξετασθεί συνθετικά λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παράγοντες καθώς και την αλληλεπίδραση αυτών (Βεργίδης και Κόκκος 2009; Πρόκου, 2009).

Η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να χωριστεί σε τυπική και άτυπη. Ο διαχωρισμός αυτός είναι σημαντικός και απαραίτητος για την ανάλυση των στάσεων των Ελλήνων ως προς την εν λόγω έννοια. Παρακάτω θα καταταχθούν σχηματικά ποιές εκπαιδευτικές δραστηριότητες περιλαμβάνονται στην τυπική και ποιες στην άτυπη στο πλαίσιο της Ελλάδας (Κόκκος, 2005).



Πηγή: Κόκκος 2005

Σε ότι αφορά την κοινωνική ζήτηση των παραπάνω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων οι ενήλικοι Έλληνες δείχνουν ξεκάθαρη προτίμηση σε αυτές που εντάσσονται στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Ο κύριος λόγος προτίμησης είναι ότι αυτές οδηγούν σε πτυχίο που προσδίδει κοινωνικό κύρος. Αντιθέτως μικρό ποσοστό στρέφεται προς δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στα πλαίσια της μη τυπικής εκπαίδευσης (Πρόκου, 2009).

Η κοινωνική ζήτηση για τη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα προσλαμβάνει πολλά χρόνια τώρα τεράστιες διαστάσεις. Από τη δεκαετία του 1970 είχε ερευνητικά διαπιστωθεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των οικογενειών (8 στις 10) επιθυμούσε να από τα παιδιά τους να φοιτήσουν. Η αύξηση της ζήτησης εκτοξεύτηκε τα επόμενα χρόνια. Εντυπωσιακά είναι τα νούμερα που αποδεικνύουν του λόγου το αληθές. Το υπουργείο παιδείας για να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις αύξησε τις θέσεις των εισακτέων από 42.000 που ήταν το 1996 σε 83.000 το 2003. Το 2004 το 58% των νέων ηλικίας 18-21 φοιτούσαν στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, γεγονός που έδωσε τη πρωτιά στην Ελλάδα ανάμεσα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Κόκκος, 2005; Πρόκου, 2009).

Σε αυτά τα στοιχεία προστίθεται ότι η Ελλάδα για πολλά χρόνια κατείχε τη πρώτη θέση αναφορικά με τους Έλληνες φοιτητές που σπούδαζαν στο εξωτερικό. Εντυπωσιακό είναι και το γεγονός της ζήτησης των σπουδών του Ανοιχτού Πανεπιστημίου. Για 5.000 χιλιάδες θέσεις που προσφέρονταν τον χρόνο το έτος 1999 δήλωσαν ενδιαφέρον 24.000 χιλιάδες άτομα. Το 2004 οι αιτήσεις αυξήθηκαν και έφθασαν τις 85.000 κατά τη ανακοίνωση του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου το 2004 (Κόκκος, 2005).

Καθώς φαίνεται έντονα από τα παραπάνω στοιχεία η ζήτηση για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για πολλά χρόνια στην Ελλάδα είναι εντονότατη. Το μεγάλο όμως πρόβλημα εντοπίζεται η μη αντιστοιχία της ζήτησης με τις πιθανότητες επαγγελματικής ένταξης των αποφοίτων. Η Ελλάδα για το 2004 είχε τη δεύτερη χειρότερη θέση σχετικά με το ποσοστό αποφοίτων που δεν απορροφούνται στον εργασιακό τομέα. Επίσης μεγάλο ποσοστό αυτών που βρίσκουν εργασία δεν αντιμετωπίζουν ικανοποιητικές συνθήκες σε αυτή. Οι συνθήκες αυτές διαγωνίζονται έως και σήμερα στην Ελλάδα ως συντελεστική απόρροια της οικονομικής κρίσης. (Κόκκος, 2005; Πελαγίδης, 2004)

Το συμπέρασμα λοιπόν είναι η ζήτηση για τις δραστηριότητες που ανήκουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι σε μεγάλο βαθμό έντονη και δεν επηρεάζεται από την ποιότητα των δραστηριοτήτων και τις δυνατότητες επαγγελματικής απορρόφησης.

Η κατάσταση σε ότι αφορά τη προτίμηση των Ελλήνων σε δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης είναι εντελώς αντίθετη και πλήρως απογοητευτική. Διάφορες έρευνες αποδεικνύουν το πολύ χαμηλό ποσοστό των Ελλήνων ενηλίκων που θεωρούν τη δια βίου εκπαίδευση σημαντική ή ακόμα που έχουν παρακολουθήσει, έστω και μια φορά, κάποιο πρόγραμμα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι το 1999 το ποσοστό των εργαζομένων που καταρτιζόταν μέσα στις ελληνικές επιχειρήσεις έφτανε μετά βίας το 8% ενώ ο ευρωπαϊκός μέσος όρος έφτανε το 34% (Κόκκος, 2005).

Σε ότι αφορά ερώτηση της προαναφερθείσας έρευνας του CEDEFOP «Ποια είναι εμπόδια που έχετε σε ότι αφορά την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων», το μεγαλύτερο ποσοστό των Ελλήνων επικαλέστηκε κυρίως οικογενειακούς λόγους. Από τις απαντήσεις αυτές προκύπτει ο πρώτος καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει την εκπαίδευση ενηλίκων και αυτός είναι ο ρόλος της οικογένειας (Κόκκος, 2005; Πρόκου, 2009).

Η οικογένεια στην Ελλάδα αποτελεί έως σήμερα την ισχυρότερη κοινωνική μονάδα, βάση της οποίας λαμβάνονται αποφάσεις που προσδιορίζουν τη κοινωνική δράση όλων των μελών της. Μελετητές όπως ο Τσουκαλάς (1975, 1977, 1986) η Δουμάνη (1989), οι Triandis (1972), ο Gage (1987) και άλλοι έδειξαν ότι αν και το σύνολο των Ελλήνων συμβαδίζει με τα Ευρωπαϊκά πρότυπα τρόπου ζωής, σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με την παραδοσιακή κουλτούρα και βάση αυτής ενεργεί σε όλες τις φάσεις της ζωής του (Βεργίδης και Κόκκος, 2009).

Με τα παραπάνω δεδομένα ερμηνεύεται η στάση της Ελληνικής οικογένειας απέναντι στην εκπαίδευση. Επιπρόσθετα είναι σημαντικό να αναφερθεί το γεγονός ότι η Ελληνική κοινωνία που μέχρι πρόσφατα υπήρξε αγροτική, το εισιτήριο για κοινωνική άνοδο ήταν η μετάβαση από τις υπαίθρους στις πόλεις και εξασφάλιση επαγγελματικής θέσης στον δημόσιο τομέα ή σε μη χειρωνακτικές εργασίες. Οι παράγοντες αυτοί αποτέλεσαν τις κύριες αιτίες που οδήγησαν τους νέους σε εκπαιδευτικά τριτοβάθμια ιδρύματα (Κόκκος, 2005; Πρόκου, 2009).

Έκτοτε έχει χαραχθεί στη συλλογική συνείδηση η πραγματοποίηση σπουδών τυπικής εκπαίδευσης σαν καθοριστικός παράγοντας ζωής. Αυτό το φαινόμενο συνεχίζει να

υφίσταται έως και σήμερα παρόλο που οι αρχικές συνθήκες που το δημιούργησαν έχουν αλλάξει και έχουν δώσει τη θέση τους σε άλλες όπως η παγκοσμιοποίηση, ο άκρατος ανταγωνισμός και η εμπορευματοποίηση. Θα πρέπει ωστόσο να αναφερθεί ότι η διογκωμένη ζήτηση αυτού του είδους εκπαίδευσης, στα πλαίσια που παρέχεται στην Ελλάδα, γίνεται αποκλειστικά για λόγους επαγγελματικής ανέλιξης, απαλλαγής από το άγχος της αβεβαιότητας και αύξησης κοινωνικού κύρους. Με αυτό τον τρόπο διαμορφώνεται μια αντίληψη ως προς την εκπαίδευση που δεν θεωρεί τη γνώση στόχο ζωής αλλά αναγκαστικό προαπαιτούμενο με στόχο την επαγγελματική απασχόληση (Βεργίδης και Κόκκος, 2009).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί μέχρι την στιγμή που η Ελλάδα εισήχθη στην ΕΟΚ και άρχισε να παίρνει επιχορηγήσεις για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι δραστηριότητες σε αυτόν το τομέα διεξαγόταν σε ανύπαρκτο έως ελάχιστο βαθμό. Όποτε είναι λογικό το γεγονός ότι μέχρι πρόσφατα η εκπαίδευση ενηλίκων δεν αποτελούσε μέρος της συλλογικής συνείδησης και κουλτούρας. Παρά τις σημαντικές χρηματοδοτήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης η μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι αναγνωρίσιμη και αποδεκτή από το μεγαλύτερο μέρος των Ελλήνων (Βεργίδης και Κόκκος, 2009; Κόκκος, 2005).

Το προαναφερθέν φαινόμενο μπορεί να εξηγηθεί με τους παρακάτω παράγοντες ως αίτια :

- ✓ Η αντίληψη που κυριαρχεί για την εκπαίδευση, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι είναι ασύμβατη, με την διάθεση από το σύνολο για απόκτηση λειτουργικών γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Τα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων δεν έχουν ουσία αλλά διαμορφώνονται βάση των οργανικών αναγκών των εκπαιδευμένων με στερεοτυπικό και δασκαλοκεντρικό τρόπο.
- ✓ Η μη τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν προσφέρει αναγνωρισμένα πιστοποιητικά οπότε δεν αποτελεί κίνητρο εφόσον δεν έχει κάποιο ρόλο στην επαγγελματική πορεία και εξέλιξη.
- ✓ Η γενική διάθρωση της κοινωνικής δομής και της απασχόλησης στην Ελλάδα δεν αποτελεί πρόσφορο έδαφος για να αναπτυχθούν δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης. Πρώτον ο δημόσιος τομέας ο οποίος παίζει κυρίαρχο

ρόλο είναι μη παραγωγικός κάνοντας το ανθρώπινο δυναμικό του αδρανές. Επιπρόσθετα το είδος και ο τρόπος λειτουργίας των ελληνικών επιχειρήσεων δεν ευνοούν συνθήκες που να οδηγούν σε ανάγκες εκπαίδευσης. Το μικρό τους μέγεθος και ο παραδοσιακός τους χαρακτήρας σε σχέση με τη χαμηλή ανταγωνιστικότητα που τις διακρίνει δεν συντελούν στο να καταστεί προτεραιότητα η επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό.

- ✓ Επιπλέον λόγος της περιορισμένης ζήτησης είναι η χαμηλή ποιότητα και αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων που παρέχονται από τις δημόσιες αρμόδιες υπηρεσίες, τους δημόσιους και τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς φορείς και από ελάχιστες επιχειρήσεις.
- ✓ Ελάχιστα έχει αναπτυχθεί στη χώρα η κοινωνία των πολιτών δηλαδή μη κυβερνητικές οργανώσεις που προτεραιότητα τους είναι η προάσπιση συλλογικών συμφερόντων. Λογική απόρροια είναι ότι σε αυτό το πλαίσιο δεν δημιουργούνται οι συνθήκες που θα οδηγούσαν σε ζήτηση για μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων.
- ✓ Τέλος η οικονομική κρίση είναι πολύ σημαντικός παράγοντας ο οποίος επιβαρύνει την κατάσταση με το κούρεμα των επιδοτήσεων και με την ώθηση των νέων σε αναζήτηση εκπαίδευσης απόλυτα συνδεδεμένη με παροχή τυπικών τεχνικών γνώσεων, απόλυτα συνδεδεμένων με τις υπάρχουσες συνθήκες της αγοράς (Βεργίδης 2005; Βεργίδης και Κόκκος, 2009; Κόκκος, 2005).

Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες έχουν γίνει κινήσεις που δείχνουν σημεία βελτίωσης. Μερικές από αυτές είναι η ίδρυση του Εθνικού κέντρου πιστοποίησης, η ανάπτυξη αξιολογών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από δημόσιους οργανισμούς, τράπεζες και μεγάλες επιχειρήσεις καθώς και από ορισμένα ΚΕΚ. Επιπλέον αναπτύχθηκαν μεταπτυχιακά προγράμματα σε ελληνικά πανεπιστήμια. Τέλος κυκλοφόρησαν αρκετά βιβλία με το συγκεκριμένο αντικείμενο. (Βεργίδης και Κόκκος, 2009).

Στα επόμενα χρόνια αναμένεται ότι οι δραστηριότητες θα πολλαπλασιαστούν κυρίως με τη μορφή της επαγγελματικής κατάρτισης. Αυτό προκύπτει ως απόρροια αρκετών παραγόντων. Κύριος παράγοντας είναι οι καταγιστικές εξελίξεις στο οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο, γεγονός που θα οδηγήσει σε ανάγκη για συνεχή κατάρτιση των

ατόμων προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέλθουν. Επιπλέον τα κόμματα και οι κοινωνικοί εταίροι έχουν θετική στάση ως προς αυτό το είδος εκπαίδευσης. Τέλος η εκπαίδευση ενηλίκων θα αποτελέσει θεσμό που θα συμβάλει με ουσιώδη τρόπο στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη καθώς και διέξοδο από τον μηχανισμό αναπαραγωγής της εμπορευματοποιημένης τάξης πραγμάτων (Πρόκου, 2009).

2.6. Μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων

Σκοπός του παρόντος υποκεφαλαίου είναι η σύντομη αναφορά των σημαντικότερων μεθόδων της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Το κάθε είδος στηρίζεται σε διαφορετική φιλοσοφία, όλες όμως έχουν ως κοινό τον ανθρωπιστικό παράγοντα. Οι μέθοδοι μπορούν να διακριθούν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες σύμφωνα με τον Rogers (2003) και είναι οι εξής :

- Μέθοδοι παρουσίασης

Αποτελούν μεθόδους οι οποίες είναι επικεντρωμένες στις δραστηριότητες που επιλέγει ο εκπαιδευτής. Ο εκπαιδευτής έχει ως δυνατότητα επιλογής δύο διαφορετικών προσεγγίσεων ή συνδυασμό αυτών: η διδασκαλία γίνεται με τη παραδοσιακή μέθοδο παροχής πληροφοριών ή με τη δεύτερη προσέγγιση όπου η εκπαιδευόμενοι έχουν ενεργό ρόλο κατά τη ροή της διαδικασίας διότι μπαίνουν σε διαδικασία αλληλεπίδρασης μέσω της συζήτησης. Τέτοιες μέθοδοι είναι η επίδειξη, η εισήγηση, η κατευθυνόμενη ή ελεγχόμενη συζήτηση, η εκπαιδευτική συνάντηση.

- Συμμετοχικές μέθοδοι

Αποτελούν μεθόδους οι οποίες επικεντρώνονται στην εκπαιδευόμενη ομάδα. Κατά τη πραγματοποίησή τους οι ενήλικες μοιράζονται ως σύνολο και με τον εκπαιδευτή τις γνώσεις, τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους με αποτέλεσμα την ενεργή και αποτελεσματική αλληλεπίδραση. Αξιοσημείωτα σε αυτό το είδος των μεθόδων είναι δύο πράγματα, ο εμπυχωτικός ρόλος του εκπαιδευτή και το μη ελεγχόμενο αποτέλεσμα της εκπαίδευσης. Κύριες μέθοδοι διδασκαλίας σε αυτή την ομάδα αποτελούν οι ομάδες συζήτησης, η ανοιχτή συζήτηση, η ομαδική συζήτηση, η συνέντευξη, η ακρόαση-παρατήρηση, οι ομαδικές εργασίες και μελέτες περιπτώσεων, τα σεμινάρια, τα εργαστήρια και οι εκπαιδευτικές επισκέψεις.

- Ευρετικές μέθοδοι

Αποτελούν μεθόδους με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι ατομικά ή ομαδικά ανακαλύπτουν τη γνώση μέσω των ατομικών εργασιών, των πειραμάτων, της μελέτης, των ασκήσεων. Σε αντίθεση με τις προηγούμενες μεθόδους η εστίαση τώρα γίνεται μεμονωμένα σε κάθε εκπαιδευόμενο, με διαδικασίες ορισμένες από τον επιβλέποντα (Jarvis, 2003; Rogers 2003).

Η επιλογή της καταλληλότερης προσέγγισης για κάθε κατάσταση που απαιτεί εκπαίδευση, εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων. Αρχικά πρέπει να οριστεί το πεδίο μάθησης που εμπλέκεται, το οποίο αφορά κυρίως στο σύνολο των υπαρχόντων δεξιοτήτων, γνώσεων, αντιλήψεων και στάσεων. Δεύτερον να εξετασθεί η ανάγκη ενεργητικής εμπλοκής των εκπαιδευομένων και μέχρι ποιο επίπεδο χρειάζεται. Επιπρόσθετα πρέπει να αναγνωριστούν οι μαθησιακοί τρόποι των εκπαιδευομένων, όπως και οι προτιμήσεις και οι ικανότητες τους. Πρέπει ακόμα να ληφθούν υπόψη οι απαιτήσεις του ίδιου του αντικειμένου. Τέλος σημαντικό ρόλο στην εν λόγω επιλογή παίζει η διαθεσιμότητα των πόρων και ο διαθέσιμος χρόνος (Βαϊκούση κ.α., 1999; Rogers, 2003).

2.7. Το μοντέλο της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Η προσέγγιση της μετασχηματίζουσας μάθησης αποτελεί σήμερα ένα από τα πλέον ισχυρά θεωρητικά παραδείγματα στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Έχει αποτελέσει τα τελευταία τριάντα περίπου χρόνια και συνεχίζει να αποτελεί την πιο πολυσυζητημένη και ερευνώμενη θεωρία στο εν λόγω πλαίσιο (Βεργίδης & Κόκκος, 2009; Κόκκος, 2011).

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης θα μπορούσε να ονομαστεί το σύνολο των θεωρητικών προσεγγίσεων που υποστηρίζουν ότι ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων περιλαμβάνει την ενίσχυση διεργασιών όπως είναι ο κριτικός στοχασμός, η ορθολογική εξέταση, η συναισθηματική αξιολόγηση. Επιπλέον βοηθάει στη συνειδητοποίησή και τη μεταβολή των δυσλειτουργικών κοινωνικών, πολιτισμικών και ψυχολογικών παραδοχών αποτέλεσμα των οποίων είναι οι προβληματικές αντιλήψεις που οδηγούν με την σειρά τους σε αναποτελεσματικές συμπεριφορές. Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως εκπαιδευτικό μοντέλο συνήθως οδηγεί σε μια βαθιά, δομική μεταβολή του παγιωμένου τρόπου σκέψης, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών. Ουσιαστικά περιλαμβάνει ενεργητική επανεξέταση και αναθεώρηση που οδηγεί σε σημαντική τροποποίηση, της

αυτοπροβολής του ατόμου, της εικόνας που έχει δημιουργήσει για τους άλλους και για το περιβάλλον του (Βεργίδης και Κόκκος, 2009; Κόκκος, 2005; Κόκκος 2011).

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης οφείλεται στον Jack Mezirow ο οποίος την διατύπωσε στις αρχές της δεκαετίας του '80. Ακόμη και σήμερα η θεωρία αυτή βρίσκεται σε δυναμική εξέλιξη, συγκεντρώνοντας μεγάλο ενδιαφέρον από τον επιστημονικό κλάδο λόγω της ευελιξίας της χρήσης του μοντέλου σε πλαίσια εκπαιδευτικά και επαγγελματικά. Ο Mezirow προσδιόρισε τη μετασχηματίζουσα μάθηση ως «μια ορθολογική διεργασία για ενήλικους, η οποία περιλαμβάνει τον εντοπισμό, την αξιολόγηση και αναδιάπλαση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων, με τρόπο ώστε αυτές να γίνονται περισσότερο περιεκτικές, σαφείς, ανοιχτές, στοχαστικά και συναισθηματικά δεκτικές στην αλλαγή. Ωστόσο εφόσον κύριο χαρακτηριστικό της θεωρίας είναι η δυναμική της εξέλιξη, στην αλλαγή της με το πέρασμα των χρόνων έχουν συμβάλει πλήθος μελετητών και στοχαστών όπως ο Dirkx, ο Freire, ο Cranton, ο Taylor και άλλοι.» (Κόκκος 2011; Mezirow, 2007).

2.7.1. Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία

Ενδιαφέρουσα και πολύ υποσχόμενη αποδεικνύεται η διαμόρφωση ενός μοντέλου εκπαίδευσης από τον Κόκκο Αλέξη το οποίο αποκαλείται μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία. Αισθητική εμπειρία είναι με άλλα λόγια η συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης. Ο τρόπος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί το εν λόγω μοντέλο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων εξαρτάται από το σκοπό της εκπαίδευσης. Εάν προσεγγιστεί το μοντέλο για να αναπτυχθούν γνώσεις, ικανότητες και στάσεις τις οποίες το πολιτικό-ιδεολογικό σύστημα θεωρεί αναγκαίες για την προσωπική, τη κοινωνική και την επαγγελματική ζωή του ατόμου, τότε χάνεται ο ουσιαστικός σκοπός της (Κόκκος, 2011).

Η θεωρία από όπου προήλθε και η εναλλακτική διαμόρφωση του μοντέλου είναι συνυφασμένη με τον κύριο σκοπό της τέχνης, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης. Έχει αποδειχθεί ότι οι τέχνες και συγκεκριμένα η παρατήρηση έργων τέχνης αναπτύσσουν πτυχές του στοχασμού και συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας. Ο στόχος, λοιπόν προγραμμάτων

ειδικά διαμορφωμένων όπως το μοντέλο της αισθητικής εμπειρίας είναι πολυδιάστατος. Συγκεκριμένα δημιουργεί προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης καθώς αυξάνει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, ενδυναμώνει τη στοχαστική διάθεση, οδηγεί στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας και καταρρίπτει στερεότυπα που οδηγούν σε δυσλειτουργικές καταστάσεις σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Adorno, 2000; Κόκκος, 2011).

Σε μια διεργασία μετασχηματίζουσας μάθησης που σκοπεύει να χρησιμοποιήσει την αισθητική εμπειρία ο συντονιστής θα πρέπει σύμφωνα με τις ανάγκες τις εκάστοτε εκπαίδευσης να έχει διαμορφώσει μια μαθησιακή διεργασία με μια όσο γίνεται πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση του εξεταζόμενου ζητήματος ή ζητημάτων. Στην μεθοδολογία της προσέγγισης και ανάγνωσης έργων τέχνης χρησιμοποιείται η τεχνική που προτείνει ο Perkins. Το μοντέλο χωρίζεται σε τέσσερις φάσεις παρατήρησης (Κόκκος, 2011).

Πιο αναλυτικά πριν το πρώτο στάδιο της μεθόδου διερευνάται από τον συντονιστή η εκάστοτε ανάγκη. Έπειτα κατά τη πρώτη φάση οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν προσεχτικά ένα έργο τέχνης που μπορεί να είναι μια ταινία, ένας πίνακας ζωγραφικής, ένα απόσπασμα συγγραφικού έργου ή οποιοδήποτε άλλο έργο τέχνης είναι κατάλληλο για τη περίπτωση, χωρίς να προσπαθούν να το ερμηνεύσουν ή να το κρίνουν. Στη συνέχεια ανακοινώνουν στο σύνολο τις πρώτες σκέψεις, τα συναισθήματα τους και τις αντιδράσεις τους. Κατά τη δεύτερη φάση, μέσω τη καθοδήγησης του συντονιστή η παρατήρηση επικεντρώνεται στο μήνυμα του έργου και οι εκπαιδευόμενοι αναζητούν τους πιθανούς συμβολισμούς του. Στη συνέχεια οι εκπαιδευόμενοι με βάση τα στοιχεία που συνέλεξαν από την προηγούμενη φάση και με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες και τις παραδοχές τους επεξεργάζονται το θέμα, για την πραγμάτωση του οποίου οργανώθηκε η τεχνική της παρατήρησης του εικαστικού έργου. Στη τέταρτη και τελευταία φάση οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να γράψουν τις εντυπώσεις τους σχετικά με όλα όσο βίωσαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στους μετασχηματισμούς που επήλθαν στις αρχικές τους σκέψεις για το μήνυμα του έργου και τις προεκτάσεις του. Στη συνέχεια ακολουθεί διάλογος όπου και γίνεται σύνθεση όλων των ιδεών και προτάσεων που προέκυψαν (Κόκκος, 2011).

Αυτή η προσέγγιση της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι ισχυρό θεωρητικό παράδειγμα στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αποτελεί επιπρόσθετα ένα εξελισσόμενο μοντέλο ανοιχτό σε κριτικές, προσεγγίσεις και αλλαγές, το οποίο έχει λόγω της φύσης του άπειρες καταστάσεις εφαρμογής. Κύριο πλεονέκτημα της είναι ότι αποτελεί ένα πολύ πιο ευχάριστο τρόπο μάθησης από τις συνήθειες, τυπικές διαδικασίες. Επιπλέον δίνει τη δυνατότητα της ελεύθερης έκφρασης και την ανάπτυξη οριζόντων του ατόμου, αναπτύσσει διάφορες μορφές νοημοσύνης, προβληματίζει αλλά και ευαισθητοποιεί τους εκπαιδευομένους. Τέλος σημαντικό είναι και το γεγονός ότι αυτή μέθοδος μπορεί ανάλογα με τις υπάρχουσες απαιτήσεις να εφαρμόζεται ευέλικτα παραλείποντας στάδια ή συγχωνεύοντας τα. Το αποτέλεσμα είναι η μάθηση να γίνεται πιο αποτελεσματική (Adorno, 2000; Βεργίδης και Κόκκος, 2009; Κόκκος 2011).

Το μοντέλο αναλύεται και χρησιμοποιείται σήμερα κυρίως σε θεωρητικές γραμμές στην Ελλάδα κατά τη διεξαγωγή σεμιναρίων, ημερίδων, εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε Πανεπιστήμια, άλλους εκπαιδευτικούς φορείς και εξειδικευμένες επιστημονικές ενώσεις όπως η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ε.Ε.Ε.Ε) η οποία ένωση απευθύνεται σε εκπαιδευτές ενηλίκων, εκπαιδευτικούς, στελέχη ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού (HRs) και ευρύτερα σε όσους ενδιαφέρονται για την Εκπαίδευση Ενηλίκων με σκοπό την απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτό εξηγείται διότι η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι σχετικά πρόσφατη για το ελληνικό περιβάλλον και την κουλτούρα που το χαρακτηρίζει. Ωστόσο απόπειρες ολικών πρακτικών εφαρμογών του μοντέλου έχουν γίνει σε ενήλικους που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες όπως άνεργοι, φυλακισμένοι, σε εξαρτημένα άτομα από ουσίες αλλά και σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας (Ε.Ε.Ε.Ε,2016; Βεργίδης και Κόκκος, 2009; Κόκκος 2011).

Η ερώτηση που γεννάται σε αυτό το σημείο είναι αν η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία μπορεί να αποτελέσει καινοτόμο μέθοδο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε επαγγελματικούς χώρους. Πολλοί είναι επιφυλακτικοί ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής της θεωρίας, ιδίως στα πεδία της επαγγελματικής εκπαίδευσης, της ενδοεπιχειρησιακής επιμόρφωσης και της επαγγελματικής κατάρτισης. Ο λόγος εγγυάται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι και οι μέθοδοι είναι πιο εργαλειακοί καθώς και οι προσδοκίες εστιάζουν στη τεχνική χρησιμότητα της

εκπαίδευσης. Οι απόψεις οφείλονται κυρίως στην έλλειψη εμπειρικών δεδομένων. Επιπλέον σημαντικό στοιχείο που ενδεχομένως προκαλεί αντιθέσεις είναι η ασυμβατότητα της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης με τις συνήθειες πρακτικές εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες έχουν ως χαρακτηριστικό τη μονόπλευρη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και την πιστοποίηση αυτής (Βεργίδης και Κόκκος, 2009; Κόκκος, 2005).

