

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
Π.Μ.Σ.
«ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της Βαλλιανάτου Ναυσικάς
Α.Μ.:4272015004

**ΘΕΜΑ: «Αξιολόγηση των συστημάτων εκπαίδευσης του προσωπικού επιχειρήσεων,
υπό την οπτική διαφορετικών ενδιαφερόμενων ομάδων.»**

**ΘΕΜΑ: “Evaluation of in-service personnel training systems from the
perspective of different interest groups”**

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Χρυσή Βιτσιλάκη	Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπουσα
Νικόλαος Ανδρεαδάκης	Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος εξεταστικής επιτροπής
Περσεφόνη Φώκιαλη	Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος εξεταστικής επιτροπής

ΡΟΔΟΣ, 2017

Στην αδελφή μου, Δήμητρα.

Με την ελπίδα οι κόρες μου

να νιώσουν στο ελάχιστο

ό,τι εγώ για εκείνη...

*Η αξιολόγηση της επαγγελματικής επιμόρφωσης
είναι μία από τις πιο υποβαθμισμένες και αγνοημένες περιοχές της
βιομηχανικής ψυχολογίας.*

(Bunker & Cohen, 1997)

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ.....	11
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	11
Γνώση και μάθηση στις επιχειρήσεις.....	11
1.1 Οι «οργανισμοί μάθησης»	11
1.2 Η διαχείριση της γνώσης	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	14
2.1 Η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εργαζομένων.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	16
Τα συστήματα εκπαίδευσης του προσωπικού στις επιχειρήσεις.....	16
3.1 Η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση.....	16
3.1.1 Μορφές και μέθοδοι	16
3.1.2 Σημασία και αναγκαιότητα	19
3.1.3 Στόχοι – Τομείς – Προϋποθέσεις.....	19
3.1.4 Σχεδιασμός.....	21
3.2 Τα οφέλη της εκπαίδευσης του προσωπικού.....	22
3.2.1 Προσέγγιση κόστους – οφέλους.....	24
3.3 Η έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στα συστήματα εκπαίδευσης προσωπικού.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	29
Σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις επιχειρήσεις	29
4.1 Ορισμοί.....	29
4.2 Μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων	30
4.3 Μέθοδοι αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων	37
4.4 Τι και πώς αξιολογούμε στην εκπαίδευση προσωπικού.....	38
4.5 Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης στην εκπαίδευση προσωπικού στις επιχειρήσεις.....	40
4.6 Οι δυσκολίες στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης προσωπικού	41
4.7 Η μετά – αξιολόγηση ή η αξιολόγηση της αξιολόγησης.....	42
4.7.1 Ορισμοί	42
4.7.2 Τα κριτήρια της μετά-αξιολόγησης	43
4.7.3 Οι σκοποί της μετά-αξιολόγησης.....	44
4.7.4 Οι τρόποι/συστήματα της μετά-αξιολόγησης	45
4.7.5 Η μεθοδολογία και η τυπολογία της μετά-αξιολόγησης.....	45
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	46

Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικός σχεδιασμός	46
5.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	46
5.2 Προσδοκώμενα αποτελέσματα	49
5.3 Μέθοδος έρευνας	50
5.3.1 Το δείγμα της έρευνας	50
5.3.2 Μέθοδος συλλογής δεδομένων	51
5.3.2.1 Δομή και περιεχόμενο του ερωτηματολογίου	53
5.3.2.2 Η δομή και το περιεχόμενο της συνέντευξης	54
5.4 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	57
Αποτελέσματα έρευνας.....	57
6.1 Αποτελέσματα έρευνας στους εργαζόμενους/ες – επιμορφούμενους/ες.....	57
6.1.1 Χαρακτηριστικά δείγματος.....	57
6.1.2 Αριθμός και κύρια μέθοδος ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων	59
6.1.3 Βαθμός ικανοποίησης από το περιεχόμενο και τον τρόπο οργάνωσης ..	60
6.1.4 Χρησιμότητα προγραμμάτων σε εκτέλεση καθηκόντων.....	61
6.1.5 Λόγοι επιπλέον επιμόρφωσης.....	62
6.1.6 Συμβολή ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.....	65
6.1.7 Αξιοποίηση και μετάδοση γνώσεων	71
6.2 Παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων συνέντευξης.....	74
6.3 Σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο ομάδων	87
6.4 Συμπεράσματα - Συζήτηση	90
6.5 Περιορισμοί έρευνας.....	91
6.6 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	92
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	93
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	99
Α. ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	99
Β. ΔΕΛΤΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	106