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η μάθηση που στηρίζεται σε ανθρωπιστικές αξίες είναι πιο δύσκολο να εφαρμοσθεί στις επιχειρήσεις και σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Σίγουρα όμως υπάρχουν διέξοδοι και λύσεις ανάλογα τη περίπτωση. Μπορεί παραδείγματος χάρη το τμήμα των ανθρώπινων πόρων ενός οργανισμού να αρνηθεί προδιαγραφές επαγγελματικής κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού που είναι βασισμένες στην ανταγωνιστικότητα και να διαπραγματευτεί τη κατάσταση εισάγοντας πιο ανθρώπινες διεργασίες. Άλλωστε η ολοένα και αυξανόμενη τάση που αφορά μεγάλο ποσοστό επαγγελματικών οργανισμών είναι η επάνδρωση τους με προσωπικό που μπορεί να κατανοεί σφαιρικά και ολιστικά τις διαδικασίες, να παίρνει πρωτοβουλίες και να διακρίνεται από πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας (Βεργίδης και Κόκκος, 2009; Κόκκος, 2005).

Στις σύγχρονες κοινωνίες υπάρχει η ανάγκη η επαγγελματική κατάρτιση να υιοθετήσει μια ανθρωποκεντρική χροιά. Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και του άκρατου ανταγωνισμού που επιφέρει η εκπαίδευση ενηλίκων σε εκπαιδευτικό αλλά και σε επαγγελματικό επίπεδο υπηρετεί αποκλειστικά την επαγγελματική ένταξη και την παραγωγικότητα και δεν αντιμετωπίζει τους εργαζόμενους και τους ανέργους ως συνολικούς ανθρώπους. Είναι βέβαιο λοιπόν ότι στην ανάγκη της επαγγελματικής ένταξης περιθωριοποιούνται προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες, πεποιθήσεις, αξίες και συναισθήματα (Βεργίδης και Κόκκος, 2009).

Με την εισαγωγή και τη χρήση προγραμμάτων μετασχηματίζουσας μάθησης διαμορφώνονται συνθήκες μάθησης ελκυστικές για τους συμμετέχοντες, στους οποίους προσφέρονται ικανότητες χρήσιμες όχι μόνο για την διεξαγωγή των θεμάτων της δουλειάς αλλά ικανότητες που χρησιμεύουν στη ζωή τους. Οι εργαζόμενοι και οι άνεργοι θα καταρτίζονταν ώστε να καταρρίψουν στερεότυπα και να αναπτύξουν ικανότητες της κριτικής σκέψης, της επίλυσης προβλημάτων, της δημιουργικότητας,

της συνεργασίας, γεγονός που θα βοηθούσε ατομικά τους ίδιους αλλά και τον οργανισμό στο οποίο απασχολούνται (Jarvis 2003).

Αναφορικά, το επόμενο κεφάλαιο εστιάζει στο ερευνητικό μέρος της εργασίας. Συγκεκριμένα ερευνάται, μέσω της χρήσης του ερωτηματολογίου (Παράρτημα Ι), πως σχετίζεται ο προσανατολισμός στη μάθηση του ατόμου με τη δεκτικότητα του για εκπαίδευση μέσω αισθητικής εμπειρίας. Επίσης, πραγματοποιείται έρευνα για το κατά πόσο τα άτομα είναι δεκτικά στο να εκπαιδευτούν μέσω έργων τέχνης και η συνολική τους στάση όσο αναφορά τη καινοτόμα μέθοδο. Επιπρόσθετα, διερευνάται το κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από τις τυπικές μεθόδους εκπαίδευσης, καθώς επίσης και κατά πόσο επιθυμούν τη καινοτομία στην εκπαίδευση που τους γίνεται στο περιβάλλον εργασίας τους.

3. Ερευνητικό Μέρος

3.1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τα ανωτέρω κεφάλαια, η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους θεμελιώδεις λίθους για την κατάρτιση των ανθρώπων, σε προσωπικό αλλά και σε επαγγελματικό επίπεδο. Επίσης, η εκπαίδευση λόγω της φύσης της, δύναται να επιτευχθεί με πολυάριθμους τρόπους. Συγκεκριμένα, η εν λόγω εργασία εστιάζει στην εκπαίδευση των ανθρώπων σε επαγγελματικό επίπεδο, μέσω προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως η εκπαίδευση μέσω διαφόρων έργων τέχνης. Προκειμένου, λοιπόν, να λεχθούν συμπεράσματα σχετικά με δεκτικότητα και τις στάσεις των εργαζομένων σε καινοτόμους μεθόδους εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε έρευνα πεδίου με τη χρήση ερωτηματολογίου.

Η εκπαίδευση των εργαζομένων, μέσω των τεχνών, θεωρείται καινοτόμα μέθοδος για την Ελλάδα, με αποτέλεσμα να κρίνεται απαραίτητο η διεξαγωγή συμπερασμάτων μέσω ερευνών. Η μέθοδος έως σήμερα χρησιμοποιείται κυρίως για εκπαιδευτικούς σκοπούς οπότε σε επαγγελματικό επίπεδο δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία, τουλάχιστον όσον αφορά τον ελλαδικό χώρο, προκειμένου δυνητικά να μπορούσαν να συγκριθούν με τα προκύπτοντα αποτελέσματα της έρευνας, που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του Δεκεμβρίου του 2015 και του Ιανουαρίου του 2016.

Αναλυτικότερα, την περίοδο του Δεκεμβρίου 2015 (1/12/15 έως 22/12/15) και του Ιανουαρίου 2016 (5/1/16 έως 31/1/16) πραγματοποιήθηκε έρευνα πεδίου για τη σημασία της τέχνης ως μέσο εκπαίδευσης των εργαζομένων. Η προσωπική συνέντευξη βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο, το οποίο βρίσκεται στο Παράρτημα Ι, ενώ η κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων σε κλίμακες διαμορφώθηκε από την κ. Νικάνδρου Ειρήνη. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου βασίζονται στην προσπάθεια διεξαγωγής συμπερασμάτων όσον τον δυνατόν πλησιέστερα στην Ελληνική πραγματικότητα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε πολυσύχναστες περιοχές της Αθήνας (Κέντρο). Η επιλογή αυτή εστιάζει στην ύπαρξη πολλών εταιρειών στην εν λόγω περιοχή. Το δείγμα (συστηματικό) συλλέχθηκε κατά τις πρωινές ώρες (10πμ-2πμ) και τις απογευματινές ώρες (4μμ-8μμ) την Τρίτη, την Πέμπτη και την Παρασκευή. Στο σύνολο συγκεντρώθηκε ένα δείγμα 263 ατόμων, εκ των οποίων 100 ερωτώμενοι απάντησαν το ερωτηματολόγιο και 163-αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Ως εκ τούτου, το ποσοστό άρνησης (refusal rate) του δείγματος ανήλθε σε 61,98% (163/263). Σημειώνεται, ότι πρωταρχικός στόχος και ο οποίος επετεύχθη ήταν η συλλογή 100 ερωτηματολογίων.

Στα άτομα που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, διαβαζόταν ένα κείμενο μίας σελίδας, προκειμένου να εξασφαλισθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια η άποψή τους για το θέμα. Στη συνέχεια, διαβάζονταν οι ερωτήσεις και το ερωτηματολόγιο ολοκληρωνόταν με τις ερωτήσεις για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του καθενός ερωτώμενου ξεχωριστά. Η διαδικασία διαρκούσε περίπου 10 με 12 λεπτά για τον κάθε ερωτώμενο.

3.2. Ανάλυση Δεδομένων

3.2.1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Στην έρευνα για τη σημασία της τέχνης ως μέσο εκπαίδευσης των εργαζομένων, ρωτήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία:

- ✓ Φύλο (gender): με κωδικό 0 για τους άνδρες και 1 για τις γυναίκες.

Πίνακας 3.2.1.1: Ανάλυση της μεταβλητής φύλο, βάση προγράμματος του Excel.

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρας (0)	47	47%
Γυναίκα (1)	53	53%
Σύνολο	100	100

Όπως προκύπτει από τον ανωτέρω πίνακα, το δείγμα αποτελείται από γυναίκες, με ποσοστό 53% και από άντρες, με ποσοστό 47%.

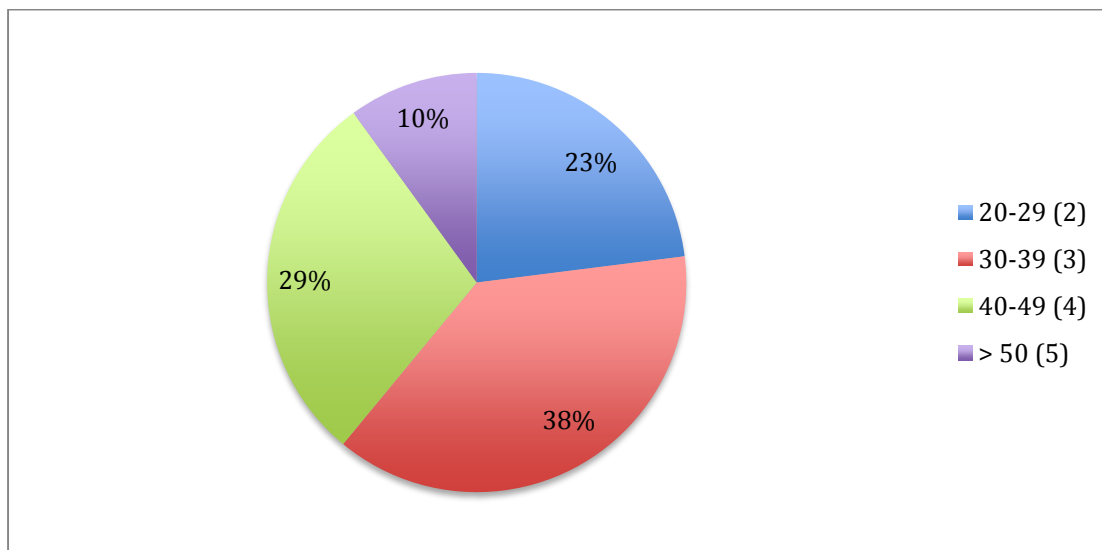
- ✓ Ηλικία (age): με κωδικό 1 για τα άτομα ηλικίας κάτω των 20 ετών, κωδικό 2 για τα άτομα ηλικίας 20 έως 29 ετών, κωδικό 3 για τα άτομα ηλικίας 30 έως 39, κωδικό 4 για τα άτομα ηλικίας 40 έως 49 και κωδικό 5 για τα άτομα ηλικίας άνω των 50 ετών.

Πίνακας 3.2.1.2: Ανάλυση της μεταβλητής ηλικίας, βάση προγράμματος του Excel.

Ηλικία	Συχνότητα
< 20 (1)	0
20-29 (2)	23
30-39 (3)	38
40-49 (4)	29
> 50 (5)	10
Σύνολο	100

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.2.1.2, το δείγμα αποτελείται κυρίως από άτομα ηλικίας 30 έως 39 ετών σε ποσοστό 38%, ακολουθούν με ποσοστό 29% τα άτομα ηλικίας 40 έως 49 ετών και η κατηγορία 2 (20 έως 29 ετών) με ποσοστό 23%. Σε γενικές γραμμές το δείγμα δεν αποτελείται από άτομα ηλικίας μικρότερης των 20 ετών. Προκειμένου να είναι πιο ευκρινές η διαχώριση του δείγματος βάση των ηλικιών παρατίθεται το αντίστοιχο διάγραμμα ποσοτήτων.

Διάγραμμα 3.2.1.1: Διαχώριση του δείγματος βάση της μεταβλητής ηλικίας, σε ποσοστό.



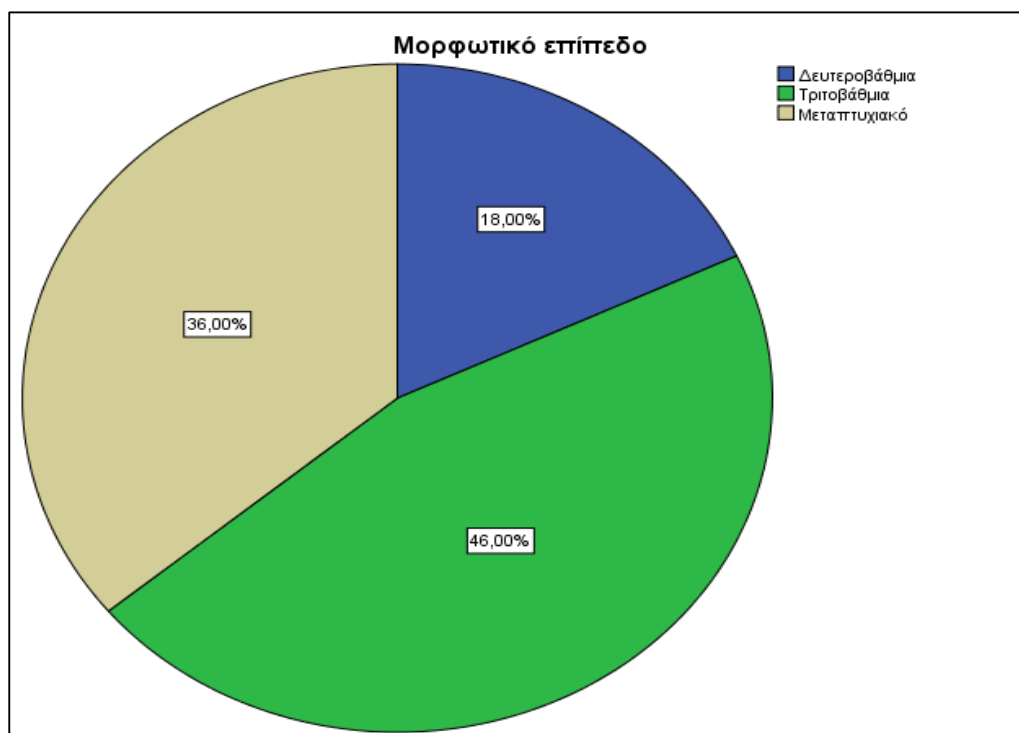
- ✓ Εκπαίδευση (education): με κωδικό 1 τα άτομα που έχουν Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με κωδικό 2 τα άτομα με Τριτοβάθμια εκπαίδευση και με κωδικό 3 τα άτομα με εκπαίδευση Μεταπτυχιακές Σπουδές/Διδακτορικό.

Πίνακας 3.2.1.3: Ανάλυση της μεταβλητής εκπαίδευση, βάση προγράμματος του Excel.

Εκπαίδευση	Συχνότητα
Δευτεροβάθμια (1)	18
Τριτοβάθμια (2)	46
Μεταπτυχιακό (3)	36
Σύνολο	100

Βάση του ανωτέρω πίνακα, τα περισσότερα άτομα που ερωτήθηκαν (46 ερωτώμενοι) έχουν Τριτοβάθμια εκπαίδευση ενώ μόλις 18 ερωτώμενοι έχουν εκπαίδευση Δευτεροβάθμια.

Διάγραμμα 3.2.1.2: Ανάλυση μεταβλητής εκπαίδευση-μορφωτικό επίπεδο, βάση του προγράμματος SPSS 23.



Συνοψίζοντας τα στοιχεία, μπορεί να λεχθεί πως το δείγμα που συλλέχθηκε αποτελούνταν κατά μέσο όρο από γυναίκες, η ηλικία των περισσότερων ερωτώμενων κυμαίνεται από 30 έως 39 και έχουν Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, στον Πίνακα 3.2.1.4 παρατίθενται ο μέσος και η τυπική απόκλιση του συλλεχθέντος δείγματος βάση προγράμματος του Excel, με στόχο την ομαδοποίηση των αποτελεσμάτων.

Πίνακας 3.2.1.4: Μέσος και Τυπική απόκλιση των μεταβλητών φύλο, ηλικία και εκπαίδευση, βάση του προγράμματος Excel.

Μεταβλητή	Δείγμα	Τ. Απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο
Φύλο	100	0,5016	0	1
Ηλικία	100	0,9279	1	5
Εκπαίδευση	100	0,7160	1	3

3.2.2. Επαγγελματικό Προφίλ

Στη συνέχεια, αναλύονται οι μεταβλητές ή οι κατηγορίες ερωτήσεων, που εστιάζουν στην διεξαγωγή συμπερασμάτων για το επαγγελματικό προφίλ των ερωτώμενων. Αναλυτικά, κατηγοριοποιούνται οι μεταβλητές Τρέχουσα Θέση στην Ιεραρχία, Κλάδος εταιρείας, Συνολικός χρόνος προϋπηρεσίας, Συνολικός Χρόνος εργασίας στην τρέχουσα εταιρεία, ο Τομέας εργασίας και η Σχέση εργασίας.

- ✓ Τρέχουσα Θέση στην Ιεραρχία (tjob): με κωδικό 1 για άτομα με θέση στην ιεραρχία Ανώτερο Στέλεχος, με κωδικό 2 για άτομα με θέση στην ιεραρχία Μεσαίο Στέλεχος, με κωδικό 3 για άτομα με θέση στην ιεραρχία Κατώτερο Στέλεχος και με κωδικό 4 για άτομα που είναι Υπάλληλοι χωρίς διοικητική θέση.

Πίνακας 3.2.2.1: Ανάλυση μεταβλητής Τρέχουσα Θέση στην Ιεραρχία, βάση προγράμματος του Excel.

Τρέχουσα Θέση στην Ιεραρχία	Συχνότητα
Ανώτερο Στέλεχος	18
Μεσαίο Στέλεχος	41
Κατώτερο Στέλεχος	23
Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση	18
Σύνολο	100

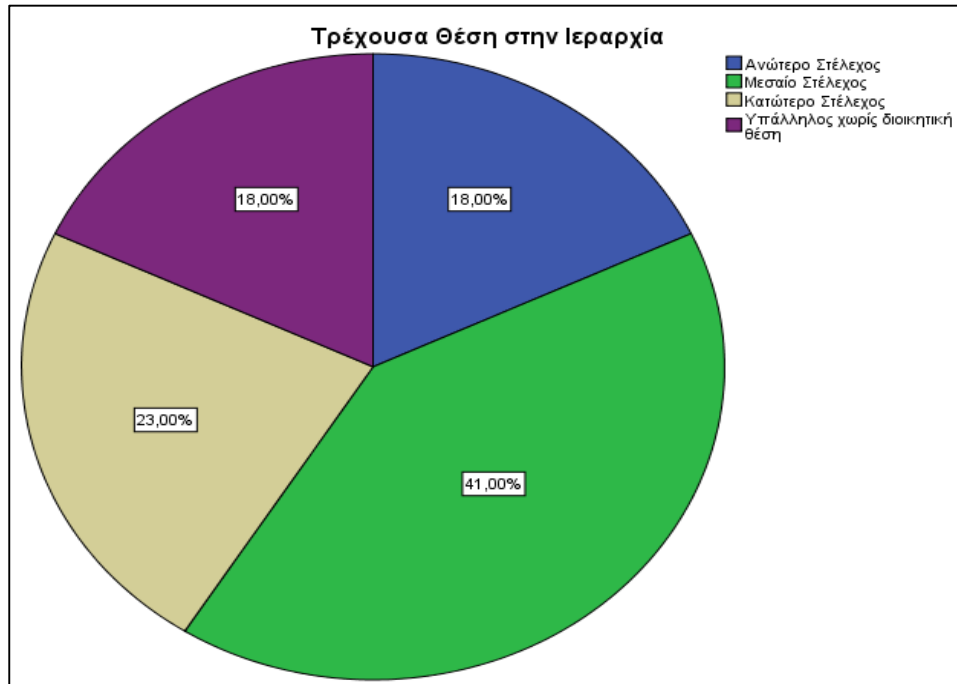
Όπως προκύπτει από την ανάλυση του δείγματος, το 41 των ερωτηθέντων δήλωσαν ως τρέχουσα θέση στην Ιεραρχία ότι είναι Μεσαίο Στέλεχος και ακολουθεί η κατηγορία Κατώτερο Στέλεχος με 23 απαντήσεις.

Πίνακας 3.2.2.2: Ανάλυση μεταβλητής Τρέχουσα Θέση στην Ιεραρχία, βάση προγράμματος του Excel.

Τρέχουσα Θέση στην Ιεραρχία					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανώτερο Στέλεχος	18	18,0	18,0	18,0
	Μεσαίο Στέλεχος	41	41,0	41,0	59,0
	Κατώτερο Στέλεχος	23	23,0	23,0	82,0

Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση	18	18,0	18,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.2.2.1: Ανάλυση μεταβλητής Τρέχουσα Θέση στην Ιεραρχία, σε ποσοστά, βάση του προγράμματος SPSS 23.



✓ Κλάδος εταιρείας (industry)

Στην μεταβλητή κλάδος εταιρείας, παρουσιάζονται οι κλάδοι με τις περισσότερες απαντήσεις, ενώ οι κλάδοι στους οποίους δεν υπήρχαν πολλοί ερωτώμενοι (από 1 έως 3 άτομα) ως Υπόλοιποι Κλάδοι.

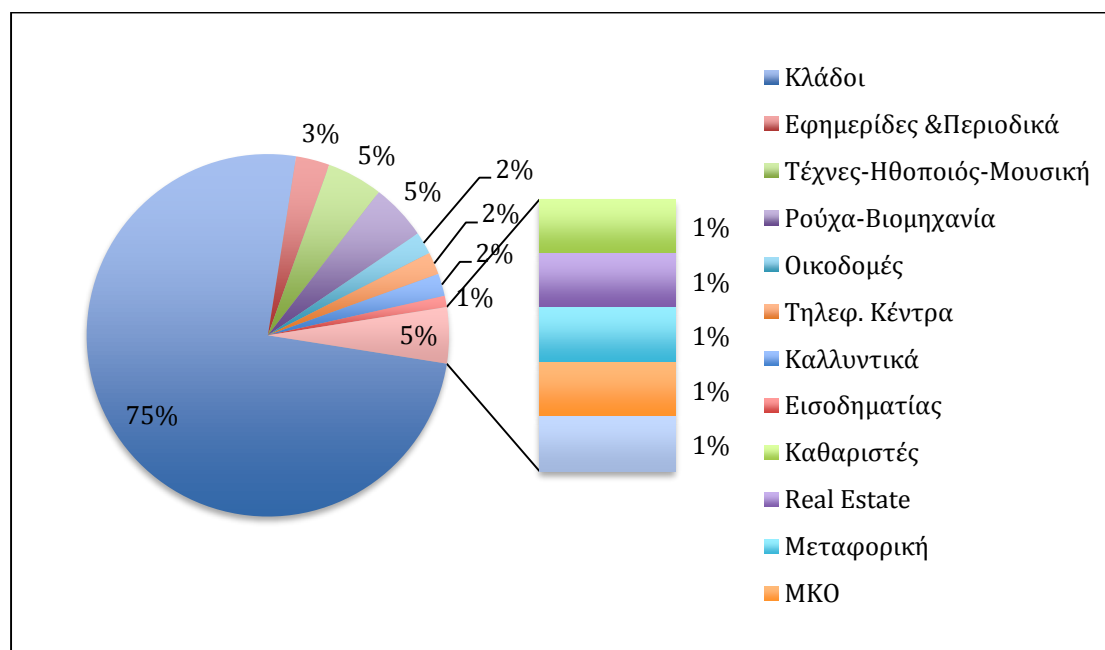
Πίνακας 3.2.2.3: Ανάλυση μεταβλητής Κλάδος εταιρείας, βάση του προγράμματος Excel.

Κλάδος εταιρείας	Συχνότητα
Τρόφιμα	11
Φαρμακευτικές Εταιρείες	9
Εστίαση	8
Υπηρεσίες	8
Εκπαίδευση	7

Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές	6
Ασφαλιστικές Εταιρείες	5
Ναυτιλία	5
Δημόσιο	4
Διαφήμιση	4
Έπιπλα	4
Τουριστικά	4
Υπόλοιποι κλάδοι	25
Σύνολο	100

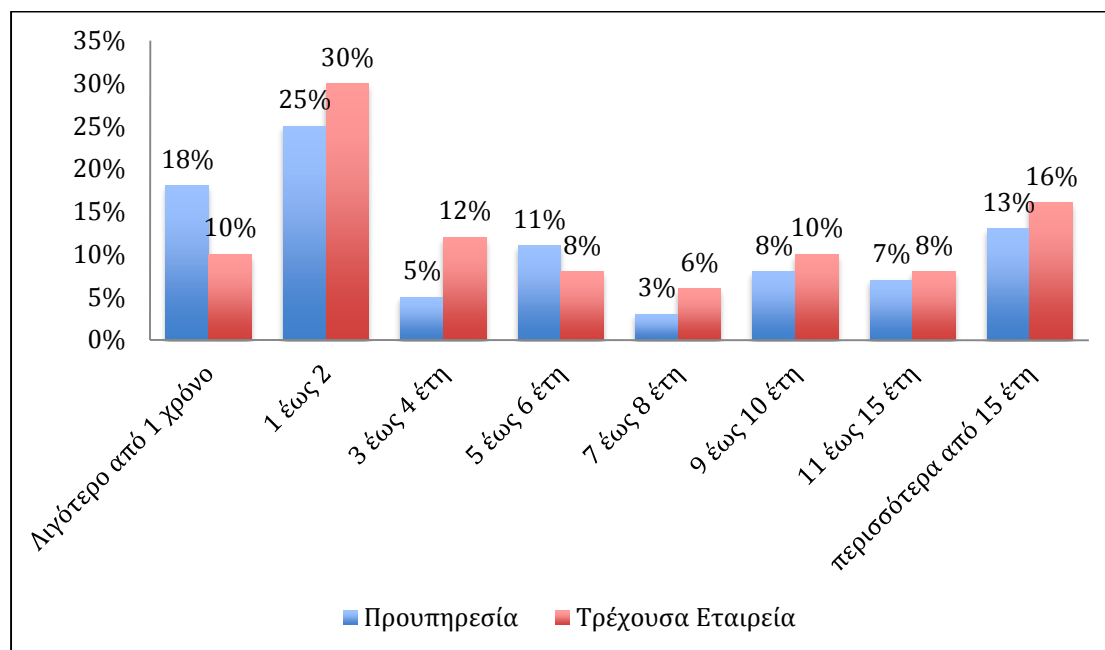
Σύμφωνα με τον Πίνακα 3.2.2.3, οι περισσότεροι ερωτώμενοι δραστηριοποιούνται στον ευρύτερο κλάδο των Τροφίμων, ενώ ακολουθούν οι Φαρμακευτικές εταιρείες, ο κλάδος της Εστίασης και των Υπηρεσιών (ευρύτερα). Αναφορικά με την κατηγορία Υπόλοιποι κλάδοι, στο Διάγραμμα 3.2.2.2 παρουσιάζεται ο κλάδος εταιρείας στον οποίο δραστηριοποιούνται οι 25 ερωτηθέντες.

Διάγραμμα 3.2.2.2: Ανάλυση της κατηγορίας Υπόλοιποι Κλάδοι.



- ✓ Συνολικός χρόνος προϋπηρεσίας (pr. experience) & Συνολικός χρόνος εργασίας στην τρέχουσα εταιρεία (years current job)

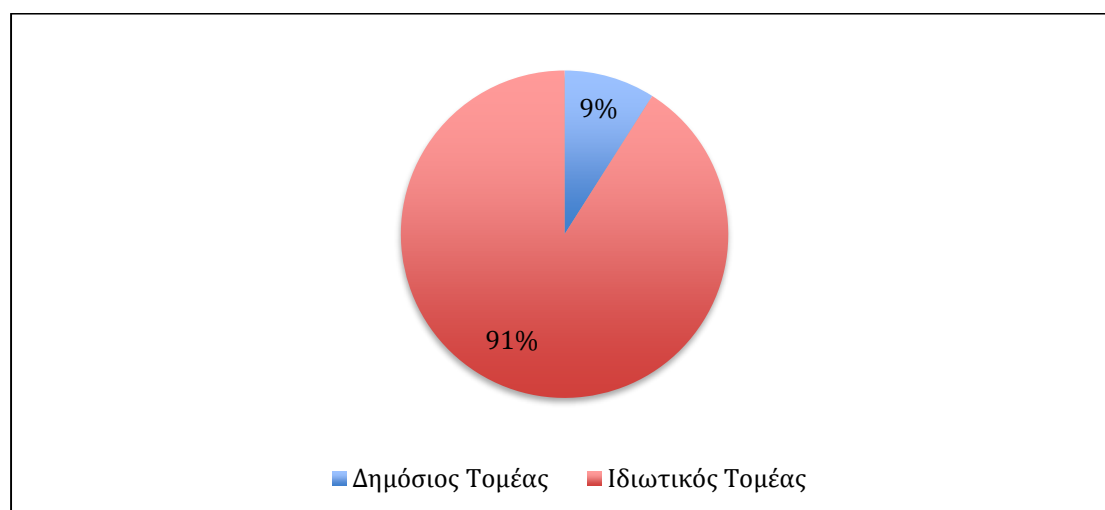
Διάγραμμα 3.2.2.3: Ανάλυση των μεταβλητών Συνολικός χρόνος προϋπηρεσίας και Συνολικός χρόνος εργασίας στην τρέχουσα εταιρεία.



Σύμφωνα με τα στοιχεία του Διαγράμματος 3.2.2.3, μόλις των 18% δεν έχει καθόλου προϋπηρεσία ή λιγότερη από ένα χρόνο ενώ παράλληλα το 10% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι εργάζονται στην τρέχουσα εταιρεία λιγότερο από ένα χρόνο. Επιπρόσθετα, το 25% (το υψηλότερο ποσοστό) των ερωτηθέντων δήλωσαν πως έχουν προϋπηρεσία μεταξύ 1 έως 2 έτη και για το αντίστοιχο χρονικό διάστημα το 30% (υψηλότερο ποσοστό) εργάζεται στην τρέχουσα εταιρεία. Περισσότερα από 15 έτη προϋπηρεσίας ή εργασίας στην τρέχουσα εταιρεία έχουν 13 και 15 ερωτηθέντες αντίστοιχα. Στα υπόλοιπα έτη, τα ποσοστά κυμαίνονται σε εμφανώς χαμηλότερα επίπεδα. Σε γενικές γραμμές, όπως αναφέρεται και μετέπειτα τα ποσοστά του συνολικού χρόνου προϋπηρεσίας και συνολικού χρόνου εργασίας στην τρέχουσα εταιρεία σχετίζονται με την ηλικία των ερωτώμενων καθώς επίσης και με την τρέχουσα Ελληνική πραγματικότητα. Ολοκληρώνοντας, τονίζεται ότι άτομα που είναι άνεργοι ή άεργοι, δηλαδή δεν έχουν τρέχουσα θέση σε κάποια εταιρείας δεν συμπεριλαμβάνονται στο τρέχον ερωτηματολόγιο.

- ✓ Τομέας εργασίας (sector): με κωδικό 0 για τα άτομα που εργάζονται στον Δημόσιο τομέα και με κωδικό 1 για τα άτομα που εργάζονται στον Ιδιωτικό Τομέα.

Διάγραμμα 3.2.2.4: Ανάλυση μεταβλητής Τομέας εργασίας, βάση του προγράμματος Excel, σε ποσοστά.



Το συλλεχθέν δείγμα των 100 ερωτώμενων, όσον αφορά την μεταβλητή τομέας εργασίας, αποτελείται από 91 άτομα (91%) που εργάζονται στον Ιδιωτικό τομέα και από 10 άτομα τα οποία απασχολούνται στον Δημόσιο τομέα.

Πίνακας 3.2.2.4: Ανάλυση μεταβλητής Τομέας, βάση προγράμματος του Excel.

		Τομέας			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δημόσιος Τομέας	9	9,0	9,0	9,0
	Ιδιωτικός Τομέας	91	91,0	91,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

- ✓ Σχέση εργασίας (tjob): με κωδικό 0 για τα άτομα με Πλήρη απασχόληση και κωδικό 1 για τα άτομα με Μερική Απασχόληση

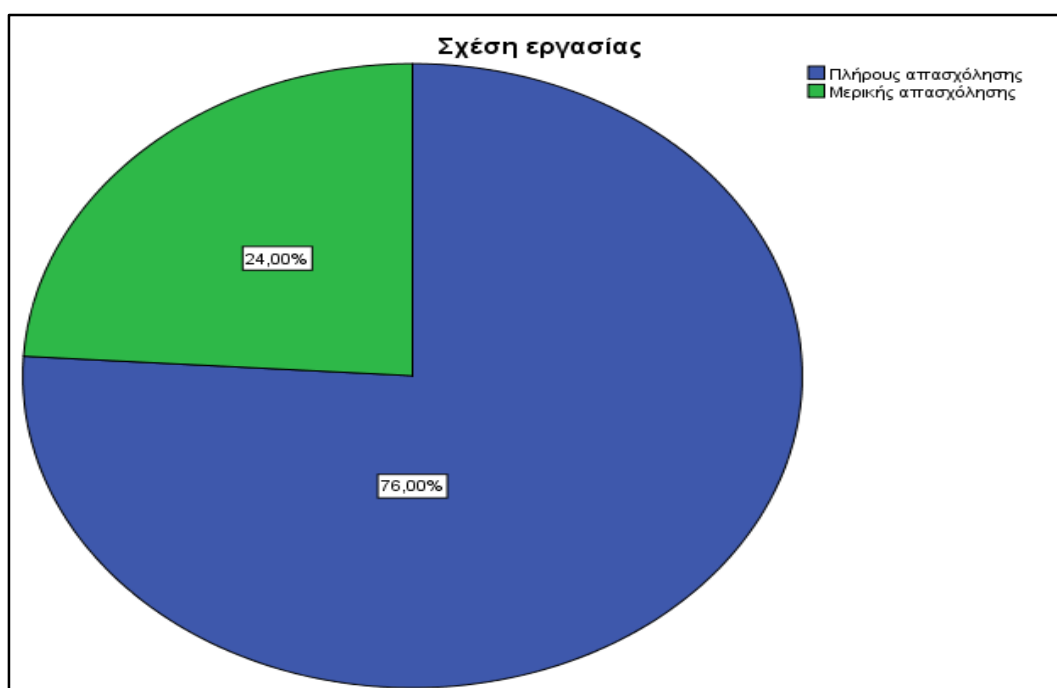
Πίνακας 3.2.2.5: Ανάλυση μεταβλητής Σχέσης εργασίας, βάση του προγράμματος Excel.

Σχέση εργασίας	Συχνότητα
Πλήρους απασχόλησης	76
Μερικής απασχόλησης	24
Σύνολο	100

Πίνακας 3.2.2.6: Ανάλυση μεταβλητής Σχέση Εργασίας, βάση προγράμματος του Excel.

Σχέση εργασίας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πλήρους απασχόλησης	76	76,0	76,0	76,0
	Μερικής απασχόλησης	24	24,0	24,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.2.2.5: Ανάλυση μεταβλητής Σχέση εργασίας, σε ποσοστά, βάση του προγράμματος SPSS 23.



Οι περισσότεροι ερωτηθέντες, εργάζονται στον Ιδιωτικό ή στο Δημόσιο τομέα, με πλήρη απασχόληση. Μόλις 24 άτομα δήλωσαν ότι εργάζονται σε συνθήκες μερικής απασχόλησης.

Η ανάλυση του Επαγγελματικού Προφίλ των ερωτώμενων έδειξε πως τα ερωτηθέντα άτομα, κατά το πλείστο, έχουν τρέχουσα θέση στην ιεραρχία αυτή του Μεσαίου Στελέχους, έχουν προϋπηρεσία από 1 έως 2 έτη και εργάζονται στην τρέχουσα εταιρεία περίπου 1 με 2 έτη. Επίσης, τα περισσότερα άτομα του δείγματος εργάζονται στον Ιδιωτικό τομέα με πλήρη απασχόληση. Βέβαια, ο μέσος όρος των μεταβλητών συνολικός χρόνος προϋπηρεσίας και συνολικός χρόνος εργασίας στην

τρέχουσα εταιρεία κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα, γεγονός που οφείλεται στο μεγάλο εύρος τιμών που λαμβάνουν οι εν λόγω κατηγορίες, όπως προκύπτει και από τα δεδομένα του Πίνακα 3.2.2.7.

Πίνακας 3.2.2.7: Μέσος και Τυπική απόκλιση των μεταβλητών Τρέχουσα θέση στην Ιεραρχία, Συνολικός χρόνος προϋπηρεσίας, Συνολικός χρόνος εργασίας στην τρέχουσα εταιρεία, τομέας και σχέση εργασίας

Μεταβλητή	Δείγμα	Μέσος	Τ. Απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο
tjob	100		0,9857	1	4
pr. experience	100	6,03	6,5827	0	25
current job	100	7,28	7,7438	1	33
sector	100		0,2876	0	1
rjob	100		0,4292	0	1

3.2.3 Κλίμακες

Η ανάλυση των κύριων ερωτήσεων βασίζεται στο πρόγραμμα SPSS Statistics 23. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε 4 κλίμακες με στόχο να ανταποκρίνονται στον τρόπο ανάλυσης και στην μέθοδο εφαρμογής αυτών, από τους δημιουργούς τους. Αναφορικά, οι απαντήσεις των ερωτήσεων που αφορούν τις 4 κλίμακες είναι σε διατακτική κλίμακα, από 1 έως 5. Επίσης, στο επόμενο κεφάλαιο, κατατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση του συνόλου των ερωτήσεων και των κλιμάκων του ερωτηματολογίου με σκοπό την διεξαγωγή συμπερασμάτων για την σημασία της τέχνης ως μέσο εκπαίδευσης. Αναλυτικά, η ανάλυση του παρόντος ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τις 4 κλίμακες, τις ανεξάρτητες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και τα γενικά στοιχεία των ερωτηθέντων.

Αναφέρεται, πως για κάθε κλίμακα ξεχωριστά υπολογίζεται και παρατίθενται τα εξής δεδομένα:

- ✓ οι μέσοι όροι των ερωτήσεων ανά κλίμακα και
- ✓ ο συντελεστής άλφα, μέσω του πίνακα Reliability statistics

Όσον αφορά τον συντελεστή συσχέτισης άλφα χρησιμοποιείται προκειμένου να εκτιμηθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου καθώς επίσης και η εσωτερική συνέπεια των ερωτήσεων ή των ομάδων ερωτήσεων. Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας άλφα του Cronbach (Cronbach's alpha). Οι τιμές του συντελεστή κυμαίνονται από 0 έως 1. Επιπρόσθετα, αναφέρεται ότι τιμές του συντελεστή άλφα μεγαλύτερες από 0,70, σημαίνει ότι οι ομάδες των ερωτήσεων (4 κλίμακες) και κατ' επέκταση οι κλίμακες είναι αξιόπιστες.

- **Προσανατολισμός στη Μάθηση**

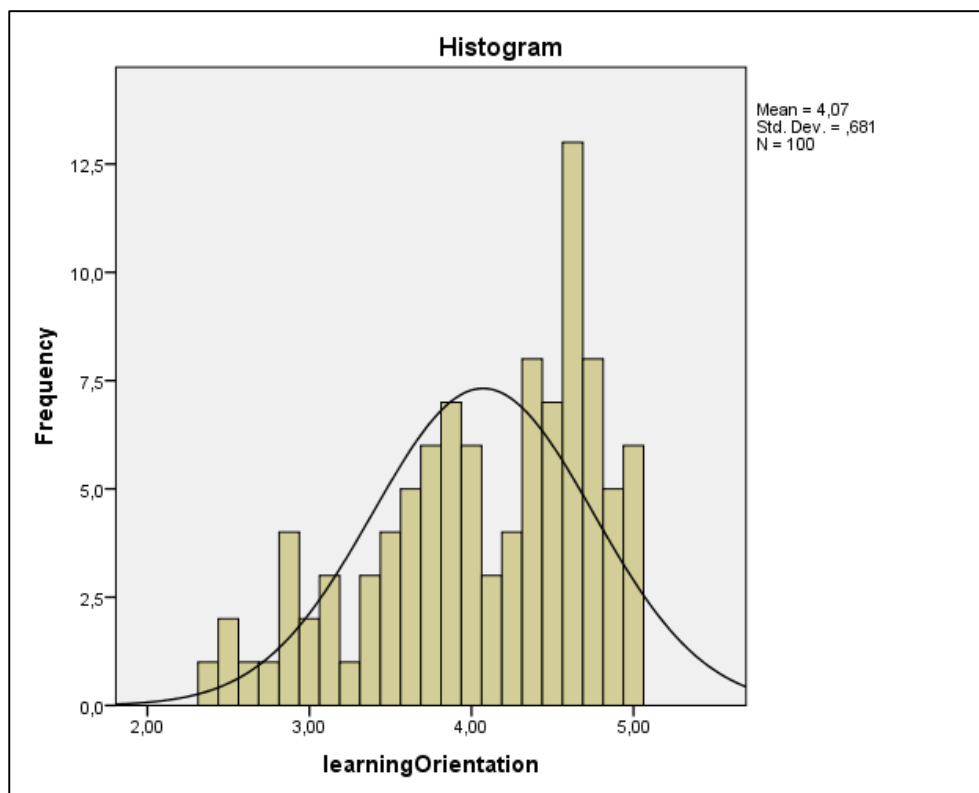
Η πρώτη κλίμακα ορίζεται ως Προσανατολισμός στη Μάθηση(κωδικοποίηση: learningOrientation) και αποτελείται από τις ερωτήσεις 1 έως 8 του ερωτηματολογίου (Παράρτημα I, Button & Mathieu, 1996). Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 3.2.3.1, οι ερωτώμενοι (100 στο σύνολο) απαντούσαν κατά μέσο όρο στις πρώτες οκτώ ερωτήσεις, μεταξύ του 2,38 και του 5,00. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως οι περισσότεροι ερωτώμενοι κρίνουν ότι ο Προσανατολισμός στη Μάθηση στον εργασιακό τους χώρο είναι πολύ σημαντικός για τους ίδιους, συμφωνώντας κατά μέσο όρο, περισσότερο από 4. Αναλυτικά, σύμφωνα με την ανάλυση των ποσοστών του παρακάτω πίνακα, το 13% (υψηλότερο ποσοστό) των ερωτηθέντων απάντησαν στις ερωτήσεις 1 έως 8, κατά μέσο όρο 4,63 ενώ μόλις το 40% πιστεύει ότι ο Προσανατολισμός στη Μάθηση στη δουλειά είναι λιγότερο ή μέτριας σημαντικότητας για τους ίδιους.

Πίνακας 3.2.3.1: Πίνακας Συχνοτήτων των μέσων όρων των ερωτήσεων 1 έως 8, της μεταβλητής learningOrientation (1^η κλίμακα: Προσανατολισμός στη Μάθηση).

learningOrientation					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,38	1	1,0	1,0	1,0
	2,50	2	2,0	2,0	3,0
	2,63	1	1,0	1,0	4,0
	2,75	1	1,0	1,0	5,0
	2,88	4	4,0	4,0	9,0
	3,00	2	2,0	2,0	11,0

3,13	3	3,0	3,0	14,0
3,25	1	1,0	1,0	15,0
3,38	3	3,0	3,0	18,0
3,50	4	4,0	4,0	22,0
3,63	5	5,0	5,0	27,0
3,75	6	6,0	6,0	33,0
3,88	7	7,0	7,0	40,0
4,00	6	6,0	6,0	46,0
4,13	3	3,0	3,0	49,0
4,25	4	4,0	4,0	53,0
4,38	8	8,0	8,0	61,0
4,50	7	7,0	7,0	68,0
4,63	13	13,0	13,0	81,0
4,75	8	8,0	8,0	89,0
4,88	5	5,0	5,0	94,0
5,00	6	6,0	6,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.2.3.1: Ιστόγραμμα συχνοτήτων, των μέσων όρων των ερωτήσεων 1 έως 8, της μεταβλητής learningOrientation (1^η κλίμακα: Προσανατολισμός στη Μάθηση).



Σύμφωνα με το Διάγραμμα 3.2.3.1, η μεταβλητή (κλίμακα) Προσανατολισμός στη Μάθηση ακολουθεί κανονική κατανομή με μια κορυφή και λοξότητα προς τα δεξιά.

Ο μέσος όρος των μέσων των ερωτήσεων 1 έως 8 κυμάνθηκε σε 4,07 και η τυπική απόκλιση 0,681. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι περισσότεροι ερωτώμενοι (>60%) απάντησαν πως συμφωνούν αρκετά ή πολύ πως ο Προσανατολισμός στη Μάθηση είναι σημαντικό να υφίστανται ως παράγοντας στον εργασιακό τους χώρο.

Ο συντελεστής άλφα για την πρώτη κλίμακα, υπολογίστηκε σε 0,881 όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα. Τα αποτελέσματα, δηλαδή, της ομάδας των ερωτήσεων 1 έως 8 είναι αξιόπιστα.

Πίνακας 3.2.3.2: Συντελεστής άλφα της 1^{ης} κλίμακας-Μαθησιακός Προσανατολισμός.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,881	8

- **Εγγενής Μάθηση**

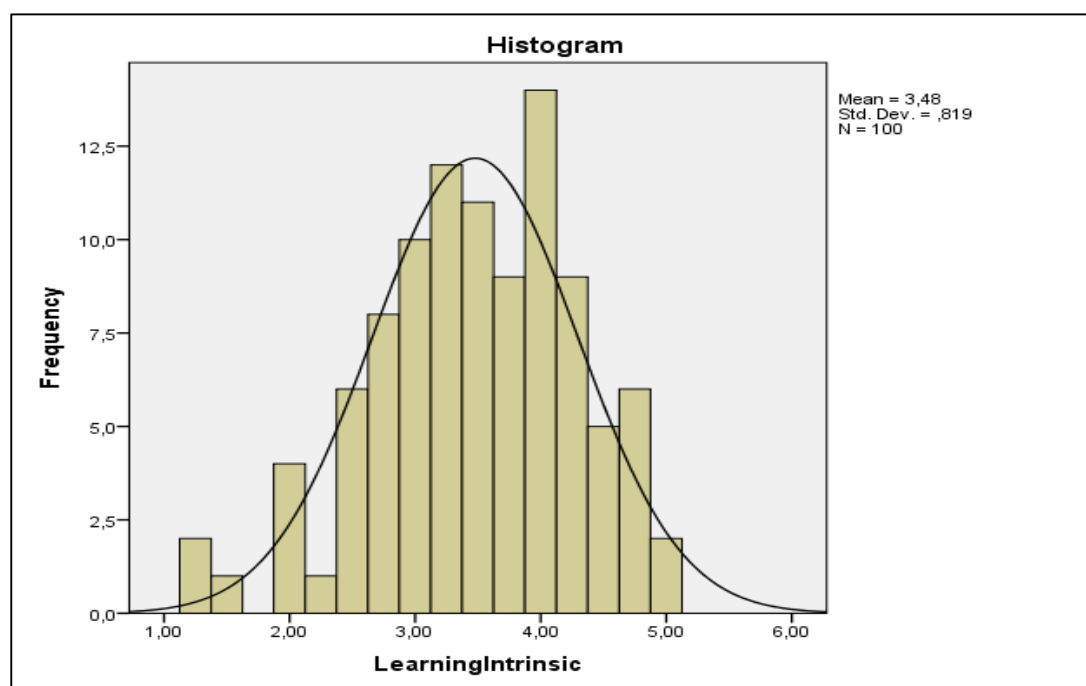
Η δεύτερη κλίμακα ορίζεται ως Εγγενής Μάθηση (κωδικοποίηση: LearningIntrinsic) και αποτελείται από τις ερωτήσεις 9 έως 12 του ερωτηματολογίου (Παράρτημα I, Pintrich et.al., 1991). Η Εγγενής Μάθηση, σε σχέση με την πρώτη κλίμακα που ορίζεται ως Μαθησιακός Προσανατολισμός, αναφέρεται στη σύνδεση της εκπαίδευσης με εγγενής παράγοντες ή χαρακτηριστικά των ερωτώμενων και αναφέρεται στη σημαντικότητα της μάθησης ή της εκπαίδευσης ανεξαρτήτως βαθμού δυσκολίας με σκοπό τη προσωπική βελτίωση του εργαζομένου.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3.2.3.3, μόλις το 36% των παρατηρήσεων θεωρεί σημαντική αρκετά ή πολύ την Εγγενή Μάθηση στον εργασιακό τους χώρο, με απαντήσεις που κυμαίνονται κατά μέσο όρο από 4 έως 5. Αναφορικά, το 22% των ερωτώμενων συμφωνεί λίγο ή δεν συμφωνεί καθόλου, πως η Εγγενής Μάθηση είναι σημαντική για τους ίδιους.

Πίνακας 3.2.3.3: Πίνακας Συχνοτήτων των μέσων όρων των ερωτήσεων 9 έως 12, της μεταβλητής LearningIntrinsic (2^η κλίμακα: Εγγενής Μάθηση).

LearningIntrinsic					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,25	2	2,0	2,0	2,0
	1,50	1	1,0	1,0	3,0
	2,00	4	4,0	4,0	7,0
	2,25	1	1,0	1,0	8,0
	2,50	6	6,0	6,0	14,0
	2,75	8	8,0	8,0	22,0
	3,00	10	10,0	10,0	32,0
	3,25	12	12,0	12,0	44,0
	3,50	11	11,0	11,0	55,0
	3,75	9	9,0	9,0	64,0
	4,00	14	14,0	14,0	78,0
	4,25	9	9,0	9,0	87,0
	4,50	5	5,0	5,0	92,0
	4,75	6	6,0	6,0	98,0
	5,00	2	2,0	2,0	100,0
	Total		100	100,0	100,0

Διάγραμμα 3.2.3.2: Ιστόγραμμα συχνοτήτων, των μέσων όρων των ερωτήσεων 9 έως 12, της μεταβλητής learningIntrinsic (2^η κλίμακα: Εγγενής Μάθηση).



Στη δεύτερη κλίμακα, παρατηρείτε ότι τα αποτελέσματα των μέσων, των ερωτήσεων 9 έως 12, ακολουθούν κανονική κατανομή με μία κορυφή (Διάγραμμα 3.2.3.2). Συγκεκριμένα, 14 άτομα απάντησαν στις ερωτήσεις της δεύτερης κλίμακας, κατά μέσο όρο 4. Στο σύνολο, όμως, οι περισσότερες απαντήσεις των ερωτήσεων 9 έως 12, κατά μέσο όρο, κυμάνθηκαν μεταξύ του 3 και του 4 (λιγότερο από τέσσερα), δηλαδή οι ερωτώμενοι είναι στη “μέση” και τείνουν να συμφωνήσουν, πως η εκπαίδευση είναι σημαντική για τους ίδιους ανεξαρτήτως καταβολής προσπάθειας ή αναδυόμενων δυσκολιών.

Ο συντελεστής άλφα για την κλίμακα Εγγενής Μάθηση, υπολογίστηκε σε 0,812 όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3.2.3.4. Τα αποτελέσματα, δηλαδή, της ομάδας των ερωτήσεων 9 έως 12 είναι αξιόπιστα.

Πίνακας 3.2.3.4: Συντελεστής άλφα της 2^{ης} κλίμακας-Εγγενής Μάθηση.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,812	4

- **Καινοτομία στη Μάθηση**

Η τρίτη κλίμακα ορίζεται ως Καινοτομία στη Μάθηση (κωδικοποίηση: learningInnovation) και αποτελείται από τις ερωτήσεις 13 έως 24 του ερωτηματολογίου (Παράρτημα I, Oreg, 2003). Σημειώνεται ότι οι ερωτήσεις 13,15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, και 24 είναι ανεστραμμένες. Όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα, το εύρος τιμών των μέσων των απαντήσεων που αφορούν την ομάδα ερωτήσεων 13-24 είναι αρκετά διευρυμένο σε σχέση με τις προηγούμενες κλίμακες. Στην προσπάθεια ομαδοποίησης των απαντήσεων, προκύπτει ότι το 31% των ερωτώμενων θεωρούν την Καινοτομία στη Μάθηση, εντός του εργασιακού τους χώρου ως λιγότερο σημαντική για τους ίδιους, με απαντήσεις που κυμαίνονται κατά μέσο όρο από 2,08 έως 2,92. Αντίθετα, το 30% θεωρεί ότι η Καινοτομία στη Μάθηση είναι αρκετά ή πολύ σημαντική για τους ίδιους, με τους μέσους όρους των ερωτήσεων 13 έως 24 να τοποθετούνται μεταξύ του 4,00 και του 5,00. Το 39% των ερωτηθέντων απάντησαν κατά μέσο όρο στην ομάδα των ερωτήσεων 13-24, μεταξύ

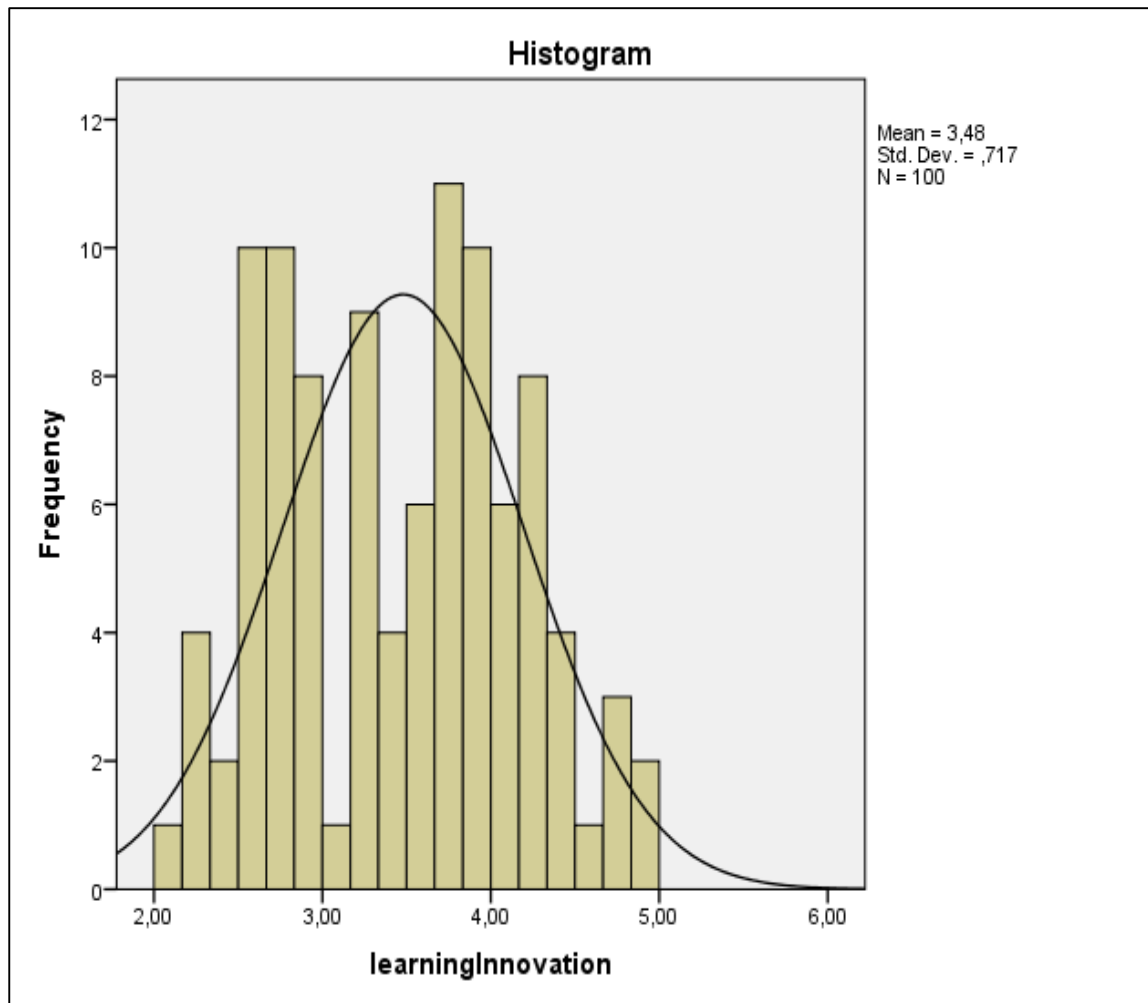
του 3,00 και 3,92, δηλαδή ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως η Καινοτομία στη Μάθηση είναι σημαντική προκειμένου να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι και αποδοτικοί εντός του εργασιακού τους περιβάλλοντος. Η εν λόγω κατάσταση αποτυπώνεται και στο Διάγραμμα 3.2.3.3.