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σημερινή εργασιακή πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από διαρκείς εξελίξεις και μεταβολές σε πολλούς τομείς, γεγονός που καθιστά τη συμβολή της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των υπαλλήλων αναπόσπαστο κομμάτι τόσο για την επαγγελματική τους εξέλιξη, όσο και για την αύξηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών της επιχείρησης στην οποία απασχολούνται. Η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση στοχεύει στη συμπλήρωση, την ανατροφοδότηση και την επικαιροποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εργαζομένων, ώστε να μπορούν να εκτελέσουν με επιτυχία τα επαγγελματικά τους καθήκοντα. Η παρούσα μελέτη έχει ως ερευνητικό αντικείμενο την αξιολόγηση των συστημάτων ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης υπό την οπτική των εργαζομένων - επιμορφούμενων και των διευθυντών/τριών αυτών. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκε και εξετάστηκε ένα δείγμα 83 ατόμων, τα οποία απασχολούνται σε μεγάλες ελληνικές επιχειρήσεις, οι οποίες διαθέτουν οργανωμένο και τακτικό σύστημα εκπαίδευσης προσωπικού. Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο για την ομάδα των επιμορφούμενων και η δομημένη ποιοτική συνέντευξη για την ομάδα των διευθυντικών στελεχών. Η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έδειξε ότι οι εργαζόμενοι/ες είναι αρκετά ικανοποιημένοι/ες από την ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση, θεωρώντας ότι έχουν αποκομίσει τα περισσότερα από τα οφέλη που προτείνει η σχετική βιβλιογραφία. Επίσης θεωρούν ότι αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό κατά την εργασιακή πρακτική, τις περισσότερες από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκόμισαν από την ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση. Επιθυμούν εντούτοις, επιπλέον επιμόρφωση σε στοχεύοντας στους βασικούς τομείς της επαγγελματικής βελτίωσης που προτείνονται από τη βιβλιογραφία. Οι διευθυντές/τριες από την άλλη, είναι αρκετά ικανοποιημένοι/ες από το σύστημα εκπαίδευσης της επιχείρησής τους, θεωρώντας ότι αυτό βοηθά πολύ τους/τις εργαζόμενους/ες στην αντιμετώπιση και επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν στο χώρο εργασίας, αλλά και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Ωστόσο εκτιμούν ότι η εκπαίδευση έχει μέτρια συμβολή στην εκτέλεση των εργασιακών καθηκόντων των εργαζομένων. Ακόμα πιστεύουν ότι λόγω της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης υπάρχει εξοικονόμηση λειτουργικού κόστους και μείωση του χρόνου αντιμετώπισης προβλημάτων. Τέλος επισημαίνουν τα προβλήματα που προκύπτουν στο κάθε τμήμα και στην επιχείρηση συνολικά από τη συμμετοχή των εργαζομένων σε ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα.