Πίνακας 3.2.3.5: Πίνακας Συχνοτήτων των μέσων όρων των ερωτήσεων 13 έως 24, της μεταβλητής learningInnovation (3^η κλίμακα: Καινοτομία στη Μάθηση).

learningInnovation					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,08	1	1,0	1,0	1,0
	2,17	2	2,0	2,0	3,0
	2,33	2	2,0	2,0	5,0
	2,42	1	1,0	1,0	6,0
	2,50	1	1,0	1,0	7,0
	2,58	6	6,0	6,0	13,0
	2,67	4	4,0	4,0	17,0
	2,75	7	7,0	7,0	24,0
	2,83	3	3,0	3,0	27,0
	2,92	4	4,0	4,0	31,0
	3,00	4	4,0	4,0	35,0
	3,08	1	1,0	1,0	36,0
	3,17	4	4,0	4,0	40,0
	3,25	3	3,0	3,0	43,0
	3,33	2	2,0	2,0	45,0
	3,42	3	3,0	3,0	48,0
	3,50	1	1,0	1,0	49,0
	3,58	6	6,0	6,0	55,0
	3,67	1	1,0	1,0	56,0
	3,75	2	2,0	2,0	58,0
	3,83	8	8,0	8,0	66,0
	3,92	4	4,0	4,0	70,0
	4,00	6	6,0	6,0	76,0
	4,08	5	5,0	5,0	81,0
4,17	1	1,0	1,0	82,0	
4,25	5	5,0	5,0	87,0	
4,33	3	3,0	3,0	90,0	
4,42	3	3,0	3,0	93,0	
4,50	1	1,0	1,0	94,0	
4,67	1	1,0	1,0	95,0	

	4,75	3	3,0	3,0	98,0
	4,92	1	1,0	1,0	99,0
	5,00	1	1,0	1,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.2.3.3: Ιστόγραμμα συχνοτήτων, των μέσων όρων των ερωτήσεων 13 έως 24, της μεταβλητής learningInnovation (3^η κλίμακα: Καινοτομία στη Μάθηση).



Όσον αφορά τον συντελεστή άλφα για την τρίτη κλίμακα (Καινοτομία στη Μάθηση), υπολογίστηκε σε 0,924 όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3.2.3.6, ο οποίος είναι αρκετά υψηλός. Τα αποτελέσματα, δηλαδή, της ομάδας των ερωτήσεων 13 έως 24 είναι, σε υψηλό βαθμό, αξιόπιστα.

Πίνακας 3.2.3.6: Συντελεστής άλφα της 3^{ης} κλίμακας-Καινοτομία στη Μάθηση.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,924	12

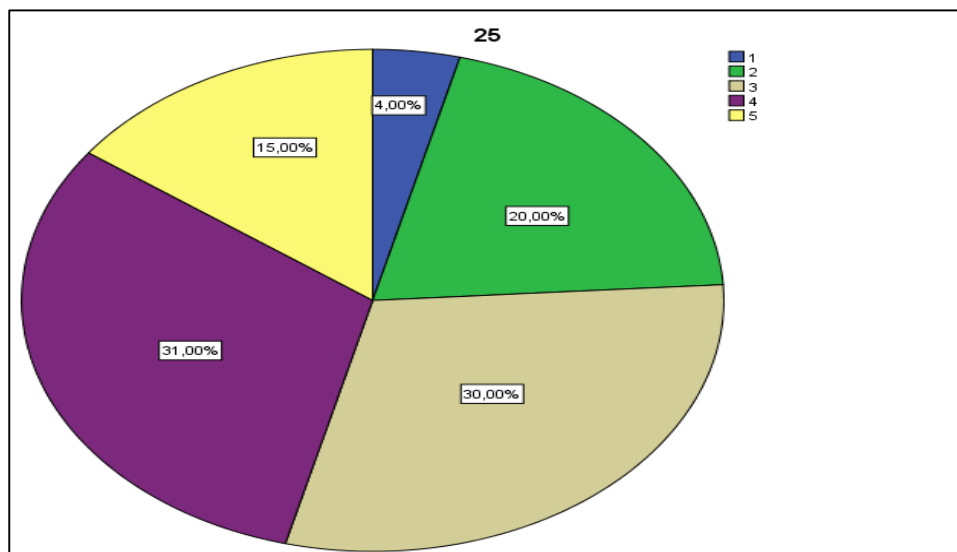
- **Ικανοποίηση από Μεθόδους Εκπαίδευσης**

Η ομάδα των ερωτήσεων 25 έως 29 αναφέρεται στο κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι οι ερωτώμενοι από 5 συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μεθόδους: Διάλεξη/Θεωρία, Βιωματικές Ασκήσεις, Πρακτικές Ασκήσεις, Σκέψη/Παρατήρηση και Μελέτες Περίπτωσης. Αρχικά, η ερώτηση 25 του ερωτηματολογίου (Παράρτημα Ι) αντιπροσωπεύει την εκπαιδευτική μέθοδο *Διάλεξη-Θεωρία*. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 3.2.3.7 και το Διάγραμμα 3.2.3.4 το 31% του δείγματος είναι αρκετά ικανοποιημένο από την εκπαιδευτική μέθοδο *Διάλεξη-Θεωρία*, ενώ μόλις το 4% δεν είναι καθόλου ικανοποιημένο.

Πίνακας 3.2.3.7: Πίνακας Συχνοτήτων της ερώτησης 25 του ερωτηματολογίου (*Διάλεξη-Θεωρία*).

25					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	4,0	4,0	4,0
	2	20	20,0	20,0	24,0
	3	30	30,0	30,0	54,0
	4	31	31,0	31,0	85,0
	5	15	15,0	15,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.2.3.4: Ανάλυση μεταβλητής *Διάλεξη-Θεωρία*, σε ποσοστά, με το πρόγραμμα SPSS 23.

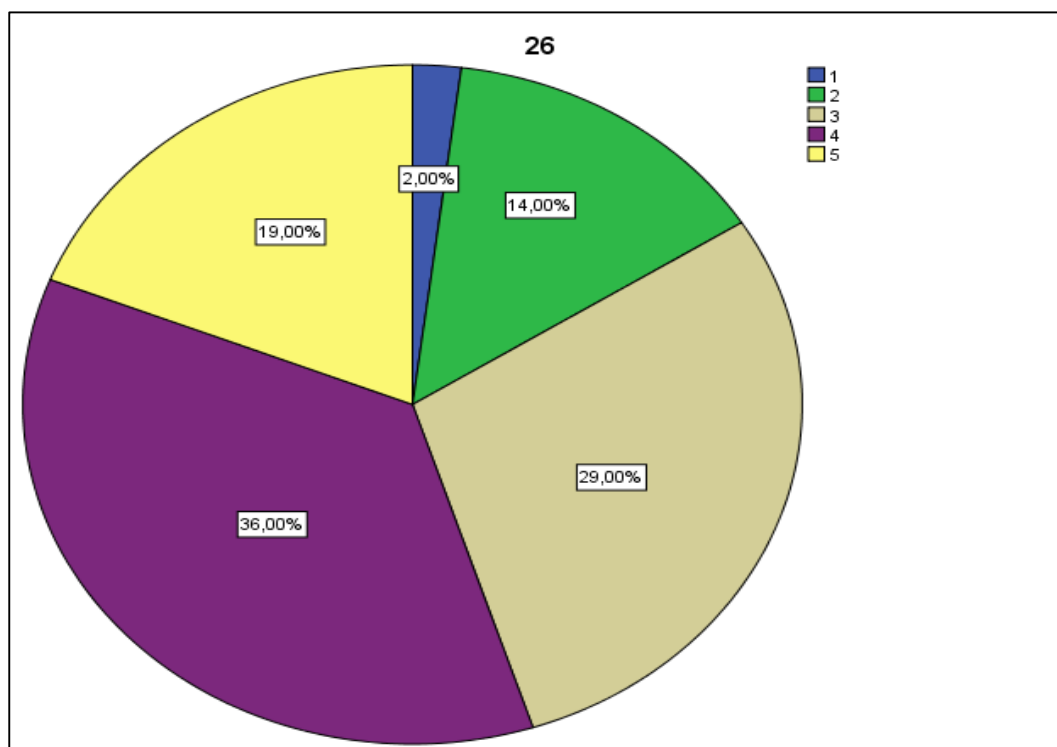


Εν συνεχεία, η ερώτηση 26 αναφέρεται στην εκπαιδευτική μέθοδο *Βιωματικές Ασκήσεις* (Παίξιμο Ρόλων, Ομαδικές ασκήσεις). Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 36 ερωτώμενοι είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μέθοδο, ενώ 19 άτομα είναι πολύ ικανοποιημένα. Επιπρόσθετα, μόλις το 2% δεν είναι καθόλου ικανοποιημένο από τις *Βιωματικές Ασκήσεις* ως μέθοδο εκπαίδευσης.

Πίνακας 3.2.3.8: Πίνακας Συχνοτήτων της ερώτησης 26 του ερωτηματολογίου (*Βιωματικές Ασκήσεις*).

26					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	2,0	2,0	2,0
	2	14	14,0	14,0	16,0
	3	29	29,0	29,0	45,0
	4	36	36,0	36,0	81,0
	5	19	19,0	19,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.2.3.5: Ανάλυση μεταβλητής **Βιωματικές Ασκήσεις**, σε ποσοστά, με το πρόγραμμα SPSS 23.

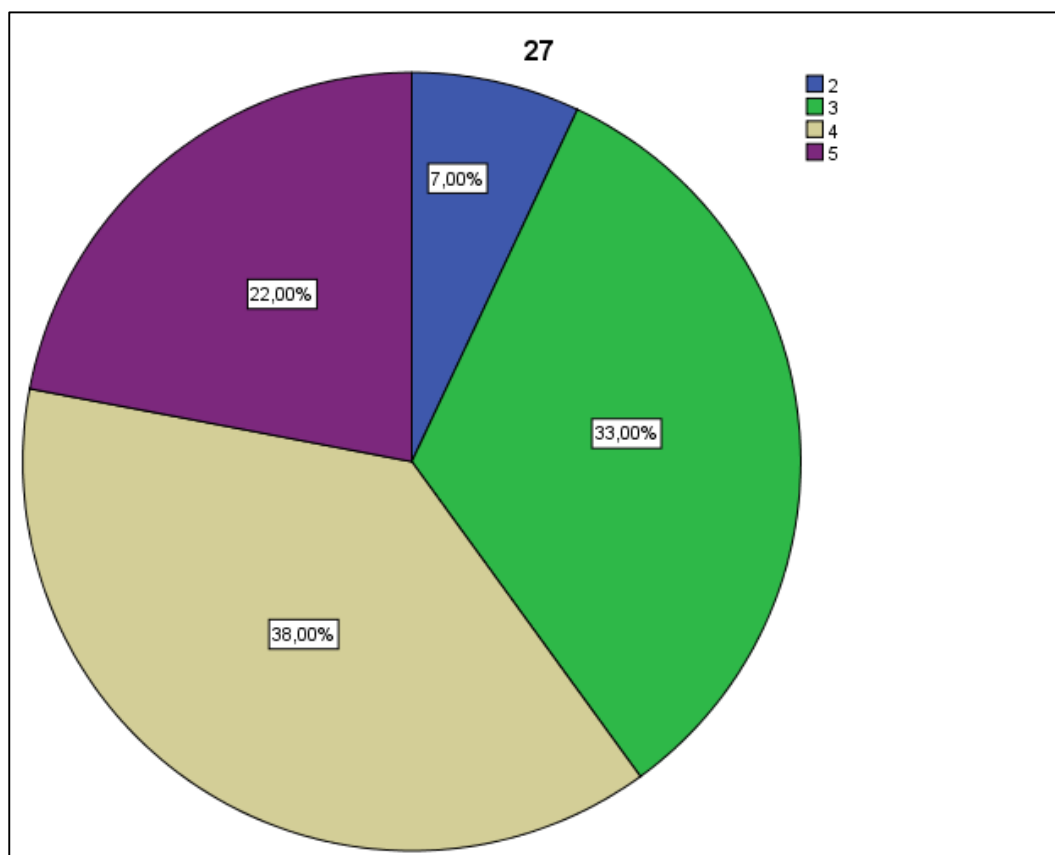


Η ερώτηση 27 αντιπροσωπεύει την εκπαιδευτική μέθοδο **Πρακτικές Ασκήσεις**. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 3.2.3.9 και στο Διάγραμμα 3.2.3.6, κανένας ερωτώμενος δεν απάντησε ότι δεν είναι καθόλου ικανοποιημένος από την εν λόγω εκπαιδευτική μέθοδο, ενώ οι περισσότεροι (38) απάντησαν πως είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τη μέθοδο **Πρακτικές Ασκήσεις**.

Πίνακας 3.2.3.9: Πίνακας Συχνοτήτων της ερώτησης 27 του ερωτηματολογίου (**Πρακτικές Ασκήσεις**).

		27			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	7	7,0	7,0	7,0
	3	33	33,0	33,0	40,0
	4	38	38,0	38,0	78,0
	5	22	22,0	22,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.2.3.6: Ανάλυση μεταβλητής *Πρακτικές Ασκήσεις*, σε ποσοστά, με το πρόγραμμα SPSS 23.



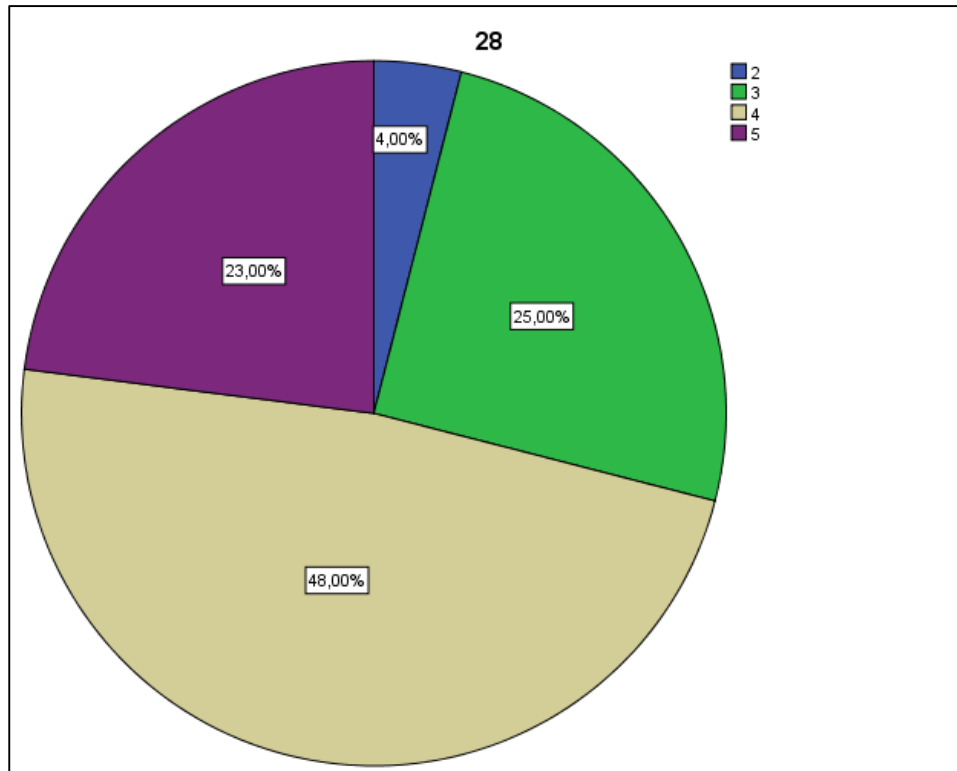
Όσον αφορά την ερώτηση 28, του ερωτηματολογίου υποδηλώνει την εκπαιδευτική μέθοδο *Σκέψη-Παρατήρηση*. Σε αυτή την περίπτωση, φαίνεται πως οι περισσότεροι ερωτηθέντες είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τη μέθοδο *Σκέψη-Παρατήρηση*, με ποσοστά που αγγίζουν το 48%. Επιπρόσθετα, μόλις το 4% είναι λίγο ικανοποιημένοι από την συγκεκριμένη μέθοδο ενώ δεν απάντησε κανένας ότι δεν είναι καθόλου ικανοποιημένος από τη *Σκέψη-Παρατήρηση* ως μέσο εκπαίδευσης (Πίνακας 3.2.3.10 & Διάγραμμα 3.2.3.7).

Πίνακας 3.2.3.10: Πίνακας Συχνοτήτων της ερώτησης 28 του ερωτηματολογίου (*Σκέψη-Παρατήρηση*).

28					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	4	4,0	4,0	4,0
	3	25	25,0	25,0	29,0
	4	48	48,0	48,0	77,0

	5	23	23,0	23,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.2.3.7: Ανάλυση μεταβλητής *Σκέψη-Παρατήρηση*, σε ποσοστά, με το πρόγραμμα SPSS 23.

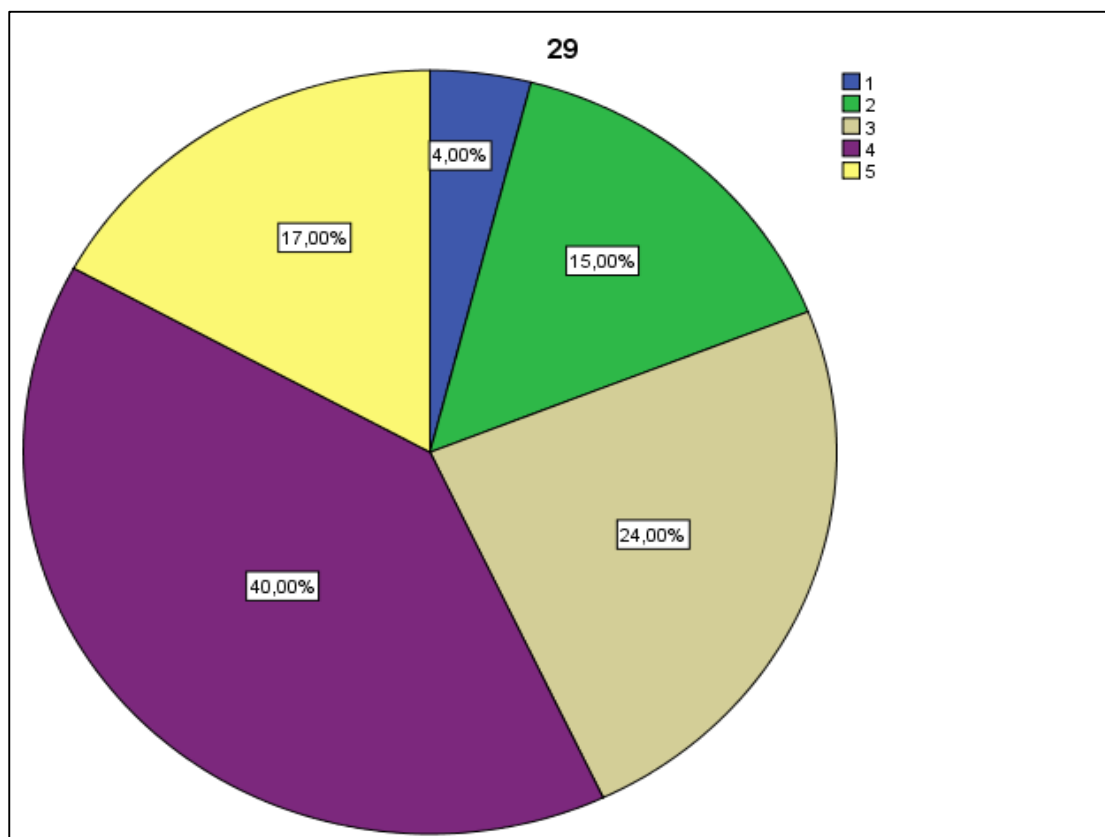


Ολοκληρώνοντας την ομάδα ερωτήσεων 25 έως 29, η ερώτηση 29 αναφέρεται στην εκπαιδευτική μέθοδο *Μελέτες Περίπτωσης*. Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα, το 40% δήλωσε ότι είναι αρκετά ικανοποιημένο από την εν λόγω εκπαιδευτική μέθοδο, ενώ αντίθετα το 4% δεν είναι καθόλου ικανοποιημένο.

Πίνακας 3.2.3.11: Πίνακας Συχνοτήτων της ερώτησης 29 του ερωτηματολογίου (*Μελέτες Περίπτωσης*).

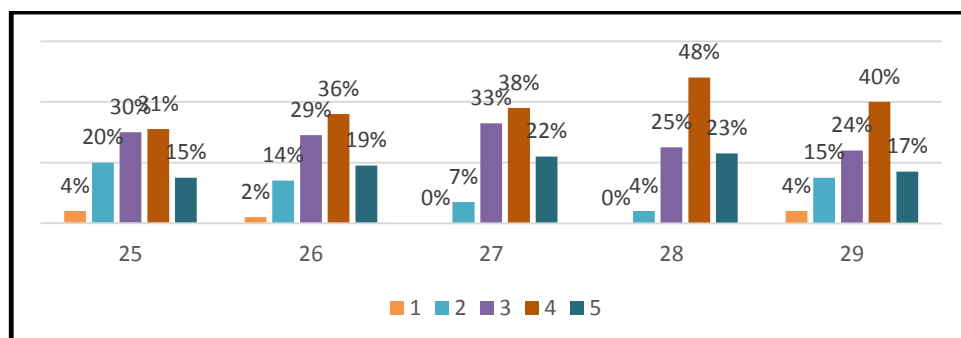
29					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	4,0	4,0	4,0
	2	15	15,0	15,0	19,0
	3	24	24,0	24,0	43,0
	4	40	40,0	40,0	83,0
	5	17	17,0	17,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.2.3.8: Ανάλυση μεταβλητής *Μελέτες Περίπτωσης*, σε ποσοστά, με το πρόγραμμα SPSS 23.



Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα των ερωτήσεων 25 έως 29, σε ένα διάγραμμα (Διάγραμμα 3.2.3.9), προκύπτει πως ερωτώμενοι είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την εκπαιδευτική μέθοδο *Σκέψη-Παρατήρηση*. Επιπρόσθετα, στο σύνολο λιγότερο ικανοποιημένοι είναι από τις εκπαιδευτικές μεθόδους *Διάλεξη-Θεωρία* και *Βιοματικές Ασκήσεις* (Παίξιμο Ρόλων, Ομαδικές ασκήσεις).

Διάγραμμα 3.2.3.9: Ανάλυση της μεταβλητής *Ικανοποίηση από Μεθόδους Εκπαίδευσης*, σε ποσοστά, βάση του προγράμματος του Excel.



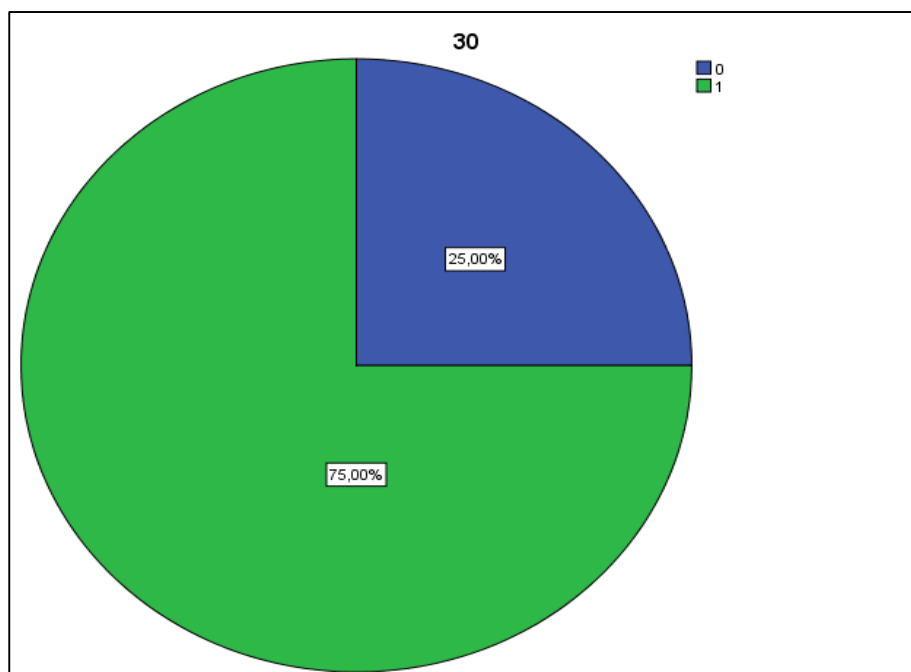
- **Εκπαίδευση μέσω Τέχνης**

Η ερώτηση 30 του ερωτηματολογίου (Παράρτημα Ι) εστιάζει στο αν οι ερωτώμενοι έχουν εκπαιδευτεί ποτέ μέσα από έργα τέχνης. Οι απαντήσεις της ερώτησης είναι 0 και 1, με το 1 να αντιπροσωπεύει το «Όχι» και το 0 το «Ναι». Όπως φαίνεται τόσο από τον Πίνακα 3.2.3.12 όσο και από το Διάγραμμα 3.2.3.10, το 25% έχει εκπαιδευτεί μέσω των διαφόρων έργων τεχνών (όπως πίνακες ζωγραφικής, ποίηση, ταινίες), ενώ το 75% δεν έχει εκπαιδευτεί ποτέ με αυτόν τον τρόπο.

Πίνακας 3.2.3.12: Πίνακας Συχνοτήτων της μεταβλητής Εκπαίδευση μέσω Τέχνης.

30					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	25	25,0	25,0	25,0
	1	75	75,0	75,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.2.3.10: Ανάλυση της μεταβλητής Εκπαίδευση μέσω Τέχνης, σε ποσοστά, με το πρόγραμμα SPSS 23.



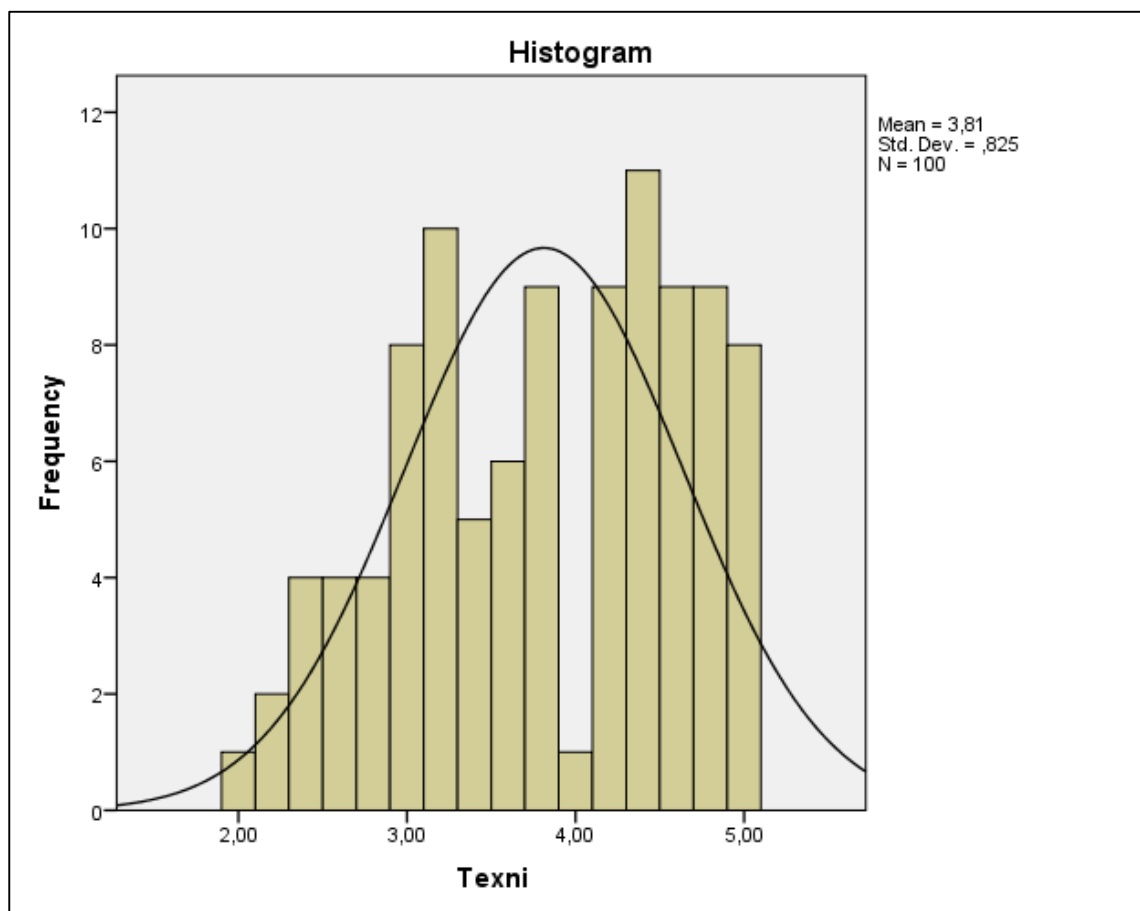
- **Στάση ως προς την Εκπαίδευση μέσω Τέχνης**

Η τέταρτη κλίμακα ορίζεται ως Στάση ως προς την Εκπαίδευση μέσω Τέχνης (κωδικοποίηση: texni) και αποτελείται από τις ερωτήσεις 31 έως 35 του ερωτηματολογίου (Παράρτημα I, Κόκκος, 2009). Σύμφωνα με τον Πίνακα 3.2.3.13, το 47% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι η εκπαίδευση μέσω των τεχνών θα συντελούσε στην καλύτερη μάθησή τους στον εργασιακό τους χώρο. Δηλαδή, τα περισσότερα άτομα που ερωτήθηκαν, έχουν θετική στάση και είναι δεκτικοί στη νέα μέθοδο εκπαίδευσης μέσω των έργων τέχνης. Αντίθετα, κατά μέσο όρο, λιγότερο δεκτί στην νέο μέθοδο είναι μόλις το 15%.

Πίνακας 3.2.3.13: Πίνακας Συχνοτήτων των μέσων όρων των ερωτήσεων 31 έως 35, της μεταβλητής texni (4^η κλίμακα: Στάση ως προς την Εκπαίδευση μέσω Τέχνης).

Texni					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	1	1,0	1,0	1,0
	2,20	2	2,0	2,0	3,0
	2,40	4	4,0	4,0	7,0
	2,60	4	4,0	4,0	11,0
	2,80	4	4,0	4,0	15,0
	3,00	8	8,0	8,0	23,0
	3,20	10	10,0	10,0	33,0
	3,40	5	5,0	5,0	38,0
	3,60	6	6,0	6,0	44,0
	3,80	9	9,0	9,0	53,0
	4,00	1	1,0	1,0	54,0
	4,20	9	9,0	9,0	63,0
	4,40	11	11,0	11,0	74,0
	4,60	9	9,0	9,0	83,0
	4,80	9	9,0	9,0	92,0
	5,00	8	8,0	8,0	100,0
	Total		100	100,0	100,0

Διάγραμμα 3.2.3.11: Ιστόγραμμα συχνοτήτων, των μέσων όρων των ερωτήσεων 31 έως 35, της μεταβλητής texni (4^η κλίμακα: Στάση ως προς την Εκπαίδευση μέσω Τέχνης).



Σύμφωνα με το Διάγραμμα 3.2.3.11, η μεταβλητή (κλίμακα) Στάση ως προς την Εκπαίδευση μέσω Τέχνης ακολουθεί κανονική κατανομή με δύο κορυφές. Ο μέσος όρος των μέσων των ερωτήσεων 31 έως 35 κυμάνθηκε σε 3,81 και η τυπική απόκλιση 0,825. Επιπρόσθετα, ο συντελεστής άλφα για την κλίμακα τέχνη, υπολογίσθηκε σε 0,888 όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3.2.3.14. Τα αποτελέσματα, δηλαδή, της ομάδας των ερωτήσεων 31 έως 35 είναι αξιόπιστα.

Πίνακας 3.2.3.14: Συντελεστής άλφα της 4^{ης} κλίμακας- Στάση ως προς την Εκπαίδευση μέσω Τέχνης.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,888	5

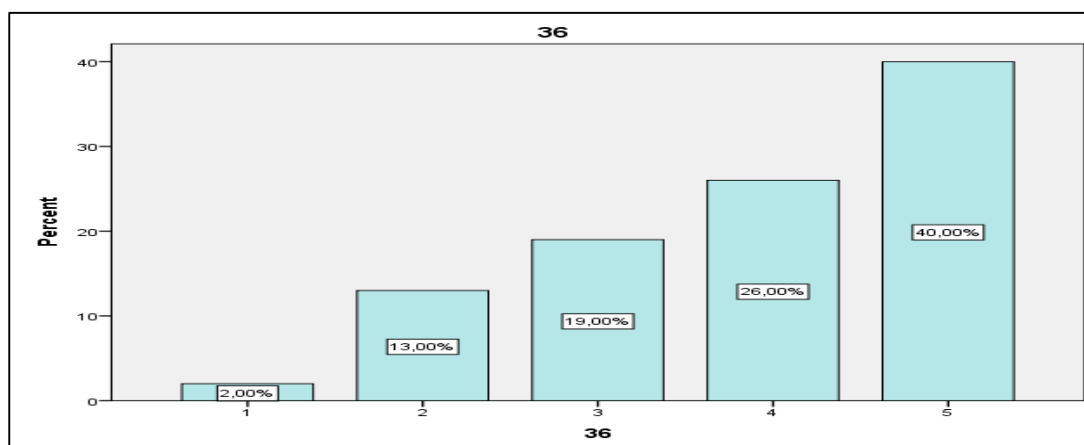
- Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης

Η ερώτηση 36 αναφέρεται στο κατά πόσο τα άτομα θα ήταν δεκτικά στο να είχαν μια εκπαιδευτική εμπειρία, η οποία θα έκανε χρήση των έργων τέχνης σαν μέθοδο εκπαίδευσης. Οι ερωτώμενοι σε αυτή την περίπτωση είχαν την δυνατότητα να απαντήσουν από το 1 έως το 5, όπου το 1 στην κλίμακα αντιπροσώπευε το «Καθόλου», το 2 «Λίγο», το 3 «Μέτρια/Μέση», το 4 «Αρκετά» και το 5 «Πολύ». Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του Πίνακα 3.2.3.15, το 40% των ερωτηθέντων είναι πολύ δεκτικοί στο να έχουν μια εκπαιδευτική εμπειρία μέσω των έργων τέχνης, το 26% είναι αρκετά δεκτικοί και μόλις το 2% δεν είναι καθόλου δεκτικοί στο να εκπαιδευτούν μέσω της εν λόγω μεθόδου. Η συγκεκριμένη κατάσταση απεικονίζεται και στο Διάγραμμα 3.2.3.12.

Πίνακας 3.2.3.15: Πίνακας Συχνοτήτων της μεταβλητής Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης.

36					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	2,0	2,0	2,0
	2	13	13,0	13,0	15,0
	3	19	19,0	19,0	34,0
	4	26	26,0	26,0	60,0
	5	40	40,0	40,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.2.3.12: Ανάλυση μεταβλητής Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης, σε ποσοστά, με το πρόγραμμα SPSS 23.



- **Ημέρες Εκπαίδευσης**

Ολοκληρώνοντας, η τελευταία κύρια ερώτηση του ερωτηματολογίου αφορά την μεταβλητή Ημέρες Εκπαίδευσης τον τελευταίο χρόνο, και αναφέρεται προκειμένου να εκτιμηθεί ο συνολικός χρόνος εκπαίδευση των ερωτώμενων στον εργασιακό τους χώρο. Η εν λόγω μεταβλητή κρίνεται ιδιαίτερος σημαντική διότι υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ της ύπαρξης ή μη εκπαίδευσης εντός του εργασιακού περιβάλλοντος, ώστε μεταγενέστερα να ευελπιστείτε ότι θα υποκατασταθεί με την προτεινόμενη εκπαίδευση, δηλαδή μέσω των διαφόρων τεχνών.

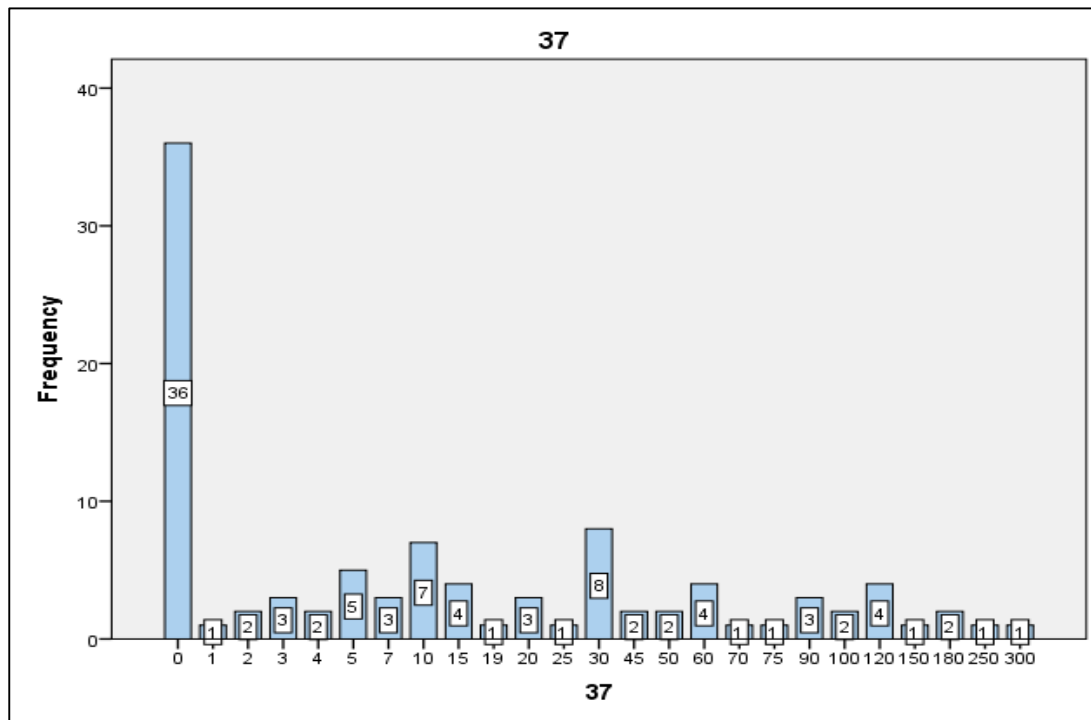
Αρχικά, σύμφωνα και με τον Πίνακα 3.2.3.16, ο μέσος όρος της εν λόγω μεταβλητής υπολογίστηκε, βάση του Προγράμματος SPSS 23, σε 31,27 και η τυπική απόκλιση σε 54,050. Επίσης, οι απαντήσεις κυμαίνονται μεταξύ του 0 (Minimum), δηλαδή καμία μέρα εκπαίδευσης και του 300 (Maximum).

Πίνακας 3.2.3.16: Στατιστική ανάλυση της μεταβλητής Ημέρες Εκπαίδευσης.

Statistics		
37		
N	Valid	100
	Missing	0
Mean		31,27
Std. Deviation		54,050
Minimum		0
Maximum		300

Επιπρόσθετα, όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 3.2.3.13, 36 άτομα δεν είχαν καμία ημέρα εκπαίδευσης των τελευταίο χρόνο. Ακόμα, περισσότερο από ένα μήνα (30 ημέρες) εκπαίδευσης είχαν 24 άτομα.

Διάγραμμα 3.2.3.13: Ανάλυση μεταβλητής Ημέρες Εκπαίδευσης τον τελευταίο χρόνο, με το πρόγραμμα SPSS 23.



4. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου βασίζονται στο πρόγραμμα SPSS 23 και συγκεκριμένα για τη διεξαγωγή των συμπερασμάτων χρησιμοποιείται ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson, ο οποίος εστιάζει στη γραμμική συσχέτιση ή μη δύο μεταβλητών ή ζεύγη μεταβλητών. Αρχικά, ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson αναφέρεται στη γραμμικής φύσεως σχέση που μπορεί να συνδέει τις μεταβλητές (2 ή ζεύγη). Οι τιμές που μπορεί να λάβει εν λόγω συντελεστής κυμαίνεται από -1 έως +1. Αρνητικές τιμές του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης, σημαίνει ότι υπάρχει αρνητική γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών. Αυτό συνεπάγεται ότι οι μεγαλύτερες τιμές της μίας μεταβλητής τείνουν να αντιστοιχούν στις μικρότερες τιμές της άλλης μεταβλητής. Αντίθετα, θετικές τιμές του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης είναι ένδειξη θετικής γραμμικής συσχέτισης μεταξύ δύο μεταβλητών, το οποίο σημαίνει πως οι μεγαλύτερες τιμές της μίας μεταβλητής τείνουν να αντιστοιχούν στις μεγαλύτερες τιμές της άλλης μεταβλητής. Τιμές κοντά στο μηδέν αποτελούν ένδειξη ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Όσο πιο μεγάλες είναι οι τιμές του συντελεστή, ή όσο πιο κοντά βρίσκονται στην μονάδα (σε απόλυτη τιμή), τόσο πιο ισχυρή είναι η γραμμική συσχέτιση μεταξύ τους.

Αναφορικά, ο συντελεστής του Pearson, εν αντιθέσει με τους άλλους δυο πιο γνωστούς συντελεστές γραμμικής συσχέτισης (Spearman και Kendall), υποθέτει κανονικότητα των δεδομένων και υπολογίζεται με βάση τα δεδομένα. Οι άλλοι δύο συντελεστές γραμμικής συσχέτισης, δηλαδή του Spearman και του Kendall, υπολογίζονται με βάση τις τάξεις μεγέθους των δεδομένων. Ολοκληρώνοντας, η μηδενική και η εναλλακτική υπόθεση είναι οι εξής:

$H_0: \rho=0$ ή δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ δύο (ή ζεύγη) μεταβλητών

$H_1: \rho \neq 0$ ή υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ δύο (ή ζεύγη) μεταβλητών

Κάτω από κάθε τιμή του συντελεστή συσχέτισης εμφανίζεται μία p-value [Sig. (2-tailed)]. Η p-value που έχει υπολογιστεί για κάθε συντελεστή ξεχωριστά αναφέρεται στον έλεγχο της υπόθεσης ότι στο συγκεκριμένο ζεύγος μεταβλητών δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση, δηλαδή ο συντελεστής συσχέτισης για το ζεύγος είναι ίσος με

το μηδέν. Στην περίπτωση που το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι μικρότερο του 0,05 συμπεραίνεται ότι η προαναφερόμενη υπόθεση απορρίπτεται σε $\alpha=0,05$. Επομένως, υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση μεταξύ του ζεύγους. Στην αντίθετη περίπτωση η υπόθεση δεν απορρίπτεται και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση μεταξύ ζεύγους μεταβλητών. Επίσης, σε περίπτωση που οι p-value είναι μικρότερες από το 0,01 (δηλαδή πολύ μικρότερες από 0,05), τότε ο συντελεστής συσχέτισης εμφανίζεται με δυο αστερίσκους αντί για ένα.

4.1. Κύριες ερωτήσεις-Κλίμακες

Στις κύριες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται οι 4 κλίμακες Προσανατολισμός στη Μάθηση, Εγγενής Μάθηση, Καινοτομία στη Μάθηση και Στάση ως προς την Εκπαίδευση μέσω της Τέχνης, η ομάδα ερωτήσεων Ικανοποίηση από Μεθόδους Εκπαίδευσης, καθώς επίσης και οι μεταβλητές Εκπαίδευση μέσω Τέχνης, Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης και Ημέρες Εκπαίδευσης. Αρχικά, για την εξέταση της ύπαρξης θετικής ή αρνητικής γραμμικής συσχέτισης μεταξύ δύο μεταβλητών, πραγματοποιείται πρώτα διερεύνηση της στατιστικής σημαντικότητας. Δηλαδή, αναλύονται τα ζεύγη μεταβλητών τα οποία είναι στατιστικά σημαντικά ή έχουν στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση.

Στον Πίνακα 4.1.1 παρουσιάζονται και χωρίζονται τα ζεύγη μεταβλητών τα οποία είναι στατιστικά σημαντικά, (σύμφωνα με τον Πίνακα 4.1.3) βάση του επιπέδου σημαντικότητας, δηλαδή μικρότερα του 0,01 και μικρότερα του 0,05.

Πίνακας 4.1.1: Στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση ζεύγη μεταβλητών, βάση του p-value.

Μικρότερες από 0,01	Μικρότερες από 0,05
Learning Orientation-Learning Innovation	Learning Innovation-Εκπαίδευση μέσω Τέχνης
Learning Orientation-Texni	Learning Intrinsic-Διάλεξη/Θεωρία
Learning Orientation-Learning Intrinsic	Learning Intrinsic-Βιωματικές Ασκήσεις
Learning Orientation-Διάλεξη/Θεωρία	Learning Intrinsic-Σκέψη/Παρατήρηση
Learning Orientation-Βιωματικές Ασκήσεις	Learning Intrinsic-Εκπαίδευση μέσω Τέχνης
Learning Orientation-Σκέψη/Παρατήρηση	Βιωματικές Ασκήσεις-Εκπαίδευση μέσω Τέχνης

Learning Orientation-Μελέτες Περίπτωσης	Πρακτικές Ασκήσεις-Σκέψη/Παρατήρηση
Learning Orientation-Εκπαίδευση μέσω Τέχνης	Πρακτικές Ασκήσεις-Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης
Learning Orientation-Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης	Εκπαίδευση μέσω Τέχνης-Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης
Learning Orientation-Ημέρες Εκπαίδευσης	Εκπαίδευση μέσω Τέχνης-Ημέρες Εκπαίδευσης
Learning Innovation-Texni	
Learning Innovation-Learning Intrinsic	
Learning Innovation-Διάλεξη/Θεωρία	
Learning Innovation-Βιωματικές Ασκήσεις	
Learning Innovation-Σκέψη/Παρατήρηση	
Learning Innovation-Μελέτες Περίπτωσης	
Learning Innovation-Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης	
Learning Innovation-Ημέρες Εκπαίδευσης	
Learning Intrinsic-Texni	
Learning Intrinsic-Μελέτες Περίπτωσης	
Learning Intrinsic-Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης	
Texni-Διάλεξη/Θεωρία	
Texni-Βιωματικές Ασκήσεις	
Texni-Σκέψη/Παρατήρηση	
Texni-Μελέτες Περίπτωσης	
Texni-Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης	
Texni-Ημέρες Εκπαίδευσης	
Διάλεξη/Θεωρία-Βιωματικές Ασκήσεις	
Διάλεξη/Θεωρία-Πρακτικές Ασκήσεις	
Διάλεξη/Θεωρία-Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης	
Βιωματικές Ασκήσεις-Σκέψη/Παρατήρηση	
Βιωματικές Ασκήσεις-Μελέτες Περίπτωσης	
Βιωματικές Ασκήσεις-Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης	

Βιωματικές Ασκήσεις-Ημέρες Εκπαίδευσης	
Σκέψη/Παρατήρηση-Μελέτες Περίπτωσης	
Σκέψη/Παρατήρηση-Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης	
Μελέτες Περίπτωσης-Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης	
Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης-Ημέρες Εκπαίδευσης	

Στη συνέχεια, αναλύονται από τα ζεύγη μεταβλητών του Πίνακα 4.1.1, τα οποία έχουν στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση, ποια είναι αυτά που έχουν θετική γραμμική συσχέτιση και ποια είναι αυτά που έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση (Πίνακας 4.1.2). Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του παρακάτω πίνακα, σημειώνονται τα εξής ευρήματα:

- ✓ **Ο Προσανατολισμός στην Μάθηση** και η εκπαιδευτική μέθοδο **Διάλεξη-Θεωρία**, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που προτιμούν την πρόκληση στον εργασιακό τους χώρο τείνουν να μην είναι ικανοποιημένοι από την εν λόγω μέθοδο.
- ✓ **Ο Προσανατολισμός στην Μάθηση** και η μεταβλητή **Εκπαίδευση μέσω Τέχνης** έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που προτιμούν την πρόκληση εντός εργασιακού χώρου δεν έχουν εκπαιδευτεί ποτέ μέσω έργων τέχνης.
- ✓ **Η Εγγενής Μάθηση** και η εκπαιδευτική μέθοδος **Διάλεξη-Θεωρία**, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που θεωρούν σημαντική την εγγενή πρόκληση εντός του εργασιακού τους χώρο, φαίνεται να μην είναι ικανοποιημένοι από τη συγκεκριμένη μέθοδο.
- ✓ **Η Μάθηση** και η μεταβλητή **Εκπαίδευση μέσω Τέχνης** έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που θεωρούν σημαντική την εγγενή πρόκληση στη δουλειά τους, δεν έχουν εκπαιδευτεί ποτέ μέσω των έργων τέχνης.
- ✓ **Η Καινοτομία στη Μάθηση** και η εκπαιδευτική μέθοδος **Διάλεξη-Θεωρία**, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που θεωρούν σημαντική την καινοτομία εντός του εργασιακού τους χώρο, φαίνεται να μην είναι ικανοποιημένοι από τη συγκεκριμένη μέθοδο.

- ✓ *Η Καινοτομία στη Μάθηση* και η μεταβλητή *Εκπαίδευση μέσω Τέχνης* έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που θεωρούν σημαντική την καινοτομία στη δουλειά τους, δεν έχουν εκπαιδευτεί ποτέ μέσω των έργων τέχνης.
- ✓ *Η Στάση ως προς την Εκπαίδευση μέσω Τέχνης* και η εκπαιδευτική μέθοδος *Διάλεξη-Θεωρία*, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που θεωρούν σημαντική την τέχνη ως μέσο εκπαίδευσης στον εργασιακό τους χώρο, φαίνεται να μην είναι ικανοποιημένοι από τη συγκεκριμένη μέθοδο.
- ✓ Η εκπαιδευτική μέθοδος *Διάλεξη-Θεωρία* και η *Βιωματικές Ασκήσεις*, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα προτιμούν την εκπαιδευτική μέθοδο *Βιωματικές Ασκήσεις* από τη *Διάλεξη-Θεωρία*.
- ✓ Η εκπαιδευτική μέθοδος *Διάλεξη-Θεωρία* και η μεταβλητή *Δεκτικότητα στην Εκπαίδευσης μέσω Τέχνης*, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που έχουν σχετικά υψηλή δεκτικότητα προκειμένου να εκπαιδευτούν μέσω των έργων τέχνης, δεν προτιμούν την εκπαιδευτική μέθοδο *Διάλεξη-Θεωρία*.
- ✓ Η εκπαιδευτική μέθοδος *Βιωματικές Ασκήσεις* και η μεταβλητή *Εκπαίδευση μέσω Τέχνης*, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που προτιμούν την εκπαιδευτική μέθοδο *Βιωματικές Ασκήσεις*, δεν έχουν εκπαιδευτεί ποτέ μέσω των έργων τέχνης.
- ✓ Η εκπαιδευτική μέθοδος *Πρακτικές Ασκήσεις* και η μεταβλητή *Δεκτικότητα στην Εκπαίδευσης Τέχνης*, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που έχουν σχετικά υψηλή δεκτικότητα προκειμένου να εκπαιδευτούν μέσω των έργων τέχνης, δεν προτιμούν την εκπαιδευτική μέθοδο *Πρακτικές Ασκήσεις*.
- ✓ Η *Εκπαίδευση μέσω Τέχνης* και η μεταβλητή *Δεκτικότητα στην Εκπαίδευσης μέσω Τέχνης*, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα, τα οποία είναι δεκτικά να εκπαιδευτούν μέσω των έργων τέχνης, δεν έχουν εκπαιδευτεί ποτέ μέσω αυτών.
- ✓ Η *Εκπαίδευση μέσω Τέχνης* και η μεταβλητή *Ημέρες Εκπαίδευσης* τον τελευταίο χρόνο, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που δεν έχουν εκπαιδευτεί μέσω των έργων τέχνης, τείνουν να μην εκπαιδεύονται αρκετές ημέρες από τις εταιρείες που απασχολούνται.

Πίνακας 4.1.2: Διαχωρισμός των ζευγών μεταβλητών που έχουν στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση.