ABSTRACT

The current labor reality is characterized by constant developments and changes in many areas, making the contribution of work education and training an integral part of both the professional development of the employees, and the increase of the efficiency and effectiveness of each company's services. This study is a research on the evaluation of in-service personnel training systems from the perspective of trainees and their managers. For this purpose, a sample of 83 people was selected and examined, employed by large Greek companies which have organized and regular staff training system. As a methodological tool we used the questionnaire for the first group and the structured interview for the second one. The processing and the analysis of the survey data showed that the employees are quite satisfied from their company's training system, they consider that they have gained most of the benefits suggested by the bibliography, wishing however additional training to all suggested professional areas of improvement, and they use extensively most of the knowledge and the skills obtained by the in-company training system. The managers are quite satisfied from the company's training system, believing that it helps a lot the employees in tackling and solving problems that arise in the workplace, and also in their interpersonal relationships. Nevertheless, it moderately helps them in the performance of their work duties. Finally, they state that there are operational cost savings and reduced troubleshooting time, while highlighting the problems that arise in each department and the business as a whole, by involving employees in-service training programs.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποιημένης αγοράς και της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης, οι οποίες πλέον διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τις οικονομικές εξελίξεις, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον η μελέτη του ανθρώπινου παράγοντα και η σημασία του για την αειφορία των επιχειρήσεων. Οι επιχειρήσεις σήμερα, προσπαθούν να γίνουν περισσότερο ευπροσάρμοστες στις νέες οικονομικές και τεχνολογικές συνθήκες και να αυξήσουν το επίπεδο της ανταγωνιστικότητας τους. Στοχεύουν στο να εδραιώσουν μία καλή θέση στην αγορά, να βελτιστοποιήσουν τις προϋποθέσεις που θα τις εξασφαλίσουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα έναντι στις άλλες επιχειρήσεις και να γίνουν πιο ευέλικτες και αποτελεσματικές.

Η αποτελεσματικότητα όμως και η ευελιξία ενός οργανισμού δεν εξαρτάται μόνο από τον διαθέσιμο τεχνολογικό εξοπλισμό, αλλά και από το ανθρώπινο δυναμικό της. Οι εργαζόμενοι/ες που είναι εφοδιασμένοι/ες με διαρκώς ανατροφοδοτούμενες γνώσεις και δεξιότητες συμβάλλουν το μέγιστο στην επίτευξη των στρατηγικών στόχων μια επιχείρησης. Για το λόγο αυτό η εκπαίδευση, η επιμόρφωση και η κατάρτιση του προσωπικού έχει καθοριστική σημασία (Τερζίδης & Τζωρτζάκης, 2004).

Τις τελευταίες λοιπόν δεκαετίες οι επιχειρήσεις δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση του προσωπικού τους, αντιμετωπίζοντας την ανάπτυξη των εργαζομένων ως την αιχμή του δόρατος για τη βελτίωση της παραγωγικότητας και την αύξηση της ανταγωνιστικότητας. Στη σημερινή κοινωνία, η ανάπτυξη της γνώσης, της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, των ικανοτήτων και των καινοτομιών, αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ευημερία μιας επιχείρησης. Ένα λοιπόν από τα βασικά «εργαλεία» για να επιτευχθεί η παραπάνω ανάπτυξη είναι η εκπαίδευση του προσωπικού. Η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση είναι ένας από τους βασικότερους πυλώνες προσαρμογής μιας επιχείρησης στα νέα δεδομένα οργάνωσης και διοίκησης αλλά και στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.

Η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση αφορά τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που μία επιχείρηση προσφέρει στους/στις εργαζόμενους/ες, με στόχο να ενισχύσουν τις γνώσεις τους, να διευρύνουν τις ικανότητες και τις γνώσεις τους, ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις ή τις αλλαγές του εργασιακού τους περιβάλλοντος. Η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση οργανώνεται με βάση το επαγγελματικό και γνωστικό υπόβαθρο των εργαζομένων και τους βοηθά στην επικαιροποίηση και την ανατροφοδότηση των γνώσεών τους, παρέχοντας έτσι σημαντικές ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης.

Η εργασία αυτή πραγματεύεται την αξιολόγηση της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης, υπό την οπτική δύο διαφορετικών ενδιαφερόμενων ομάδων: των υπαλλήλων/ εκπαιδευομένων σε μεγάλες ελληνικές επιχειρήσεις και των διευθυντών/τριών αυτών. Οι επιχειρήσεις στις οποίες εστίασε η έρευνα είναι δύο μεγάλες εργοστασιακές μονάδες παραγωγής προϊόντων, ένας τραπεζικός όμιλος, μία εταιρία στο χώρο της κεφαλαιαγοράς, μία εταιρία τηλεπικοινωνιών, ένας όμιλος υγείας, και μία εταιρία νέων τεχνολογιών και πληροφορικής. Η έρευνα επέλεξε να εστιάσει σε μεγάλες επιχειρήσεις με ανθρώπινο δυναμικό κατ' ελάχιστον 500 ατόμων, οι οποίες διαθέτουν ένα οργανωμένο, ευέλικτο

και διαρκώς ανατροφοδοτούμενο ενδοεπιχειρησιακό σύστημα εκπαίδευσης προσωπικού, με συχνότερα και μεγαλύτερης διάρκειας εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς η δυνατότητα για εκπαίδευση του προσωπικού σε μία μεγάλη επιχείρηση είναι μεγαλύτερη σε σχέση με τις μικρότερες επιχειρήσεις.

Παρά το μεγάλο αριθμό προσωπικού των επιχειρήσεων του δείγματος, η έρευνα επικεντρώθηκε στα μεσαία στελέχη των επιχειρήσεων, καθώς σύμφωνα με τους Nonaka & Takeouchi (1995) η γνώση αναπαράγεται από τα μεσαία στελέχη, που λειτουργούν ως γέφυρα ανάμεσα στη διοίκηση και στους/στις εργαζομένους/ες της πρώτης γραμμής. Η ανώτατη διοίκηση δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές για την επιχείρηση και τα μεσαία στελέχη τις υλοποιούν, εντάσσοντάς τες σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο, το οποίο μπορούν να κατανοήσουν οι εργαζόμενοι/ες της πρώτης γραμμής. Έτσι ηγούνται της διαδικασίας μετατροπής της γνώσης σε πράξη, οργανώνοντας και κατευθύνοντας τις διάφορες ομάδες εργασίας (Κωνσταντινίδης, 2009).

Στα πλαίσια της εργασίας αυτής διερευνάται το πώς αξιολογούν την ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητα της οι ίδιοι/ες οι εργαζόμενοι/ες και τα στελέχη των επιχειρήσεων. Επίσης θα δοθούν απαντήσεις για τον βαθμό ικανοποίησης των εργαζομένων από το ενδοεπιχειρησιακό σύστημα εκπαίδευσης σε επίπεδο οργάνωσης και περιεχομένου και για το βαθμό αξιοποίησης και μεταφοράς της νέας γνώσης στην εργασιακή πράξη. Θα καταγραφούν οι απόψεις των ενδιαφερόμενων ομάδων σχετικά με το εάν η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και προσωπική εξέλιξη, που σημαίνει απόκτηση περισσότερων γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και επαγγελματικών ευκαιριών, καλύτερη γνώση του αντικειμένου της εργασίας, επαγγελματική αναβάθμιση, αύξηση οικονομικών απολαβών, ενίσχυση δυνατότητας λήψης πρωτοβουλιών και γενικότερα μεγαλύτερη προσωπική και επαγγελματική ικανοποίηση. Πιθανώς να αναδυθεί η ανάγκη για επιμόρφωση σε διάφορους τομείς και να επιβεβαιωθεί έτσι η αναγκαιότητα υλοποίησης περισσότερων προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης. Επιπλέον θα εξεταστεί ο βαθμός ικανοποίησης των διευθυντών/τριών από το σύστημα ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης που ακολουθεί η επιχείρηση τους, καθώς και πόσο αποτελεσματικό το βρίσκουν ως προς την άσκηση των εργασιακών καθηκόντων, την αντιμετώπιση και επίλυση των προβλημάτων και ως προς τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των επιμορφούμενων. Επίσης θα εξεταστεί το κατά πόσο υπάρχει εξοικονόμηση λειτουργικού κόστους, κατά πόσο επιτυγχάνεται μείωση του χρόνου αντιμετώπισης προβλημάτων και ποια είναι τα βασικά προβλήματα για τη λειτουργία του τμήματος και της επιχείρησης συνολικά, από τη συμμετοχή των εργαζομένων στην ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση.