Θετική γραμμική συσχέτιση	Αρνητική γραμμική συσχέτιση
Learning Orientation-Learning Innovation (0,645)	Learning Orientation-Διάλεξη/Θεωρία (-0,313)
Learning Orientation-Texni (0,577)	Learning Orientation-Εκπαίδευση μέσω Τέχνης (-0,284)
Learning Orientation-Learning Intrinsic (0,740)	Learning Innovation-Διάλεξη/Θεωρία (-0,645)
Learning Orientation-Βιωματικές Ασκήσεις (0,406)	Learning Innovation-Εκπαίδευση μέσω Τέχνης (-0,243)
Learning Orientation-Σκέψη/Παρατήρηση (0,366)	Learning Intrinsic-Διάλεξη/Θεωρία (-0,231)
Learning Orientation-Μελέτες Περίπτωσης (0,465)	Learning Intrinsic-Εκπαίδευση μέσω Τέχνης (-0,243)
Learning Orientation-Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης (0,549)	Texni-Διάλεξη/Θεωρία (-0,524)
Learning Orientation-Ημέρες Εκπαίδευσης (0,290)	Διάλεξη/Θεωρία-Βιωματικές Ασκήσεις (-0,261)
Learning Innovation-Texni (0,781)	Διάλεξη/Θεωρία-Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης (-0,569)
Learning Innovation-Learning Intrinsic (0,527)	Βιωματικές Ασκήσεις-Εκπαίδευση μέσω Τέχνης (-0,205)
Learning Innovation-Βιωματικές Ασκήσεις (0,480)	Πρακτικές Ασκήσεις-Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης (-0,250)
Learning Innovation-Σκέψη/Παρατήρηση (0,320)	Εκπαίδευση μέσω Τέχνης-Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης (-0,199)
Learning Innovation-Μελέτες Περίπτωσης (0,340)	Εκπαίδευση μέσω Τέχνης-Ημέρες Εκπαίδευσης (-0,235)
Learning Innovation-Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης (0,742)	
Learning Innovation-Ημέρες Εκπαίδευσης (0,404)	
Learning Intrinsic-Texni (0,482)	
Learning Intrinsic-Βιωματικές Ασκήσεις (0,227)	
Learning Intrinsic-Σκέψη/Παρατήρηση (0,252)	
Learning Intrinsic-Μελέτες Περίπτωσης (0,458)	
Learning Intrinsic-Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω	

Τέχνης (0,426)	
Τεχνη-Βιωματικές Ασκήσεις (0,530)	
Τεχνη-Σκέψη/Παρατήρηση (0,346)	
Τεχνη-Μελέτες Περίπτωσης (0,401)	
Τεχνη-Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης (0,829)	
Τεχνη-Ημέρες Εκπαίδευσης (0,333)	
Διάλεξη/Θεωρία-Πρακτικές Ασκήσεις (0,310)	
Βιωματικές Ασκήσεις-Σκέψη Παρατήρηση (0,405)	
Βιωματικές Ασκήσεις-Μελέτες Περίπτωσης (0,338)	
Βιωματικές Ασκήσεις-Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης (0,534)	
Βιωματικές Ασκήσεις-Ημέρες Εκπαίδευσης (0,345)	
Πρακτικές Ασκήσεις-Σκέψη/Παρατήρηση (0,209)	
Σκέψη/Παρατήρηση-Μελέτες Περίπτωσης (0,463)	
Σκέψη/Παρατήρηση-Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης (0,311)	
Μελέτες Περίπτωσης-Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης (0,338)	
Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης-Ημέρες Εκπαίδευσης (0,315)	

Επιπρόσθετα, από τον Πίνακα 4.1.2 προκύπτει ότι οι 4 κλίμακες μεταξύ τους και ανά ζεύγη έχουν θετική γραμμική συσχέτιση, το οποίο σημαίνει ότι τα άτομα που επιθυμούν τον Προσανατολισμό στην Μάθηση, την Εγγενή Μάθηση, την Καινοτομία στη Μάθηση εντός του εργασιακού τους περιβάλλοντος, ενώ παράλληλα έχουν θετική Στάση ως προς την Εκπαίδευση μέσω Τέχνης. Επιπρόσθετα, ο Προσανατολισμός στη Μάθηση (1^η κλίμακα), η Εγγενής Μάθηση (2^η κλίμακα), η Καινοτομία στη Μάθηση (3^η κλίμακα) και η Στάση ως προς την Εκπαίδευση μέσω Τέχνης (4^η κλίμακα) έχουν θετική γραμμική συσχέτιση με τις εκπαιδευτικές μεθόδους **Βιωματικές Ασκήσεις**, **Σκέψη-Παρατήρηση** και **Μελέτες Περίπτωσης**. Δηλαδή τα άτομα που έχουν Προσανατολισμό στη Μάθηση και λειτουργούν με Εγγενή Μάθηση, σε γενικότερα πλαίσια (1^η και 2^η

κλίμακα), επιθυμούν την Καινοτομία στη Μάθηση και έχουν θετική Στάση στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης τείνουν να προτιμούν τις συγκεκριμένες μεθόδους. Ακόμα, οι 4 κλίμακες έχουν θετική γραμμική συσχέτιση με τις μεταβλητές Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης και Ημέρες Εκπαίδευσης τον τελευταίο χρόνο έχουν θετική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα τα οποία προτιμούν τον Προσανατολισμό στη Μάθηση και την Εγγενή Μάθηση εντός της δουλειάς τους (1^{ης} και 2^{ης} κλίμακας), είναι δεκτικοί ώστε να Εκπαιδευτούν μέσω της Τέχνης και παράλληλα εκπαιδεύονται τον τελευταίο χρόνο από την εταιρεία που εργάζονται.

Εν συνεχεία, η εκπαιδευτική μέθοδος *Διάλεξη-Θεωρία* έχει θετική γραμμική συσχέτιση με τη μέθοδο *Πρακτικές Ασκήσεις*, το οποίο σημαίνει πως τα άτομα που προτιμούν την εκπαιδευτική μέθοδο *Διάλεξη-Θεωρία* τείνουν να προτιμούν και τις *Πρακτικές Ασκήσεις*, ως μέθοδο εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική μέθοδος *Βιοματικές Ασκήσεις* έχει θετική γραμμική συσχέτιση με τη μέθοδο *Σκέψη Παρατήρηση* και *Μελέτες Περίπτωσης*, δηλαδή τα άτομα τείνουν να προτιμούν τις εν λόγω μεθόδους εκπαίδευσης. Αυτό προκύπτει και από τη θετική γραμμική συσχέτιση που έχουν τα ζεύγη μεταβλητών *Πρακτικές Ασκήσεις-Σκέψη/Παρατήρηση* και *Σκέψη/Παρατήρηση-Μελέτες Περίπτωσης*.

Επίσης, η εκπαιδευτική μέθοδος *Βιοματικές Ασκήσεις* έχει θετική γραμμική συσχέτιση με τις μεταβλητές Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης και Ημέρες Εκπαίδευσης τον τελευταίο χρόνο, που ουσιαστικά σημαίνει ότι τα άτομα που προτιμούν την εν λόγω μέθοδο επιθυμούν να εκπαιδευτούν μέσω των έργων τέχνης και γενικά εκπαιδεύονται εντός του εργασιακού τους χώρου. Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι *Σκέψη-Παρατήρηση* και *Μελέτες Περίπτωσης* έχουν θετική γραμμική συσχέτιση με τη μεταβλητή Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης, το οποίο συνεπάγεται πως τα άτομα που προτιμούν τις συγκεκριμένες μεθόδους είναι αρκετά δεκτικοί ώστε να εκπαιδευτούν μέσω των έργων τέχνης. Ολοκληρώνοντας, θετική γραμμική συσχέτιση έχουν τα ζεύγη μεταβλητών Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης και Ημέρες Εκπαίδευσης τον τελευταίο χρόνο. Τα άτομα, δηλαδή, που είναι δεκτικοί ώστε να εκπαιδευτούν μέσω των έργων τέχνης έχουν εκπαιδευτεί (κάποιες ημέρες) τον τελευταίο χρόνο εντός του φορέα στον οποίο εργάζονται.

Πίνακας 4.1.3: Συντελεστής συσχέτισης του Pearson, για τις κύριες ερωτήσεις.

Correlations													
		Learning Orientation	Learning Innovation	Texni	Learning Intrinsic	25	26	27	28	29	30	36	37
learningOrientation	Pearson Correlation	1	,645**	,577**	,740**	-,313**	,406**	,005	,366**	,465**	-,284**	,549**	,290**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,002	,000	,963	,000	,000	,004	,000	,003
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
learningInnovation	Pearson Correlation	,645**	1	,781**	,527**	-,645**	,480**	-,147	,320**	,340**	-,243*	,742**	,404**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,144	,001	,001	,015	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Texni	Pearson Correlation	,577**	,781**	1	,482**	-,524**	,530**	-,160	,346**	,401**	-,183	,829**	,333**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,112	,000	,000	,069	,000	,001
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
LearningIntrinsic	Pearson Correlation	,740**	,527**	,482**	1	-,231*	,227*	,104	,252*	,458**	-,243*	,426**	,135
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,021	,023	,302	,012	,000	,015	,000	,179
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
25	Pearson Correlation	-,313**	-,645**	-,524**	-,231*	1	-,261**	,310**	-,055	-,164	,113	-,569**	-,173
	Sig. (2-tailed)	,002	,000	,000	,021		,009	,002	,587	,102	,265	,000	,085
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
26	Pearson Correlation	,406**	,480**	,530**	,227*	-,261**	1	,000	,405**	,338**	-,205*	,534**	,345**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,023	,009		1,000	,000	,001	,041	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
27	Pearson Correlation	,005	-,147	-,160	,104	,310**	,000	1	,209*	-,035	,046	-,250*	,024
	Sig. (2-tailed)	,963	,144	,112	,302	,002	1,000		,037	,730	,649	,012	,8 16

	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
28	Pearson Correlation	,366**	,320**	,346**	,252*	-,055	,405**	,209*	1	,463**	-,102	,311**	,174
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	,012	,587	,000	,037		,000	,313	,002	,083
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
29	Pearson Correlation	,465**	,340**	,401**	,458**	-,164	,338**	-,035	,463**	1	-,049	,338**	,091
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	,000	,102	,001	,730	,000		,629	,001	,370
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
30	Pearson Correlation	-,284**	-,243*	-,183	-,243*	,113	-,205*	,046	-,102	-,049	1	-,199*	-,235*
	Sig. (2-tailed)	,004	,015	,069	,015	,265	,041	,649	,313	,629		,047	,019
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
36	Pearson Correlation	,549**	,742**	,829**	,426**	-,569**	,534**	-,250*	,311**	,338**	-,199*	1	,315**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,012	,002	,001	,047		,001
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
37	Pearson Correlation	,290**	,404**	,333**	,135	-,173	,345**	,024	,174	,091	-,235*	,315**	1
	Sig. (2-tailed)	,003	,000	,001	,179	,085	,000	,816	,083	,370	,019	,001	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).													
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).													

4.2. Σύνολο ερωτήσεων-Κλίμακες & Γενικές Ερωτήσεις

Στον παρόν κεφάλαιο ελέγχεται η ύπαρξη θετικής ή αρνητικής γραμμικής συσχέτισης των κύριων ερωτήσεων με των γενικών ερωτήσεων. Ο συγκεντρωτικός πίνακας όλης της ανάλυσης παρατίθεται στο Παράρτημα II. Η ανάλυση των 4 κλιμάκων, της ομάδας ερωτήσεων Ικανοποίηση από Μεθόδους Εκπαίδευσης και των ερωτήσεων Εκπαίδευση μέσω Τέχνης, Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης και Ημέρες Εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο και γι' αυτό το λόγο στο παρόν κεφάλαιο γίνεται σύγκριση μόνο μεταξύ των κύριων και των γενικών ερωτήσεων. Βέβαια, και σε αυτή την περίπτωση πριν την εξέταση της γραμμικής συσχέτισης μεταξύ των ζευγών μεταβλητών, διερευνάται η στατιστικά σημαντική ή μη γραμμική συσχέτιση. Επισημαίνεται πως οι ερωτήσεις με ονομαστικά δεδομένα, διαχειρίζονται στην εργασία ως ψευδομεταβλητές (όπως η μεταβλητή Εκπαίδευση και Θέση στην Ιεραρχία), βάση των Αρχών Στατιστικής.

Συγκεκριμένα, τα ζεύγη μεταβλητών που έχουν στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση και αναλύονται, σύμφωνα με τον Πίνακα II (α & β) του Παραρτήματος II, παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα. Ακόμη, στον Πίνακα 4.2.1 χωρίζονται τα ζεύγη μεταβλητών τα οποία είναι στατιστικά σημαντικά, (σύμφωνα με τον Πίνακα II (α & β)) βάση του επιπέδου σημαντικότητας, δηλαδή μικρότερα του 0,01 και μικρότερα του 0,05.

Πίνακας 4.2.1: Στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση ζεύγη μεταβλητών, βάση του p-value.

Μικρότερες από 0,01	Μικρότερες από 0,05
Τεχνη-Φύλο	Learning Orientation-Φύλο
Βιωματικές Ασκήσεις-Φύλο	Πρακτικές Ασκήσεις-Φύλο
Εκπαίδευση μέσω Τέχνης-Φύλο	Μελέτες Περίπτωσης-Φύλο
Ηλικία-Συνολικός χρόνος Προϋπηρεσίας	Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης-Φύλο
Ηλικία-Χρόνια στη συγκεκριμένη εταιρεία	Συνολικός χρόνος Προϋπηρεσίας-Τομέας
Ηλικία-Τομέας	Συνολικός χρόνος Προϋπηρεσίας-Δευτεροβάθμια
Ηλικία-Ανώτερο Στέλεχος	Τομέας-Learning Orientation
Ηλικία-Σχέση Εργασίας	Διάλεξη/Θεωρία-Τομέας

Τομέας-Learning Innovation	Τομέας-Δευτεροβάθμια
Τεχνη-Τομέας	Χρόνια εργασία στην εταιρεία-Εκπαίδευση μέσω Τέχνης
Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης-Τομέας	Χρόνια εργασία στην εταιρεία-Ανώτερο Στέλεχος
Χρόνια εργασία στην εταιρεία-Τομέας	Χρόνια εργασία στην εταιρεία-Κατώτερο Στέλεχος
Χρόνια εργασία στην εταιρεία-Σχέση Εργασίας	Learning Innovation-Δευτεροβάθμια
Σχέση εργασίας-Εκπαίδευση μέσω Τέχνης	Σκέψη/Παρατήρηση-Δευτεροβάθμια
Σχέση εργασίας-Ανώτερο Στέλεχος	Εκπαίδευση μέσω Τέχνης-Δευτεροβάθμια
Σχέση εργασίας-Κατώτερο Στέλεχος	Ανώτερο Στέλεχος-Δευτεροβάθμια
Learning Orientation-Δευτεροβάθμια	Πρακτικές Ασκήσεις-Τριτοβάθμια
Learning Intrinsic-Δευτεροβάθμια	Learning Orientation-Μεταπτυχιακό
Τεχνη-Δευτεροβάθμια	Learning Intrinsic-Μεταπτυχιακό
Μελέτες Περίπτωσης-Δευτεροβάθμια	Πρακτικές Ασκήσεις-Μεταπτυχιακό
Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης-Δευτεροβάθμια	Μεσαίο Στέλεχος-Μεταπτυχιακό
Τριτοβάθμια-Δευτεροβάθμια	Υπάλληλος-Μεταπτυχιακό
Μεταπτυχιακό-Δευτεροβάθμια	Ανώτερο Στέλεχος-Τεχνη
Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση-Δευτεροβάθμια	Κατώτερο Στέλεχος-Ανώτερο Στέλεχος
Μεταπτυχιακό-Τριτοβάθμια	Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση-Ανώτερο Στέλεχος
Μελέτες Περίπτωσης-Μεταπτυχιακό	Κατώτερο Στέλεχος-Διάλεξη/Θεωρία
Learning Orientation-Ανώτερο Στέλεχος	Κατώτερο Στέλεχος-Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση
Μεσαίο Στέλεχος-Ανώτερο Στέλεχος	Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση-Τεχνη
Μεσαίο Στέλεχος-Μελέτες Περίπτωσης	Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση-Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης
Μεσαίο Στέλεχος-Κατώτερο Στέλεχος	
Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση-Μεσαίο Στέλεχος	
Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση-Learning Orientation	
Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση-Learning Intrinsic	
Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση-Μελέτες Περίπτωσης	

Στη συνέχεια, αναλύονται από τα ζεύγη μεταβλητών του Πίνακα 4.2.1, τα οποία έχουν στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση, ποια είναι αυτά που έχουν θετική γραμμική συσχέτιση και ποια είναι αυτά που έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση (Πίνακας 4.2.2). Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του παρακάτω πίνακα, σημειώνονται τα εξής ευρήματα:

- ✓ Η εκπαιδευτική μέθοδος *Πρακτικές Ασκήσεις* και η μεταβλητή *Φύλο*, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Οι άνδρες (κωδικό 0) σε σχέση με τις γυναίκες δεν προτιμούν ως εκπαιδευτική μέθοδο τις *Πρακτικές Ασκήσεις*.
- ✓ Η μεταβλητή *Φύλο* και *Εκπαίδευση μέσω Τέχνης*, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Οι άνδρες (κωδικό 0) σε σχέση με τις γυναίκες δεν έχουν εκπαιδευτεί κάποια στιγμή της ζωής τους μέσω των έργων τέχνης.
- ✓ Οι μεταβλητές *Ηλικία* και *Τομέας*, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που εργάζονται στον Δημόσιο Τομέα (κωδικό 0) είναι μεγαλύτερης ηλικίας.
- ✓ Οι μεταβλητές *Ηλικία* και *Σχέση Εργασίας*, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που εργάζονται με μορφή Πλήρους Απασχόλησης (κωδικό 0) είναι μεγαλύτερης ηλικίας.
- ✓ Οι μεταβλητές *Συνολικός χρόνος Προϋπηρεσίας* και *Τομέας*, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που έχουν συνολικά μεγαλύτερο χρόνο προϋπηρεσίας δεν είναι αυτά που εργάζονται στον Δημόσιο Τομέα (κωδικό 0).
- ✓ Η εκπαιδευτική μέθοδος *Διάλεξη-Θεωρία* και η μεταβλητή *Τομέας*, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που εργάζονται στον Δημόσιο Τομέα (κωδικό 0) δεν προτιμούν τη μέθοδο Διάλεξη-Θεωρία.
- ✓ Οι μεταβλητές *Τομέας* και *Χρόνια εργασία στη συγκεκριμένη εταιρεία εκπαίδευση*, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που εργάζονται στον Δημόσιο Τομέα (κωδικό 0) εργάζονται περισσότερα χρόνια (σταθερότητα) στον συγκεκριμένο φορέα σε σχέση με τα άτομα που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα.
- ✓ Οι μεταβλητές *Χρόνια εργασία στην εταιρεία* και *Σχέση Εργασίας*, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που εργάζονται με μορφή Πλήρους απασχόληση (κωδικό 0) εργάζονται λιγότερα χρόνια σε μια συγκεκριμένη εταιρεία, το οποίο είναι λογικό διότι έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας.
- ✓ Οι μεταβλητές *Χρόνια εργασία στην εταιρεία* και *Κατώτερο Στέλεχος*, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα, τα οποία στην ιεραρχία της εταιρείας κατατάσσονται ως Κατώτερο Στέλεχος, τείνουν να εργάζονται σε αυτή λιγότερα χρόνια.
- ✓ Οι μεταβλητές *Σχέση εργασίας* και *Εκπαίδευση μέσω Τέχνης*, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που εργάζονται με μορφή Πλήρους

Απασχόλησης (κωδικό 0), τείνουν να μην έχουν εκπαιδευτεί μέσω των έργων τέχνης ποτέ.

- ✓ Ο *Προσανατολισμός στη Μάθηση* και η μεταβλητή *Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα με Δευτεροβάθμια εκπαίδευση τείνουν να μην επιθυμούν ή να θεωρούν σημαντική την πρόκληση εντός του εργασιακού χώρου, σε σχέση με τα άτομα που έχουν εκπαίδευση Τριτοβάθμια ή Μεταπτυχιακές Σπουδές. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της κλίμακας *Εγγενής Μάθηση* (ζεύγη μεταβλητών: Εγγενής Μάθηση και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) και της κλίμακας *Στάση ως προς την Εκπαίδευση μέσω Τέχνης* (ζεύγη μεταβλητών: Τέχνη και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση).
- ✓ Οι μεταβλητές *Σκέψη-Παρατήρηση* και *Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα με εκπαίδευση Δευτεροβάθμια δεν επιθυμούν την εν λόγω μέθοδο ως τρόπο εκπαίδευσης, σε σχέση με τα άτομα που έχουν εκπαίδευση Τριτοβάθμια ή Μεταπτυχιακό. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της μεθόδου *Μελέτες Περίπτωσης* (ζεύγη μεταβλητών: Μελέτες Περίπτωσης και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση).
- ✓ Οι μεταβλητές *Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης* και *Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα με εκπαίδευση Δευτεροβάθμια δεν είναι δεκτικοί ώστε να εκπαιδευτούν μέσω των έργων τέχνης, σε σχέση με τα άτομα που έχουν εκπαίδευση Τριτοβάθμια ή Μεταπτυχιακό, τα οποία επιθυμούν περισσότερο.
- ✓ Οι μεταβλητές *Ανώτερο Στέλεχος* και *Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα με εκπαίδευση Δευτεροβάθμια δεν αναλαμβάνουν ως θέση εργασίας στην εταιρεία αυτή του Ανωτέρου Στελέχους.
- ✓ Η εκπαιδευτική μέθοδος *Πρακτικές Ασκήσεις* και η μεταβλητή *Μεταπτυχιακές Σπουδές*, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα με εκπαίδευση Μεταπτυχιακές Σπουδές τείνουν να μην είναι ικανοποιημένοι από την εν λόγω μέθοδο.
- ✓ Οι μεταβλητές *Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση* και *Μεταπτυχιακές Σπουδές*, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα με θέση στην εταιρεία Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση συνήθως δεν έχει Μεταπτυχιακές Σπουδές.

- ✓ Η μεταβλητή *Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση* και η κλίμακα *Προσανατολισμός στη Μάθηση*, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα χωρίς διοικητική θέση εντός της εταιρείας που εργάζονται τείνουν να μην επιθυμούν ή να έχουν συγκεκριμένο Προσανατολισμό στη Μάθηση, σε σχέση με αυτούς που έχουν θέση Ανώτερο ή Μεσαίο Στέλεχος και Στέλεχος χωρίς διοικητική θέση. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της δεύτερης κλίμακας *Εγγενής Μάθηση* (ζεύγη τιμών: Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση και Εγγενής Μάθηση) και της τέταρτης κλίμακας *Στάση ως προς την Εκπαίδευση μέσω Τέχνης* (ζεύγη τιμών: Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση και Στάση ως προς την Εκπαίδευση μέσω Τέχνης)
- ✓ Η εκπαιδευτική μέθοδος *Μελέτες Περίπτωσης* και η μεταβλητή *Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση*, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα χωρίς διοικητική θέση εντός της εταιρείας που εργάζονται τείνουν να μην επιθυμούν ή να μην είναι ικανοποιημένοι από την εκπαιδευτική μέθοδο *Μελέτες Περίπτωσης*, σε σχέση με αυτούς που έχουν θέση Ανώτερο ή Μεσαίο Στέλεχος και Στέλεχος χωρίς διοικητική θέση.
- ✓ Οι μεταβλητές *Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση* και *Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης*, έχουν αρνητική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα χωρίς διοικητική θέση εντός της εταιρείας που εργάζονται τείνουν να μην επιθυμούν ή να μην είναι δεκτικοί να εκπαιδευτούν μέσω των έργων τέχνης, σε σχέση με αυτούς που έχουν θέση Ανώτερο ή Μεσαίο Στέλεχος και Στέλεχος χωρίς διοικητική θέση.

Πίνακας 4.2.2: Διαχωρισμός των ζευγών μεταβλητών που έχουν στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση.

Θετική γραμμική συσχέτιση	Αρνητική γραμμική συσχέτιση
Learning Orientation-Φύλο (0,206)	Πρακτικές Ασκήσεις-Φύλο (-0,200)
Τεχνη-Φύλο (0,287)	Εκπαίδευση μέσω Τέχνης-Φύλο (-0,266)
Βιωματικές Ασκήσεις-Φύλο (0,263)	Ηλικία-Τομέας (-0,310)
Μελέτες Περίπτωσης-Φύλο (0,207)	Ηλικία-Σχέση Εργασίας (-0,265)
Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης-Φύλο (0,210)	Συνολικός χρόνος Προϋπηρεσίας-Τομέας (-0,238)
Ηλικία-Συνολικός χρόνος Προϋπηρεσίας (0,335)	Διάλεξη/Θεωρία-Τομέας (-0,228)
Ηλικία-Χρόνια στη συγκεκριμένη εταιρεία (0,789)	Τομέας-Δευτεροβάθμια (-0,216)

Ηλικία-Ανώτερο Στέλεχος (0,267)	Χρόνια εργασίας στην εταιρεία-Τομέας (-0,304)
Συνολικός χρόνος Προϋπηρεσίας-Δευτεροβάθμια (0,238)	Χρόνια εργασίας στην εταιρεία-Σχέση Εργασίας (-0,319)
Τομέας-Learning Orientation (0,220)	Χρόνια εργασίας στην εταιρεία-Κατώτερο Στέλεχος (-0,216)
Τομέας-Learning Innovation (0,281)	Σχέση εργασίας-Εκπαίδευση μέσω Τέχνης (-0,324)
Τεχνη-Τομέας (0,268)	Σχέση εργασίας-Ανώτερο Στέλεχος (-0,263)
Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης-Τομέας (0,279)	Learning Orientation-Δευτεροβάθμια (-0,544)
Χρόνια εργασίας στην εταιρεία-Εκπαίδευση μέσω Τέχνης (0,230)	Learning Intrinsic-Δευτεροβάθμια (-0,458)
Χρόνια εργασίας στην εταιρεία-Ανώτερο Στέλεχος (0,233)	Learning Innovation-Δευτεροβάθμια (-0,236)
Σχέση εργασίας-Κατώτερο Στέλεχος (0,361)	Τεχνη-Δευτεροβάθμια (-0,368)
Εκπαίδευση μέσω Τέχνης-Δευτεροβάθμια (0,210)	Σκέψη/Παρατήρηση-Δευτεροβάθμια (-0,236)
Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση-Δευτεροβάθμια (0,390)	Μελέτες Περίπτωσης-Δευτεροβάθμια (-0,421)
Πρακτικές Ασκήσεις-Τριτοβάθμια (0,218)	Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης-Δευτεροβάθμια (-0,277)
Learning Orientation-Μεταπτυχιακό (0,244)	Τριτοβάθμια-Δευτεροβάθμια (-0,432)
Learning Intrinsic-Μεταπτυχιακό (0,232)	Μεταπτυχιακό-Δευτεροβάθμια (-0,351)
Μελέτες Περίπτωσης-Μεταπτυχιακό (0,346)	Ανώτερο Στέλεχος-Δευτεροβάθμια (-0,220)
Μεσαίο Στέλεχος-Μεταπτυχιακό (0,222)	Μεταπτυχιακό-Τριτοβάθμια (-0,692)
Learning Orientation-Ανώτερο Στέλεχος (0,268)	Πρακτικές Ασκήσεις-Μεταπτυχιακό (-0,214)
Ανώτερο Στέλεχος-Τεχνη (0,253)	Υπάλληλος-Μεταπτυχιακό (-0,243)
Μεσαίο Στέλεχος-Μελέτες Περίπτωσης (0,289)	Μεσαίο Στέλεχος-Ανώτερο Στέλεχος (-0,391)
Κατώτερο Στέλεχος-Διάλεξη/Θεωρία (0,230)	Κατώτερο Στέλεχος-Ανώτερο Στέλεχος (-0,256)
	Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση-Ανώτερο Στέλεχος (-0,220)
	Μεσαίο Στέλεχος-Κατώτερο Στέλεχος (-0,456)
	Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση-Μεσαίο Στέλεχος (-0,391)
	Κατώτερο Στέλεχος-Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση (-0,256)
	Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση-Learning Orientation (-0,318)
	Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση-Learning Intrinsic (-0,259)
	Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση-Τεχνη (-0,222)
	Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση-Μελέτες Περίπτωσης (-0,347)
	Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση-Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης (-0,208)

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκαν και τα εξής:

- ✓ **Ο Προσανατολισμός στη Μάθηση** και η μεταβλητή **Φύλο**, έχουν θετική γραμμική συσχέτιση. Οι άντρες (κωδικό 0) τείνουν να θεωρούν πιο σημαντική την πρόκληση εντός τους εργασιακού περιβάλλοντος, σε σχέση με τις γυναίκες.
- ✓ **Η Στάση ως προς την Εκπαίδευση μέσω της Τέχνης** και η μεταβλητή **Φύλο**, έχουν θετική γραμμική συσχέτιση. Οι άντρες (κωδικό 0) τείνουν να θεωρούν πιο σημαντική την εκπαίδευση μέσω των τεχνών εντός τους εργασιακού περιβάλλοντος, σε σχέση με τις γυναίκες.
- ✓ Η εκπαιδευτική μέθοδος **Βιωματικές Ασκήσεις** και η μεταβλητή **Φύλο**, έχουν θετική γραμμική συσχέτιση. Οι άντρες (κωδικό 0) τείνουν να προτιμούν την εκπαιδευτική μέθοδο **Βιωματικές Ασκήσεις**, σε σχέση με τις γυναίκες.
- ✓ Η εκπαιδευτική μέθοδος **Μελέτες Περίπτωσης** και η μεταβλητή **Φύλο**, έχουν θετική γραμμική συσχέτιση. Οι άντρες (κωδικό 0) τείνουν να προτιμούν την εκπαιδευτική μέθοδο **Μελέτες Περίπτωσης**, σε σχέση με τις γυναίκες.
- ✓ Οι μεταβλητές **Εκπαίδευση μέσω Τέχνης** και **Φύλο**, έχουν θετική γραμμική συσχέτιση. Οι άντρες (κωδικό 0) τείνουν να προτιμούν και να θέλουν να εκπαιδευτούν μέσω των έργων τέχνης, σε σχέση με τις γυναίκες.
- ✓ Οι μεταβλητές **Ηλικία** και **Συνολικός χρόνος Προϋπηρεσίας**, έχουν θετική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (αύξηση των χρόνων ηλικίας) τείνουν να έχουν μεγαλύτερο συνολικό χρόνο προϋπηρεσίας.
- ✓ Οι μεταβλητές **Ηλικία** και **Χρόνια στη συγκεκριμένη εταιρεία**, έχουν θετική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (αύξηση των χρόνων ηλικίας) τείνουν να έχουν περισσότερα χρόνια εργασίας στη συγκεκριμένη εταιρεία.
- ✓ Οι μεταβλητές **Ηλικία** και **Ανώτερο Στέλεχος**, έχουν θετική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (αύξηση των χρόνων ηλικίας) τείνουν να αναλαμβάνουν τη θέση του Ανώτερου Στελέχους εντός της εταιρείας, δηλαδή τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας αναλαμβάνουν αυτή τη θέση.
- ✓ Η μεταβλητή **Τομέας** και η κλίμακα **Προσανατολισμός στη Μάθηση**, έχουν θετική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που εργάζονται στον Ιδιωτικό Τομέα θεωρούν σημαντικό τον Προσανατολισμό στη Μάθηση εντός τους εργασιακού χώρου τους, σε σχέση με τα άτομα που εργάζονται στον Δημόσιο

Τομέα. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της κλίμακας *Καινοτομία στη Μάθηση* (ζεύγη μεταβλητών: Τομέας και Καινοτομία στη Μάθηση) και στην περίπτωση της κλίμακας *Στάση ως προς την Εκπαίδευση μέσω Τέχνης* (ζεύγη μεταβλητών: Τομέας και Στάση ως προς την Εκπαίδευση μέσω Τέχνης).

- ✓ Οι μεταβλητές *Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης* και *Τομέας*, έχουν θετική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που εργάζονται στον Ιδιωτικό Τομέα είναι πιο δεκτικά στο να εκπαιδευτούν μέσω των έργων τέχνης, σε σχέση με τα άτομα που εργάζονται στον Δημόσιο Τομέα.
- ✓ Οι μεταβλητές *Χρόνια εργασίας στην συγκεκριμένη εταιρεία* και *Εκπαίδευση μέσω Τέχνης*, έχουν θετική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που εργάζονται περισσότερο χρόνια σε μια συγκεκριμένη εταιρεία τείνουν να μην έχουν εκπαιδευτεί μέσω των έργων τέχνης.
- ✓ Οι μεταβλητές *Χρόνια εργασίας στη συγκεκριμένη εταιρεία* και *Ανώτερο Στέλεχος*, έχουν θετική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που έχουν θέση στην εταιρεία Ανώτερο Στέλεχος έχουν περισσότερα χρόνια εργασίας στην συγκεκριμένη εταιρεία.
- ✓ Οι μεταβλητές *Σχέση εργασίας* και *Κατώτερο Στέλεχος* έχουν θετική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα με μορφή εργασίας Μερικής απασχόλησης τείνουν να έχουν τη θέση του Κατώτερου Στελέχους εντός της εταιρείας.
- ✓ Οι μεταβλητές *Εκπαίδευση μέσω Τέχνης* και *Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, έχουν θετική συσχέτιση. Τα άτομα με εκπαίδευση Δευτεροβάθμια δεν έχουν εκπαιδευτεί ποτέ μέσω των έργων τέχνης, σε σχέση με τα άτομα που έχουν εκπαίδευση Τριτοβάθμια ή Μεταπτυχιακές Σπουδές.
- ✓ Οι μεταβλητές *Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση* και *Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, έχουν θετική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που είναι υπάλληλοι χωρίς διοικητική θέση έχουν εκπαίδευση Δευτεροβάθμια.
- ✓ Η εκπαιδευτική μέθοδος *Πρακτικές Ασκήσεις* και η μεταβλητή *Τριτοβάθμια Εκπαίδευση* έχουν θετική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα με εκπαίδευση Τριτοβάθμια τείνουν να προτιμούν την εκπαιδευτική μέθοδο *Πρακτικές Ασκήσεις*.
- ✓ *Ο Προσανατολισμός στη Μάθηση* και η μεταβλητή *Μεταπτυχιακές Σπουδές*, έχουν θετική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα με εκπαίδευση Μεταπτυχιακού τείνουν να θεωρούν πιο σημαντικό τον Προσανατολισμό στη

Μάθηση εντός του εργασιακού περιβάλλοντός τους, σε σχέση με τα άτομα που έχουν εκπαίδευση Τριτοβάθμια ή και Δευτεροβάθμια. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της κλίμακας *Εγγενής Μάθηση* (ζεύγη μεταβλητών: Εγγενής Μάθηση και Μεταπτυχιακό)

- ✓ Η εκπαιδευτική μέθοδος *Μελέτες Περίπτωσης* και η μεταβλητή *Μεταπτυχιακές Σπουδές*, έχουν θετική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα με εκπαίδευση Μεταπτυχιακού τείνουν να προτιμούν την μέθοδο *Μελέτες Περίπτωσης*, σε σχέση με αυτούς που έχουν εκπαίδευση Τριτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια.
- ✓ Οι μεταβλητές *Μεσαίο Στέλεχος* και *Μεταπτυχιακές Σπουδές*, έχουν θετική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα με θέση στην εταιρεία Μεσαίο Στέλεχος συνήθως έχουν Μεταπτυχιακές Σπουδές.
- ✓ *Ο Προσανατολισμός στη Μάθηση* και η μεταβλητή *Ανώτερο Στέλεχος*, έχουν θετική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που έχουν θέση στην εταιρεία αυτή του Ανώτερου Στελέχους θεωρούν πολύ σημαντική ή πιο σημαντική τον Προσανατολισμό στη Μάθηση εντός της εταιρείας, σε σχέση με τα άτομα είναι Μεσαία Στελέχη ή Κατώτερο Στέλεχος ή Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της κλίμακας Στάση ως προς την Εκπαίδευση μέσω Τέχνης (ζεύγη μεταβλητών: Στάση ως προς την Εκπαίδευση μέσω Τέχνης και Ανώτερο Στέλεχος).
- ✓ Η μεταβλητή *Μεσαίο Στέλεχος* και η εκπαιδευτική μέθοδος *Μελέτες Περίπτωσης*, έχουν θετική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα με θέση στην εταιρεία Μεσαίο Στέλεχος προτιμούν να εκπαιδευτούν ή είναι ικανοποιημένοι από τη μέθοδο *Μελέτες Περίπτωσης*.
- ✓ Η μεταβλητή *Κατώτερο Στέλεχος* και η εκπαιδευτική μέθοδος *Διάλεξη-Θεωρία*, έχουν θετική γραμμική συσχέτιση. Τα άτομα που έχουν θέση στην εταιρεία Κατώτερου Στελέχους προτιμούν να εκπαιδευτούν ή είναι ικανοποιημένοι από την μέθοδο *Διάλεξη-Θεωρία*.

Ολοκληρώνοντας, στον Πίνακα 4.2.3 παρουσιάζεται ο μέσος, η τυπική απόκλιση, η μέγιστη και η ελάχιστη τιμή των μεταβλητών Ηλικία και Χρόνια εργασίας στη συγκεκριμένη εταιρεία. Τονίζεται πως στη μεταβλητή Χρόνια εργασίας στη συγκεκριμένη εταιρεία έγινε μετατροπή των χρόνων σε μήνες προκειμένου να

συμπεριληφθούν τα άτομα που δήλωσαν στην συγκεκριμένη ερώτηση ότι το χρονικό διάστημα εργασίας τους είναι λιγότερο από ένα χρόνο (δηλαδή μήνες).

Πίνακας 4.2.3: Στατιστική ανάλυση των μεταβλητών Ηλικία και Χρόνια εργασίας στην συγκεκριμένη εταιρεία.

Statistics			
		Ηλικία	Χρόνια εργασίας στην συγκεκριμένη εταιρεία
N	Valid	100	100
	Missing	0	0
Mean		36,73	87,250
Median		36,00	48,000
Std. Deviation		9,012	92,9805
Minimum		21	1,0
Maximum		58	396,0

5. Συμπεράσματα-Προτάσεις

5.1. Συμπεράσματα

Η δια βίου μάθηση και η δια βίου εκπαίδευση αποτελούν πλέον μονόδρομο σε μια εποχή όπου οι αλλαγές της τεχνολογίας αλλά και ο άκρατος ανταγωνισμός αποτελούν τα δύο βασικά της χαρακτηριστικά. Το παραπάνω δεδομένο αναλύθηκε εκτενώς στο θεωρητικό κομμάτι της παρούσας εργασίας, ταυτοποιώντας τους παράγοντες και τα αίτια του. Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, μπορεί να λεχθεί, ως αποτέλεσμα της παράθεσης διαφορετικών αντιλήψεων και προσεγγίσεων, ότι η δημιουργική εκπαίδευση ενηλίκων συντελεί σε μια πιο καλή ποιότητα ζωής των ατόμων ατομικά αλλά και του συνόλου της κοινωνίας.

Η εν λόγω ενδιαφέρουσα προσέγγιση συνδυάστηκε με τη στενότητα των ευκαιριών απασχόλησης των ατόμων στην Ελλάδα και τη γενική διαμόρφωση του εργασιακού και του κοινωνικού κλίματος, με αποτέλεσμα η σύζευξη τους να αποτελέσει κίνητρο για τη συγκεκριμένη εργασία και την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια αυτής. Σκοπός της είναι η διερεύνηση των τάσεων και των αντιλήψεων των εργαζομένων ενήλικων ατόμων σε σχέση με τη δυναμική εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης στον επαγγελματικό χώρο όπως αποτελεί η εκπαίδευση μέσω των τεχνών.

Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε έρευνα πεδίου, με εργαλείο ένα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο από την κ. Νικάνδρου Ειρήνη, σε πολυσύχναστους δρόμους στο κέντρο της Αθήνας, σε δείγμα 263 εργαζόμενων ατόμων, από τους οποίους δέχθηκαν να απαντήσουν οι εκατό.

Όσο αφορά τα δημογραφικά στοιχεία του συλλεχθέντος δείγματος, το μεγαλύτερο ποσοστό, 53 %, που απάντησαν ήταν γυναίκες. Επιπλέον μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την έρευνα έδειξαν άτομα ηλικίας 30-39 με ποσοστό 38%, ακολούθησαν άτομα ηλικίας 40-49 με ποσοστό 29% και τα άτομα ηλικίας 20-29 με ποσοστό 23%.

Οι ερωτηθέντες στο μεγαλύτερο ποσοστό τους προερχόντουσαν από τριτοβάθμια εκπαίδευση (46%), λιγότερα από μεταπτυχιακές σπουδές (36%) και ελάχιστα με εκπαίδευση δευτεροβάθμια (18%). Όπως προκύπτει από την ανάλυση της μεταβλητής ‘Τρέχουσα θέση στη ιεραρχία’ οι περισσότεροι δήλωσαν μεσαία και κατώτερα στελέχη και αποτελούν το 41% του δείγματος. Σύμφωνα με την ανάλυση της μεταβλητής του κλάδου δραστηριοποίησης οι περισσότεροι ερωτώμενοι απασχολούνται στον ευρύτερο κλάδο των τροφίμων ενώ ακολουθούν οι φαρμακευτικές εταιρείες και η εστίαση.

Η ανάλυση των μεταβλητών ‘Συνολικός χρόνος προϋπηρεσίας’ και ‘Συνολικός χρόνος εργασίας στην τρέχουσα εταιρεία’ και τα τελικά ποσοστά τους ως αποτελέσματα ανέδειξαν τη κατάσταση των συνθηκών εργασίας στην Ελλάδα. Το 25% (το υψηλότερο ποσοστό) δήλωσε ελάχιστη προϋπηρεσία, ενός έως δύο ετών και για το αντίστοιχο χρονικό διάστημα εργάζεται στην ίδια εταιρεία. Επαναλαμβάνεται το γεγονός ότι άτομα που είναι άνεργοι ή άεργοι, δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα του τρέχοντος ερωτηματολογίου. Το δείγμα αποτελείται από άτομα τα οποία δουλεύουν κατά κύριο λόγο στον ιδιωτικό τομέα (91%) με σύμβαση εργασίας πλήρους απασχόλησης (76%).

Οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε 4 θεματικές κλίμακες με στόχο να ανταποκρίνονται στον τρόπο ανάλυσης και στην μέθοδο εφαρμογής αυτών. Η πρώτη κλίμακα ορίστηκε ως Προσανατολισμός στη Μάθηση και η ανάλυση της είχε ως σκοπό την ανεκτικότητα ακόμα και τη προτίμηση που δείχνει το δείγμα στον παράγοντα πρόκληση στο επαγγελματικό του περιβάλλον. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι (>60%) απάντησαν πως συμφωνούν αρκετά ή πολύ πως η πρόκληση είναι σημαντική να υφίστανται ως παράγοντας στον εργασιακό τους χώρο.

Η δεύτερη κλίμακα ορίστηκε ως Εγγενής Μάθηση. Αναφέρεται δηλαδή στη σύνδεση της πρόκλησης με εγγενής παράγοντες ή χαρακτηριστικά των ερωτώμενων όπως και στη σημαντικότητα της μάθησης ή της εκπαίδευσης ανεξαρτήτως βαθμού δυσκολίας με σκοπό τη προσωπική βελτίωση του εργαζομένου. Σύμφωνα με ανάλυση των αποτελεσμάτων, μόλις το 36% των παρατηρήσεων απάντησε θετικά στις ερωτήσεις που συνθέτουν την Εγγενή Μάθηση με απαντήσεις που κυμαίνονται κατά μέσο όρο

από 4 έως 5. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος δεν θεωρεί τη πρόκληση σημαντικό παράγοντα σε όλες τις πτυχές της ζωής του.

Η τρίτη κλίμακα ορίστηκε ως Καινοτομία στη Μάθηση και η ανάλυση της έχει ως στόχο την ανάδειξη της στάσης του δείγματος και τη δεκτικότητα τους ως προς τη καινοτομία. Το συμπέρασμα βάση αποτελεσμάτων είναι το γεγονός ότι μόνο το 30% του δείγματος θεωρεί την καινοτομία σημαντικό παράγοντα στην επαγγελματική αλλά και στην προσωπική του ζωή. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (39%) των ερωτηθέντων απάντησε πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί πως η καινοτομία στην εκπαίδευση είναι σημαντική προκειμένου να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι και αποδοτικοί εντός του εργασιακού τους περιβάλλοντος.

Διαφαίνεται λοιπόν εδώ εύστοχα ενώ τυπικά το σύνολο των Ελλήνων συμβαδίζει με τα Ευρωπαϊκά πρότυπα τρόπου ζωής, σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με την παραδοσιακή κουλτούρα και βάση αυτής ενεργεί σε όλες τις φάσεις της ζωής του. Η παραπάνω διαπίστωση ωθεί μεγάλο ποσοστό των νέων να είναι διστακτικοί ακόμα και αρνητικοί σε καινοτόμες ενέργειες αποφεύγοντας την ανάληψη ρίσκου.

Στην ομάδα ερωτήσεων 25-29 που ονομάστηκε Ικανοποίηση από μεθόδους Εκπαίδευσης το δείγμα έδειξε προτίμηση και αρκετή ικανοποίηση στις εκπαιδευτικές μεθόδους με βάση τη σκέψη και τη παρατήρηση με ποσοστό 48% και στις μελέτες περίπτωσης με ποσοστό 40%. Ακολουθούν οι πρακτικές ασκήσεις με ποσοστό 38% να δηλώνει αρκετά ικανοποιημένο, οι βιωματικές ασκήσεις όπου το 36% δήλωσε αρκετά ικανοποιημένο, η Διάλεξη θεωρία όπου το 30% δήλωσε αρκετά ικανοποιημένο. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος πρακτικά προτιμάει μεθόδους που απαιτούν ενεργή συμμετοχή και δημιουργικότητα.

Στην ερώτηση 30 που ονομάστηκε Εκπαίδευση μέσω της Τέχνης, το συντριπτικό ποσοστό του 75% απαντάει ότι δεν έχει εκπαιδευτεί ποτέ με καινοτόμες μεθόδους μέσω των τεχνών ενώ μόνο το 25% έχει πάρει μέρος σε ανάλογες ενέργειες. Το αποτέλεσμα βέβαια ήταν αναμενόμενο εφόσον η μετασχηματίζουσα μάθηση και όλοι

οι μέθοδοι και τα μοντέλα της θεωρούνται καινούργια προσέγγιση για τα δεδομένα της Ελλάδας.

Η τέταρτη κλίμακα ορίστηκε ως Στάση ως προς την εκπαίδευση μέσω Τέχνης και στόχος της είναι η δεκτικότητα του δείγματος ως προς τις καινοτόμες επαγγελματικές μεθόδους εκπαίδευσης. Το 47% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι η εκπαίδευση μέσω των τεχνών θα συντελούσε στην καλύτερη μάθησή τους στον εργασιακό τους χώρο. Δηλαδή, τα περισσότερα άτομα που ερωτήθηκαν, έχουν θετική στάση και είναι δεκτικοί στη νέα μέθοδο.

Η ερώτηση 36 η οποία ονομάστηκε Δεκτικότητα στην Εκπαίδευση μέσω Τέχνης αναφέρεται στο κατά πόσο τα άτομα θα ήταν δεκτικά στο να είχαν μια εκπαιδευτική εμπειρία, η οποία θα έκανε χρήση των έργων τέχνης σαν μέθοδο εκπαίδευσης. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα το 40% των ερωτηθέντων είναι πολύ δεκτικοί στο να έχουν μια εκπαιδευτική εμπειρία μέσω των έργων τέχνης, το 26% είναι αρκετά δεκτικοί και μόλις το 2% δεν είναι καθόλου δεκτικοί στο να εκπαιδευτούν μέσω της εν λόγω μεθόδου.

Ολοκληρώνοντας, η τελευταία κύρια ερώτηση του ερωτηματολογίου αφορά την μεταβλητή Ημέρες Εκπαίδευσης και αναφέρεται στο συνολικό χρόνο εκπαίδευσης των ερωτώμενων στον εργασιακό τους χώρο τον τελευταίο χρόνο. Ο μέσος όρος της εν λόγω μεταβλητής υπολογίστηκε σε 31,27, γεγονός που αποδεικνύει την έλλειψη ή ακόμα και την ελλιπή εκπαίδευση των εργαζόμενων στον εργασιακό τους χώρο. Αξίζει να αναφερθεί ότι σχεδόν το 30% του δείγματος δεν έχει εκπαιδευτεί ούτε μια μέρα τον τελευταίο χρόνο.

Στη συνέχεια θα αναφερθούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα ζεύγη μεταβλητών που αναδείχθηκαν ως στατιστικά σημαντικά από τις συσχετίσεις βάση του επιπέδου σημαντικότητας και παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Αποδείχτηκε ότι το σύνολο των ατόμων που προτιμούν την πρόκληση και την καινοτομία στον εργασιακό τους χώρο και είναι θετικοί στην εκπαίδευση μέσω των τεχνών, τείνουν να μην είναι ικανοποιημένοι από την κλασικές μεθόδους εκπαίδευσης όπως είναι η διάλεξη και η Διάλεξη- θεωρία και στις πρακτικές ασκήσεις. Αντιθέτως

προτιμούν πιο ενεργητικές και δημιουργικές και ενεργητικές μεθόδους εκπαίδευσης όπως είναι η βιωματικές ασκήσεις.

Τα άτομα που είναι πιο δεκτικά στο να εκπαιδευτούν μέσω των έργων τέχνης έχουν εκπαιδευτεί (κάποιες ημέρες) τον τελευταίο χρόνο εντός του φορέα στον οποίο εργάζονται σε σχέση με τα άτομα που δεν έχουν εκπαιδευτεί. Επιπλέον τα άτομα τα οποία προτιμούν τη πρόκληση οποιασδήποτε είναι δεκτικοί ώστε να εκπαιδευτούν μέσω των έργων τέχνης και παράλληλα εκπαιδεύονται τον τελευταίο χρόνο από την εταιρεία που εργάζονται.

Οι άνδρες τείνουν σε σχέση με τις γυναίκες να μην έχουν εκπαιδευτεί κάποια στιγμή της ζωής τους μέσω των έργων τέχνης. Επιπλέον προτιμούν πιο δημιουργικές μεθόδους εκπαίδευσης σε σχέση με τις γυναίκες. Επιπρόσθετα τείνουν να θεωρούν πιο σημαντική την πρόκληση εντός τους εργασιακού περιβάλλοντος, σε σχέση με τις γυναίκες. Οι άντρες τείνουν να θεωρούν πιο σημαντική την εκπαίδευση μέσω των τεχνών και να θέλουν να εκπαιδευτούν μέσω αυτής εντός τους εργασιακού περιβάλλοντος, σε σχέση με τις γυναίκες.

Τα άτομα με εκπαίδευση Μεταπτυχιακού τείνουν να θεωρούν πιο σημαντική την Πρόκληση εντός του εργασιακού περιβάλλοντός τους, σε σχέση με τα άτομα που έχουν εκπαίδευση Τριτοβάθμια ή και Δευτεροβάθμια. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της κλίμακας Εγγενής Μάθηση. Τα άτομα με εκπαίδευση Δευτεροβάθμια δεν έχουν εκπαιδευτεί ποτέ μέσω των έργων τέχνης, σε σχέση με τα άτομα που έχουν εκπαίδευση Τριτοβάθμια ή Μεταπτυχιακές Σπουδές. Επιπλέον τείνουν να μην επιθυμούν ή να θεωρούν σημαντική την πρόκληση εντός του εργασιακού χώρου, σε σχέση με τα άτομα που έχουν εκπαίδευση Τριτοβάθμια ή Μεταπτυχιακές Σπουδές. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της κλίμακας Εγγενής Μάθηση. Επιπλέον δεν είναι δεκτικοί στην εκπαίδευση μέσω των τεχνών ως μέθοδο τρόπου εκπαίδευσης, σε σχέση με τα άτομα που έχουν εκπαίδευση Τριτοβάθμια ή Μεταπτυχιακό.

Τα άτομα χωρίς διοικητική θέση εντός της εταιρείας που εργάζονται, τείνουν να μην επιθυμούν ή να θεωρούν σημαντική την πρόκληση, σε σχέση με αυτούς που έχουν θέση Ανώτερο ή Μεσαίο Στέλεχος και Στέλεχος χωρίς διοικητική θέση. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση των κλιμάκων Εγγενής Μάθηση και Στάση ως προς την

Εκπαίδευση μέσω της Τέχνης. Επιπλέον τείνουν να μην επιθυμούν ή να μην είναι δεκτικοί να εκπαιδευτούν μέσω των έργων τέχνης, σε σχέση με αυτούς που έχουν θέση Ανώτερο ή Μεσαίο Στέλεχος.

Τα άτομα που εργάζονται στον Ιδιωτικό Τομέα θεωρούν σημαντική την Πρόκληση εντός τους εργασιακού χώρου τους, σε σχέση με τα άτομα που εργάζονται στον Δημόσιο Τομέα. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της κλίμακας Καινοτομίας στη Μάθηση. Επιπλέον είναι πιο δεκτικά στο να εκπαιδευτούν μέσω των έργων τέχνης, σε σχέση με τα άτομα που εργάζονται στον Δημόσιο Τομέα.

5.2. Προτάσεις

Από την πρωτογενή έρευνα που πραγματοποιήθηκε προέκυψαν κάποια συμπεράσματα. Παράγοντες όπως ο περιορισμένος χρόνος εκτέλεσης της έρευνας και οδηγούν σε περιοριστικά αποτελέσματα. Για τη διαμόρφωση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας και την εύρεση εγκυρότερων αποτελεσμάτων, ακολουθούν παρακάτω προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα συνοψίζονται ως εξής:

- Περαιτέρω δράσεις μέσω ερευνών με ερωτηματολόγια σε μεγαλύτερο αριθμό δείγματος. Η έρευνες μπορούν να συγκεκριμενοποιηθούν ανάλογα με γνώμονα την ηλικία των ατόμων, το επίπεδο εκπαίδευσης και το επίπεδο διαβίωσης που θα συνδεθεί με τις περιοχές που αυτές θα διεξαχθούν.
- Διεξαγωγή προσωπικών συνεντεύξεων σε άτομα του χώρου, όπως εκπαιδευτές ενηλίκων που ανήκουν στον εκπαιδευτικό τομέα αλλά και σε άτομα που ανήκουν σε τμήματα ανθρωπίνων πόρων σε εταιρείες.
- Διεξαγωγή σεμιναρίων με στόχο την ενημέρωση των πολιτών. Ιδιαίτερη έμφαση και παροχές άτομα μεγαλύτερα σε ηλικία και σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Στόχος σε αυτές τις περιπτώσεις είναι η ουσιαστική και ομαλή επαγγελματική ή κοινωνική ένταξη των ατόμων αυτών στην κοινωνία.

- Διεξαγωγή σεμιναρίων σε εταιρείες. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να λειτουργήσει με πιλοτικό σχεδιασμό στην αρχή έτσι ώστε να υπάρξουν απτά, μετρήσιμα αποτελέσματα. Η καταγραφή αυτών και η αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων θα οδηγήσει σε διαμόρφωση ρεαλιστικών καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης που θα μπορούν να υπάρξουν επιτυχώς σε επαγγελματικά περιβάλλοντα.

6. Επίλογος

Οι συνθήκες του σύγχρονου περιβάλλοντος όπως έχουν διαμορφωθεί σε μεγάλο βαθμό από τις διαστάσεις της οικονομικής και της πολιτισμικής παγκοσμιοποίησης όπως και της οικονομικής κρίσης απαιτούν την διαμόρφωση μια κοινωνίας γνώσης. Ως αποτέλεσμα του γεγονότος αυτού όλο και περισσότεροι άνθρωποι στρέφονται στη δια βίου μάθηση και τη δια βίου εκπαίδευση με σκοπό την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις μεταβολές. Η εκπαίδευση δεν βοηθάει όμως μόνο στην επαγγελματική ένταξη των ατόμων. Μια σωστή και ολοκληρωμένη, όχι δηλαδή μονόπλευρη, εκπαίδευση ενηλίκων βοηθάει στην επίτευξη μιας ενεργούς ιδιότητας του πολίτη, στη κοινωνική ένταξη και στη, προσωπική ολοκλήρωση.

Στην Ελλάδα αυτή η προσέγγιση της εκπαίδευσης και η παροχή της στους πολίτες βρίσκεται ακόμα σε εμβρυακό επίπεδο παρά τις αρκετές ενέργειες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια. Δεν βοηθάει βέβαια και η συντηρητική παραδοσιακή κουλτούρα και η διστακτικότητα απέναντι στη καινοτομία και πρόσληψη ρίσκου, που χαρακτηρίζουν το σύνολο των πολιτών.

Σημείο των καιρών αποτελεί η υψηλή ανεργία σε συνδυασμό με την σύγχρονη τάση από μεγάλο ποσοστό επαγγελματιών οργανισμών σε προτίμηση ανθρώπινου δυναμικού που να μπορεί να παίρνει πρωτοβουλίες, να λειτουργεί και να σκέφτεται ολιστικά και να εργάζεται ομαδικά και δημιουργικά.