Η μέθοδος που θα εφαρμοστεί για τη συλλογή στοιχείων από την πρώτη ενδιαφερόμενη ομάδα (εργαζόμενοι/ες-επιμορφούμενοι/ες) είναι ποσοτική με χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του εργαλείου θα διαπιστωθεί με τη δοκιμαστική εφαρμογή συμπλήρωσης του, με σκοπό να αποκατασταθούν ενδεχόμενες ασάφειες, παραλείψεις, καθώς και να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της κωδικοποίησης των απαντήσεων. Το δείγμα το οποίο θα αποτελείται από άτομα που εργάζονται στις προαναφερθείσες επιχειρήσεις ως μεσαία στελέχη. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων που θα εφαρμοστεί για την δεύτερη ενδιαφερόμενη ομάδα

(διευθυντές/τριες των ατόμων της πρώτης ομάδας), είναι ποιοτική με χρήση δομημένης συνέντευξης. Αφού καθοριστεί το δείγμα, στο πλαίσιο ατομικών συνεντεύξεων, τα άτομα θα κληθούν να απαντήσουν σε μία σειρά από ερωτήσεις, με στόχο να διαφωτιστούν όλες οι πλευρές του εξεταζόμενου ζητήματος.

Η διάρθρωση της εργασίας περιλαμβάνει το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος πραγματοποιείται η βιβλιογραφική επισκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας. Αποτελείται από πέντε κεφάλαια στα οποία επιχειρείται να προσεγγιστούν και να αναλυθούν θεωρητικά τα εξής: στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται θεωρητική προσέγγιση της εφαρμογής των όρων «Γνώση», «Μάθηση», και «Διαχείρισης της Γνώσης» από τις επιχειρήσεις. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εργαζομένων στις επιχειρήσεις. Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται η θεωρητική επισκόπηση των συστημάτων ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης εξετάζοντας κυρίως τις μορφές, τις μεθόδους, τη σημασία, τους στόχους, τους τομείς και τον σχεδιασμό. Επίσης γίνεται βιβλιογραφική αναφορά για τα οφέλη της εκπαίδευσης προσωπικού και τη σημασία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε αυτήν. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται θεωρητική προσέγγιση του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των επιχειρήσεων σε επίπεδο ορισμών, μοντέλων και μεθόδων αξιολόγησης. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται θεωρητικά η αξιολόγηση της εκπαίδευσης του προσωπικού στις επιχειρήσεις εμμένοντας κυρίως στο τι είναι, πώς σχεδιάζεται, πώς πραγματώνεται και ποιες δυσκολίες ανακύπτουν κατά την υλοποίησή της. Στο τέλος του κεφαλαίου επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση της μετά – αξιολόγησης σε επίπεδο ορισμού, κριτηρίων, σκοπού, τρόπου υλοποίησης και μεθοδολογίας.

Το ερευνητικό μέρος περιλαμβάνει τον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, το δείγμα της έρευνας, την ερευνητική διαδικασία και τα εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων, καθώς και θέματα που αφορούν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας. Επίσης παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την τα επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας σε ενότητες και διαγράμματα. Τέλος διατυπώνονται κάποια συμπεράσματα επί των αποτελεσμάτων της έρευνας και αναφέρονται ενδεικτικά κάποιες σκέψεις και προτάσεις. Στο τέλος της εργασίας παρατίθεται η ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία, ενώ στο παράρτημα παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία.