Η χρησιμοποίηση καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας, μπορεί να συμβάλει τόσο στις ανάγκες των εταιριών της ελληνικής αγοράς όσο και στην ανάπτυξη των οριζόντων, επαγγελματικών και προσωπικών, των ατόμων.

Η παρούσα εργασία αποτελεί ελπιδοφόρο μήνυμα, λόγω των θετικών της αποτελεσμάτων, τα οποία αποδεικνύουν την σύγχρονη τάση και ανάγκη των ανθρώπων να διαμορφώσουν μια κοινωνία γνώσης όπου τα στερεότυπα και οι προβληματικές συμπεριφορές δεν θα έχουν θέση.

7. Πηγές

Ελληνόγλωσσα

- Adorno, T. (2000) *Αισθητική Θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Βακόλα Μ., & Νικολάου, Ι. (2012) *Οργανωσιακή ψυχολογία & συμπεριφορά*. Αθήνα : Rosili
- Βαϊκούση, Α. & Βαλάκας, Δ & Κόκκος, Α. & Τσιμπουκλή, Α. (1999) *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι, Ομάδα Εκπαιδευομένων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Βεργίδης, Δ. (2003) *Εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Βεργίδης, Δ. (2005) *Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: επιτεύγματα και δυσλειτουργίες*. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Πρακτικά του Ιου διεθνούς συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (2009) *Εκπαίδευση ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα : Μεταίχμιο
- Βεργίδης Δ. (2011) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γαλάνης, Γ. (1995) (Επι)μόρφωση ενηλίκων. Αθήνα : Παπαζήσης
- Jarvis, P. (2003) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα : Μεταίχμιο
- Jarvis, P. (2004), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Καψάλης, Α. (2008) *Από τις παραδοσιακές στις σύγχρονες απόψεις για τη μάθηση*. Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε
- Κόκκος, Α. (2005) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα : Μεταίχμιο
- Κελλανίδης, Μ. & Βρυνιώτη, Κ. (2004) *Δια βίου Μάθηση*. Αθήνα : Ελληνικά γράμματα
- Κολιάδης, Ε. (1996) *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, Τόμος Α': Συμπεριφοριστικές Θεωρίες*. 2^η έκδ. Αθήνα : Κολιάδης Ε.
- Κολιάδης, Ε. (1997) *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, Τόμος Β': Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες*. 4^η έκδ. Αθήνα : Κολιάδης Ε.
- Ματσαγγούρας, Η. (1996) *Η εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση*. 2^η έκδ. Αθήνα : Gutenberg Παιδαγωγική σειρά.

- Μπαλκίζας, Ν. (2007) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Λογισμικού*. (Το Εκπαιδευτικό Λογισμικό για το Μάθημα της Γλώσσας Γ' & Δ' Δημοτικού).
- Μπασέτας, Κ. (2002) *Ψυχολογία της Μάθησης*. Αθήνα : Ατραπός
- Μαριδάκη- Κασσωτάκη, Α. (2011) *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα : Διάδραση
- Mezirgow, J. (2007), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπουραντάς, Δ. & Βάθης, Α.& Παπακωνσταντίνου, Χ. & Ρεκλείτης, Π. (1999) *Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών*. Αθήνα : Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
- Rogers, A. (1999) *Η εκπαίδευση ενηλίκων* Αθήνα : Μεταίχμιο
- Rogers, A. (2002) *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. & Πιερρακέας, Χ. & Πιντέλας, Π. (2003) *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγηση του*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πανιτσίδου, Ε. (2013) *Δια βίου Εκπαίδευση : Μια σύγχρονη <<Πανάκεια>>*; Θεσσαλονίκη : Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Πόρποδας, Κ. (1993) *Γνωστική Ψυχολογία: Η Διαδικασία της μάθησης*. Τόμος Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πρόκου, Ε. (2009) *Εκπαίδευση ενηλίκων και δια βίου μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα : Διόνικος
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2001) *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική εκπαίδευση*. Τόμος Α. Αθήνα : Ράπτης Α.
- Σολομωνίδου, Χ. (2006) *Νέες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Επικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα : Μεταίχμιο
- Φλουρής, Γ. (2003) *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η διαδικασία της Μάθησης*. Αθήνα :Γρηγόρης
- Χάρης, Ν. & Πετρουλάκης, Β. & Νικόδημος Σ. (1998) *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός
- Χασάπης, Δ. (2000) *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Μεθοδολογικές Αρχές και Κριτήρια Ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ξενόγλωσση

- Kokkos, A. (2009) *Transformative Learning through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Methodology*. Paper presented at the 8th International Conference on Transformative Learning, Bermuda – initial text available at <http://transformativelearning.org>
- Button & Mathieu, (1996) *Goal Orientation in Organizational Research: A Conceptual and Empirical Foundation*, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol.67, 1, July, p.p.26-48
- Brookfield, S. (1995) *Adult Learning: An Overview*. Tuinjmans, A. (επιμέλεια), *International Encyclopedia of Education*, Οξφόρδη: Pergamon Press.
- Evans, N. (2003) *Making sense of lifelong learning: respecting the needs of all*. London: Routledge Falmer
- Oreg, S. (2003) *Resistance to change: Developing an Individual Differences Measure*. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680-693.
- Pintrich, P.R, Smith, D.A.F., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1991) *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQI)*. Ann Arbor, MI: NCRIPAL, The University of Michigan.
- Rogers, A. (1996), *Teaching Adults*, 2η Έκδοση, Φιλαδέλφεια: Open University Press.
- Rogers, A. (2004). *Non-Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?* Hong Kong: Kluwer Academic.

Πηγές στο Διαδίκτυο

- Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (www.adulteduc.gr)
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (<http://portal.unesco.org>)

Παράρτημα Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ

Αύξων αριθμός ερωτηματολογίου:

Περιοχή:

Σε λίγο θα ερωτηθείτε κατά πόσο θα ήσασταν δεκτικοί να εκπαιδευτείτε, εντός του εργασιακού σας περιβάλλοντος, μέσω της χρήσης έργων τέχνης όπως πίνακες ζωγραφικής, ποιήματα, ταινίες κ.α.

Στα πλαίσια ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών μου σπουδών και συγκεκριμένα του προγράμματος Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων Τροφίμων & Γεωργίας του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών πραγματοποιείται έρευνα, σε εργαζομένους, για την προθυμία εκπαίδευσής τους με εργαλείο ένα ή περισσότερα έργα τέχνης τα οποία κρίνονται ότι είναι κατάλληλα ανά περίπτωση. Η εν λόγω έρευνα αποσκοπεί επιπλέον στην διερεύνηση των απόψεων των εργαζομένων όσο αφορά το εργασιακό τους περιβάλλον και την εκπαίδευση που έχουν δεχτεί σε αυτό και ποιους εναλλακτικούς τρόπους εκμάθησης είναι πρόθυμοι να δεχτούν.

Παρακαλώ έχετε στο μυαλό σας, όταν απαντάτε τις παρακάτω ερωτήσεις, ότι ενδεχομένως η παρακάτω έρευνα να συντελέσει στη διαμόρφωση καινούργιων τεχνικών εκπαίδευσης των εργαζομένων στο μέλλον.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1	Η ευκαιρία να εργάζομαι σε περιβάλλον που να έχει προκλήσεις είναι κάτι σημαντικό για μένα.	1	2	3	4	5
2	Εάν αποτύχω να διεκπεραιώσω μια δύσκολη αποστολή, την επόμενη φορά που θα την αναλάβω σκοπεύω να προσπαθήσω περισσότερο.	1	2	3	4	5
3	Προτιμώ να εργάζομαι πάνω σε έργα που με αναγκάζουν να μαθαίνω καινούργια πράγματα.	1	2	3	4	5
4	Η δυνατότητα να μαθαίνω καινούργια πράγματα είναι κάτι σημαντικό για μένα.	1	2	3	4	5
5	Κάνω ότι καλύτερο μπορώ όταν δουλεύω πάνω σε ένα σχετικά δύσκολο έργο.	1	2	3	4	5
6	Προσπαθώ σκληρά να βελτιώσω την προηγούμενή μου απόδοση.	1	2	3	4	5
7	Η δυνατότητα να επεκτείνω το εύρος των ικανοτήτων μου είναι κάτι σημαντικό για μένα.	1	2	3	4	5
8	Εάν έχω δυσκολία στο να λύσω ένα πρόβλημα, μου αρέσει να δοκιμάζω διαφορετικές προσεγγίσεις μέχρι να βρεθεί η λύση.	1	2	3	4	5
9	Προτιμώ το περιεχόμενο της εκπαίδευσης να είναι δύσκολο και προκλητικό ώστε να μαθαίνω καινούργια πράγματα.	1	2	3	4	5
10	Προτιμώ το υλικό της εκπαίδευσης να εξάπτει την περιέργειά μου, ακόμα και αν είναι δύσκολο να το μάθω.	1	2	3	4	5
11	Αυτό που με ικανοποιεί περισσότερο στην εκπαίδευσή μου είναι το να προσπαθήσω να μάθω το υλικό της εκπαίδευσης όσο πιο καλά μπορώ.	1	2	3	4	5
12	Όταν έχω την ευκαιρία επιλέγω την εκπαίδευση που θα με βοηθήσει να μάθω καινούργια πράγματα από το να πάρω καλό βαθμό.	1	2	3	4	5
13	Προτιμώ να μαθαίνω καινούργια πράγματα με τον τρόπο που έχω συνηθίσει.	1	2	3	4	5
14	Γενικά, πιστεύω ότι το να μαθαίνει κανείς καινούργια πράγματα είναι καλό.	1	2	3	4	5
15	Όταν πρέπει να μάθω κάτι με άλλον τρόπο απ' αυτόν που ξέρω, πιέζομαι λίγο.	1	2	3	4	5
16	Προτιμώ τις παραδοσιακές μεθόδους μάθησης, όπως η διάλεξη, από νέες πιο ενεργητικές, βιωματικές μεθόδους.	1	2	3	4	5
17	Γενικά, βλέπω αρνητικά κάθε τι που είναι καινούργιο για μένα.	1	2	3	4	5
18	Βλέπω θετικά την καινοτομία στον τρόπο μάθησης.	1	2	3	4	5
19	Αν πρέπει να μάθω κάτι με άλλον τρόπο απ' αυτόν που ξέρω, θα αντισταθώ ακόμα και αν ξέρω ότι μπορεί να είναι αποτελεσματικότερος.	1	2	3	4	5
20	Όταν μάθω κάτι μ' έναν τρόπο, δε μου αρέσει να τον αλλάζω.	1	2	3	4	5
21	Γενικά, αισθάνομαι άβολα όταν πρέπει να αλλάξω κάτι	1	2	3	4	5

	στον τρόπο που έχω μάθει τα πράγματα.					
22	Δεν αλλάζω εύκολα τον τρόπο που μαθαίνω.	1	2	3	4	5
23	Μου αρέσει να πειραματίζομαι με νέους τρόπους για να μάθω.	1	2	3	4	5
24	Μαθαίνω με συγκεκριμένους τρόπους σταθερά εδώ και πολλά χρόνια.	1	2	3	4	5
Σε ποió βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τις ακόλουθες εκπαιδευτικές μεθόδους:						
25	Διάλεξη – Θεωρία	1	2	3	4	5
26	Βιωματικές ασκήσεις (Παίξιμο Ρολων, Ομαδικές ασκήσεις)	1	2	3	4	5
27	Πρακτικές ασκήσεις	1	2	3	4	5
28	Σκέψη – Παρατήρηση	1	2	3	4	5
29	Μελέτες Περίπτωσης	1	2	3	4	5
					Ναι	Όχι
30. Είχατε ποτέ εκπαίδευση μέσα από έργα τέχνης (πίνακες ζωγραφικής, λογοτεχνικά κείμενα, ποίηση, ταινίες, κ.ά.)						
Πιστεύω ότι η εκπαίδευση μέσα από έργα τέχνης....						
31	Ενθαρρύνει τον προβληματισμό	1	2	3	4	5
32	Βοηθάει στην πληρέστερη κατανόηση του θέματος	1	2	3	4	5
33	Ενώνει διαφορετικές αντιλήψεις	1	2	3	4	5
34	Ανοίγει νέες οπτικές	1	2	3	4	5
35	Βοηθάει την εξατομικευμένη μάθηση	1	2	3	4	5

36. Πόσο δεκτικός/ή θα ήσασταν στο να έχετε μια εκπαιδευτική εμπειρία που θα έκανε χρήση έργων τέχνης σαν μέθοδο εκπαίδευσης;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
1	2	3	4
			5

37. Πόσες ημέρες εκπαίδευσης είχατε τον τελευταίο χρόνο; _____

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Ανδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα <input type="checkbox"/>	Ηλικία _____	Τρέχουσα θέση στην Ιεραρχία Ανώτερο στέλεχος <input type="checkbox"/> Μεσαίο Στέλεχος <input type="checkbox"/> Κατώτερο στέλεχος <input type="checkbox"/> Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση Κλάδος εταιρείας _____	Συνολικός χρόνος προϋπηρεσίας (έτη) _____ Πόσα χρόνια εργάζεσθε στη συγκεκριμένη εταιρεία _____	Εργάζεσθε στον: Δημόσιο Τομέα <input type="checkbox"/> Ιδιωτικό Τομέα <input type="checkbox"/> Σχέση εργασίας: Πλήρους απασχόλησης <input type="checkbox"/> Μερικής απασχόλησης <input type="checkbox"/>	Μορφωτικό επίπεδο: Δευτεροβάθμια εκπαίδευση <input type="checkbox"/> Τριτοβάθμια εκπαίδευση <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/>
---	------------------------	--	--	---	--

Παράρτημα II

Πίνακας II(α): Συντελεστής συσχέτισης του Pearson, για το σύνολο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Correlations														
		Learning Orientation	Learning Intrinsic	Learning Innovation	Texni	25	26	27	28	29	30	36	37	Φύλο
Learning Orientation	Pearson Correlation	1	,740**	,645**	,577**	-,313**	,406**	,005	,366**	,465**	-,284**	,549**	,290**	,206*
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,002	,000	,963	,000	,000	,004	,000	,003	,040
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Learning Intrinsic	Pearson Correlation	,740**	1	,527**	,482**	-,231*	,227*	,104	,252*	,458**	-,243*	,426**	,135	,146
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,021	,023	,302	,012	,000	,015	,000	,179	,147
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Learning Innovation	Pearson Correlation	,645**	,527**	1	,781**	-,645**	,480**	-,147	,320**	,340**	-,243*	,742**	,404**	,181
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,144	,001	,001	,015	,000	,000	,072
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Texni	Pearson Correlation	,577**	,482**	,781**	1	-,524**	,530**	-,160	,346**	,401**	-,183	,829**	,333**	,287**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,112	,000	,000	,069	,000	,001	,004
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

25	Pearson Correlation	-,313**	-,231*	-,645**	-,524**	1	-,261**	,310**	-,055	-,164	,113	-,569**	-,173	-,009
	Sig. (2-tailed)	,002	,021	,000	,000		,009	,002	,587	,102	,265	,000	,085	,928
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
26	Pearson Correlation	,406**	,227*	,480**	,530**	-,261**	1	,000	,405**	,338**	-,205*	,534**	,345**	,263**
	Sig. (2-tailed)	,000	,023	,000	,000	,009		1,000	,000	,001	,041	,000	,000	,008
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
27	Pearson Correlation	,005	,104	-,147	-,160	,310**	,000	1	,209*	-,035	,046	-,250*	,024	-,200*
	Sig. (2-tailed)	,963	,302	,144	,112	,002	1,000		,037	,730	,649	,012	,816	,046
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
28	Pearson Correlation	,366**	,252*	,320**	,346**	-,055	,405**	,209*	1	,463**	-,102	,311**	,174	,159
	Sig. (2-tailed)	,000	,012	,001	,000	,587	,000	,037		,000	,313	,002	,083	,114
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
29	Pearson Correlation	,465**	,458**	,340**	,401**	-,164	,338**	-,035	,463**	1	-,049	,338**	,091	,207*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000	,102	,001	,730	,000		,629	,001	,370	,039
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
30	Pearson Correlation	-,284**	-,243*	-,243*	-,183	,113	-,205*	,046	-,102	-,049	1	-,199*	-,235*	-,266**
	Sig. (2-tailed)	,004	,015	,015	,069	,265	,041	,649	,313	,629		,047	,019	,007
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

36	Pearson Correlation	,549**	,426**	,742**	,829**	-,569**	,534**	-,250*	,311**	,338**	-,199*	1	,315**	,210*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,012	,002	,001	,047		,001	,036
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
37	Pearson Correlation	,290**	,135	,404**	,333**	-,173	,345**	,024	,174	,091	-,235*	,315**	1	-,055
	Sig. (2-tailed)	,003	,179	,000	,001	,085	,000	,816	,083	,370	,019	,001		,585
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Φύλο	Pearson Correlation	,206*	,146	,181	,287**	-,009	,263**	-,200*	,159	,207*	-,266**	,210*	-,055	1
	Sig. (2-tailed)	,040	,147	,072	,004	,928	,008	,046	,114	,039	,007	,036	,585	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Ηλικία	Pearson Correlation	-,126	-,159	,062	,117	,037	-,001	-,109	-,007	,030	,186	,126	-,130	,061
	Sig. (2-tailed)	,210	,114	,541	,245	,714	,992	,280	,948	,766	,064	,210	,199	,546
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Συνολικός χρόνος προϋπηρεσίας	Pearson Correlation	-,060	-,092	-,007	-,068	,139	,092	,093	,063	-,140	-,011	-,049	,162	-,129
	Sig. (2-tailed)	,554	,362	,946	,503	,167	,365	,357	,533	,165	,911	,632	,108	,201
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Χρόνια εργασίας στην συγκεκριμένη εταιρεία	Pearson Correlation	-,093	-,109	,016	,047	,041	-,099	-,035	-,036	,059	,230*	,052	-,183	,122
	Sig. (2-tailed)	,356	,280	,877	,646	,688	,325	,730	,720	,561	,021	,605	,069	,227
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Τομέας	Pearson Correlation	,220*	,184	,281**	,268**	-,228*	,139	,070	,092	,052	-,101	,279**	,059	-,156
	Sig. (2-tailed)	,028	,066	,005	,007	,023	,167	,490	,360	,606	,318	,005	,557	,121
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Σχέση εργασίας	Pearson Correlation	,088	,051	,033	,055	-,063	,129	-,053	,130	-,027	-,324**	,096	-,008	,013
	Sig. (2-tailed)	,385	,611	,746	,590	,531	,203	,597	,198	,787	,001	,342	,937	,897
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Δευτεροβάθμια	Pearson Correlation	-,544**	-,458**	-,236*	-,368**	,195	-,105	-,015	-,236*	-,421**	,210*	-,277**	-,074	-,028
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,018	,000	,052	,299	,883	,018	,000	,036	,005	,464	,781
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Τριτοβάθμια	Pearson Correlation	,184	,130	,067	,118	-,134	-,074	,218*	,116	-,009	-,162	,090	-,036	-,015
	Sig. (2-tailed)	,067	,197	,509	,240	,185	,462	,030	,249	,932	,107	,374	,725	,880
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Μεταπτυχιακό	Pearson Correlation	,244*	,232*	,119	,172	-,017	,161	-,214*	,068	,346**	,000	,128	,096	,038
	Sig. (2-tailed)	,014	,020	,237	,088	,867	,109	,033	,500	,000	1,000	,203	,341	,704
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Ανώτερο Στέλεχος	Pearson Correlation	,268**	,109	,169	,253*	-,071	,101	,045	,092	,167	,030	,184	,081	,024
	Sig. (2-tailed)	,007	,281	,093	,011	,483	,319	,660	,364	,097	,767	,067	,421	,813
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Μεσαίο Στέλεχος	Pearson Correlation	,152	,117	,136	,027	-,142	,041	-,064	,079	,289**	-,035	,099	,093	,133
	Sig. (2- tailed)	,130	,248	,177	,786	,159	,686	,528	,432	,004	,728	,327	,359	,186
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Κατώτερο Στέλεχος	Pearson Correlation	-,132	,001	-,189	-,060	,230*	-,044	,020	-,021	-,173	-,069	-,094	-,080	-,009
	Sig. (2- tailed)	,191	,996	,059	,553	,022	,663	,841	,836	,086	,498	,352	,428	,929
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση	Pearson Correlation	-,318**	-,259**	-,135	-,222*	,001	-,105	,015	-,171	-,347**	,090	-,208*	-,112	-,185
	Sig. (2- tailed)	,001	,009	,180	,026	,989	,299	,883	,090	,000	,372	,038	,266	,066
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας Π(β): Συντελεστής συσχέτισης του Pearson, για το σύνολο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Correlations													
		Ηλικία	Συνολικός χρόνος προϋπηρεσίας	Χρόνια εργασίας στην συγκεκριμένη εταιρεία	Τομέας	Σχέση εργασίας	Δευτεροβάθμια	Τριτοβάθμια	Μεταπτυχιακό	Ανώτερο Στέλεχος	Μεσαίο Στέλεχος	Κατώτερο Στέλεχος	Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση
Learning Orientation	Pearson Correlation	-,126	-,060	-,093	,220*	,088	-,544**	,184	,244*	,268**	,152	-,132	-,318**

	Sig. (2-tailed)	,210	,554	,356	,028	,385	,000	,067	,014	,007	,130	,191	,001
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Learning Intrinsic	Pearson Correlation	-,159	-,092	-,109	,184	,051	-,458**	,130	,232 ⁺	,109	,117	,001	-,259**
	Sig. (2-tailed)	,114	,362	,280	,066	,611	,000	,197	,020	,281	,248	,996	,009
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Learning Innovation	Pearson Correlation	,062	-,007	,016	,281**	,033	-,236 ⁺	,067	,119	,169	,136	-,189	-,135
	Sig. (2-tailed)	,541	,946	,877	,005	,746	,018	,509	,237	,093	,177	,059	,180
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Texni	Pearson Correlation	,117	-,068	,047	,268**	,055	-,368**	,118	,172	,253 ⁺	,027	-,060	-,222 ⁺
	Sig. (2-tailed)	,245	,503	,646	,007	,590	,000	,240	,088	,011	,786	,553	,026
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
25	Pearson Correlation	,037	,139	,041	-,228 ⁺	-,063	,195	-,134	-,017	-,071	-,142	,230 ⁺	,001
	Sig. (2-tailed)	,714	,167	,688	,023	,531	,052	,185	,867	,483	,159	,022	,989
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
26	Pearson Correlation	-,001	,092	-,099	,139	,129	-,105	-,074	,161	,101	,041	-,044	-,105
	Sig. (2-tailed)	,992	,365	,325	,167	,203	,299	,462	,109	,319	,686	,663	,299
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
27	Pearson Correlation	-,109	,093	-,035	,070	-,053	-,015	,218 ⁺	-,214 ⁺	,045	-,064	,020	,015
	Sig. (2-tailed)	,280	,357	,730	,490	,597	,883	,030	,033	,660	,528	,841	,883

	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
28	Pearson Correlation	-,007	,063	-,036	,092	,130	-,236*	,116	,068	,092	,079	-,021	-,171
	Sig. (2-tailed)	,948	,533	,720	,360	,198	,018	,249	,500	,364	,432	,836	,090
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
29	Pearson Correlation	,030	-,140	,059	,052	-,027	-,421**	-,009	,346**	,167	,289**	-,173	-,347**
	Sig. (2-tailed)	,766	,165	,561	,606	,787	,000	,932	,000	,097	,004	,086	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
30	Pearson Correlation	,186	-,011	,230*	-,101	-,324**	,210*	-,162	,000	,030	-,035	-,069	,090
	Sig. (2-tailed)	,064	,911	,021	,318	,001	,036	,107	1,000	,767	,728	,498	,372
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
36	Pearson Correlation	,126	-,049	,052	,279**	,096	-,277**	,090	,128	,184	,099	-,094	-,208*
	Sig. (2-tailed)	,210	,632	,605	,005	,342	,005	,374	,203	,067	,327	,352	,038
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
37	Pearson Correlation	-,130	,162	-,183	,059	-,008	-,074	-,036	,096	,081	,093	-,080	-,112
	Sig. (2-tailed)	,199	,108	,069	,557	,937	,464	,725	,341	,421	,359	,428	,266
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Φύλο	Pearson Correlation	,061	-,129	,122	-,156	,013	-,028	-,015	,038	,024	,133	-,009	-,185
	Sig. (2-tailed)	,546	,201	,227	,121	,897	,781	,880	,704	,813	,186	,929	,066
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Ηλικία	Pearson Correlation	1	,335**	,789**	-,310**	-,265**	,148	-,080	-,036	,267**	-,009	-,145	-,096
	Sig. (2-tailed)		,001	,000	,002	,008	,143	,431	,726	,007	,930	,149	,341
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Συνολικός χρόνος προϋπηρεσίας	Pearson Correlation	,335**	1	-,090	-,238*	,002	,238*	-,046	-,143	,068	-,130	,031	,064
	Sig. (2-tailed)	,001		,372	,017	,981	,017	,648	,157	,503	,198	,756	,526
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Χρόνια εργασίας στην συγκεκριμένη εταιρεία	Pearson Correlation	,789**	-,090	1	-,304**	-,319**	,123	-,020	-,078	,233*	,052	-,216*	-,061
	Sig. (2-tailed)	,000	,372		,002	,001	,225	,846	,442	,020	,610	,031	,543
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Τομέας	Pearson Correlation	-,310**	-,238*	-,304**	1	,177	-,216*	,080	,090	,056	-,093	,089	-,035
	Sig. (2-tailed)	,002	,017	,002		,079	,031	,429	,372	,577	,357	,379	,733
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Σχέση εργασίας	Pearson Correlation	-,265**	,002	-,319**	,177	1	-,020	,092	-,080	-,263**	-,183	,361**	,102
	Sig. (2-tailed)	,008	,981	,001	,079		,847	,362	,429	,008	,069	,000	,311
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Δευτεροβάθμια	Pearson Correlation	,148	,238*	,123	-,216*	-,020	1	-,432**	-,351**	-,220*	-,179	,053	,390**
	Sig. (2-tailed)	,143	,017	,225	,031	,847		,000	,000	,028	,075	,599	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Τριτοβάθμια	Pearson Correlation	-,080	-,046	-,020	,080	,092	-,432**	1	-,692**	,038	-,076	,115	-,067
	Sig. (2-tailed)	,431	,648	,846	,429	,362	,000		,000	,710	,453	,253	,509
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Μεταπτυχιακό	Pearson Correlation	-,036	-,143	-,078	,090	-,080	-,351**	-,692**	1	,137	,222*	-,162	-,243*
	Sig. (2-tailed)	,726	,157	,442	,372	,429	,000	,000		,175	,026	,107	,015
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Ανώτερο Στέλεχος	Pearson Correlation	,267**	,068	,233*	,056	-,263**	-,220*	,038	,137	1	-,391**	-,256*	-,220*
	Sig. (2-tailed)	,007	,503	,020	,577	,008	,028	,710	,175		,000	,010	,028
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Μεσαίο Στέλεχος	Pearson Correlation	-,009	-,130	,052	-,093	-,183	-,179	-,076	,222*	-,391**	1	-,456**	-,391**
	Sig. (2-tailed)	,930	,198	,610	,357	,069	,075	,453	,026	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Κατώτερο Στέλεχος	Pearson Correlation	-,145	,031	-,216*	,089	,361**	,053	,115	-,162	-,256*	-,456**	1	-,256*
	Sig. (2-tailed)	,149	,756	,031	,379	,000	,599	,253	,107	,010	,000		,010
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Υπάλληλος χωρίς διοικητική θέση	Pearson Correlation	-,096	,064	-,061	-,035	,102	,390**	-,067	-,243*	-,220*	-,391**	-,256*	1
	Sig. (2-tailed)	,341	,526	,543	,733	,311	,000	,509	,015	,028	,000	,010	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).