Η συγκεκριμένη εργασία μπορεί να συμβάλει στην πληρέστερη κατανόηση του θέματος για το οποίο δεν έχουν γίνει επαρκείς εμπειρικές έρευνες και μελέτες στη χώρα μας, και θα φωτίσει σημεία τα οποία δεν έχουν διερευνηθεί εις βάθος. Να σημειωθεί τέλος, ότι η παρούσα εργασία δεν θα είχε αποπερατωθεί με επιτυχία χωρίς την υπομονή, τις πολύτιμες συμβουλές και υποδείξεις του μέντορά μου, Δρ. Ηλία Ευθυμίου.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Γνώση και μάθηση στις επιχειρήσεις

1.1 Οι «οργανισμοί μάθησης»

Ο Ζαβλανός (2005) αναφέρει ότι μία επιχείρηση για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις διαρκείς μεταβολές του περιβάλλοντος και να τις μετασχηματίσει σε ευκαιρία για εξέλιξη και πρόοδο θα πρέπει να υιοθετήσει τρία χαρακτηριστικά του management: α) παροχή σαφών κατευθύνσεων, ώστε να μπορεί η επιχείρηση να προσαρμόζεται και να μαθαίνει, β) ανάδειξη υπαλλήλων με κριτική σκέψη, γ) σχηματισμός δικτύων συνεργασίας και ενθάρρυνσης της ικανότητας των υπαλλήλων να «μαθαίνουν». Όλα αυτά απαρτίζουν ένα νέο μοντέλο οργανισμών και επιχειρήσεων που ονομάζεται «οργανισμός μάθησης», ο οποίος διευκολύνει τη μάθηση των μελών του με αποτέλεσμα και ο ίδιος να μετασχηματίζεται διαρκώς. Ένας οργανισμός μάθησης αξιοποιεί όλα τα μέλη του, με αποτέλεσμα να γίνονται ικανά να αναπτύσσονται και να βελτιώνονται, αυξάνοντας τη δυνατότητα παροχής ποιοτικών υπηρεσιών (Ιωαννίδου, 2014).

Η βελτίωση της ποιότητας είναι ο βασικός συντελεστής για το μετασχηματισμό μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού σε οργανισμό μάθησης, που για να λειτουργήσει χρειάζεται τη συμμετοχή όλων των ατόμων (Ζαβλανός, 2005). Αυτό λοιπόν που διαφοροποιεί ένα οργανισμό μάθησης από τους συμβατικούς μηχανισμούς διοίκησης είναι ότι δεν στοχεύει απλά στην μείωση του κόστους της παραγωγής, αλλά και στην βελτίωση και αναβάθμιση της ποιότητας (Ιωαννίδου, 2014). Όταν ένας οργανισμός μάθησης προωθεί το «σκεπτόμενο εργατικό δυναμικό», το οποίο και αξιοποιεί με συμμετοχικές διαδικασίες, τότε επιτυγχάνεται η βελτίωση της ποιότητας παραγωγής προϊόντων και παρεχόμενων υπηρεσιών (Καρατζόγλου, 2011). Από τα παραπάνω λοιπόν συμπεραίνουμε ότι σε έναν οργανισμό μάθησης επιβάλλεται η συνεχής παροχή εναλλακτικών και αποτελεσματικών μορφών εκπαίδευσης οι οποίες να διαμορφώνουν ένα διαρκώς αναπροσαρμοζόμενο πλαίσιο εργασίας που να προωθεί τις συμμετοχικές διαδικασίες (Ιωαννίδου, 2014).

1.2 Η διαχείριση της γνώσης

Τα σημαντικότερα όπλα μιας επιχείρησης είναι η γνώση και οι εργατές αυτής, καθώς η τεχνολογία, οι πρώτες ύλες, το κεφάλαιο δεν είναι πλέον παράγοντες ικανοί για την ανάπτυξη μιας επιχείρησης (Κωνσταντινίδης, 2009). Καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία μιας επιχείρησης είναι το να αξιοποιεί την επιχειρηματική γνώση (Nonaka & Takeouchi, 1995). Οι απαρχές του 21^{ου} αιώνα έφεραν τις επιχειρήσεις αντιμέτωπες με έναν αυξανόμενο ανταγωνισμό, σε κάθε κλάδο και σε κάθε προϊόν. Επιπλέον το αγοραστικό κοινό δίνει πολύ μεγαλύτερη έμφαση από ότι στο παρελθόν, στον λόγο ποιότητα/τιμή ενός προϊόντος (value for money), αυξάνοντας παράλληλα την ανάγκη των επιχειρήσεων για καινοτόμα προϊόντα.

Το όπλο των επιχειρήσεων για να αντιμετωπίσουν τα παραπάνω είναι η γνώση, αποκτηθείσα και εφαρμοσθείσα σε γρήγορο χρονικό διάστημα. Η γνώση ανάγεται πλέον σε ένα πεδίο ανταγωνισμού για τις επιχειρήσεις, και όποια θα την αποκτήσει και θα την εφαρμόσει γρηγορότερα από τους ανταγωνιστές της θα κερδίσει πιθανόν και πλεονέκτημα στον αγοραστικό στίβο (Halawi, McCarthy & Aronson, 2006).

Η διαχείριση της γνώσης (knowledge management)

Η διαχείριση της γνώσης είναι μία διαδικασία δημιουργίας, αποθήκευσης και χρήσης της γνώσης με τον καλύτερο δυνατό τρόπο από την επιχείρηση με σκοπό τη βελτίωση και την αύξηση της ανταγωνιστικότητας της (Liu, 2003). Για τους Nonaka & Takeouchi (1995), «ο όρος διαχείριση της γνώσης έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει τους τρόπους και τις πρακτικές της δημιουργίας, της επεξεργασίας και της διάχυσης της γνώσης και της τεχνογνωσίας», γεγονός που τους οδήγησε να προσεγγίσουν τον ορισμό ως εξής: «Διαχείριση Γνώσης είναι η δημιουργία, ανάπτυξη, συλλογή και διάχυση της γνώσης, καθώς και η μετατροπή της ατομικής σε συλλογική γνώση» (στο Κωνσταντινίδης, 2009, σελ. 9). Πολλές επιχειρήσεις σήμερα δαπανούν ανθρώπινο δυναμικό και πόρους στην διαχείριση της γνώσης, είτε στα πλαίσια του τμήματος Ανθρώπινων Πόρων, είτε στα πλαίσια του τμήματος της Πληροφορικής (Information Technology) (στο Κωνσταντινίδης, 2009, σελ. 9).

Συναφής με τον όρο της *Διαχείρισης Γνώσης* είναι και ο όρος της *Οργανωσιακής Γνώσης* εννοώντας την ικανότητα μιας επιχείρησης να δημιουργεί τη γνώση, να την μεταδίδει στο προσωπικό και να την εφαρμόζει στα προϊόντα και τις υπηρεσίες της (Nonaka & Takeouchi, 1995): η γνώση συλλέγεται (από κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παράδειγμα), διαχέεται στην επιχείρηση και βρίσκει από τους/τις εργαζόμενους/ες στις νέες τεχνολογίες, στα προϊόντα ή στις υπηρεσίες την επιχείρησης (Κωνσταντινίδης, 2009).

Ποια είναι όμως τα η «ιδανική κατηγορία εργαζομένων» που θα εκπαιδευτεί, θα γίνει δέκτης της νέας γνώσης και θα βοηθήσει στη διάχυση της μέσα στην επιχείρηση; Για τους Nonaka & Takeouchi (1995) είναι τα μεσαία στελέχη (μοντέλο «από το μέσο στην κορυφή και προς τη βάση»). Στο μοντέλο αυτό η γνώση αναπαράγεται από τα μεσαία στελέχη, καθώς λειτουργούν ως γέφυρα ανάμεσα στη διοίκηση και στους/στις εργαζόμενους/ες της πρώτης γραμμής. Η ανώτατη διοίκηση οραματίζεται δίνοντας τις κατευθυντήριες γραμμές για την επιχείρηση και τα μεσαία στελέχη κάνουν τα οράματα συγκεκριμένες ιδέες ενταγμένες σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο, το οποίο μπορούν να κατανοήσουν οι εργαζόμενοι/ες της πρώτης γραμμής. Έτσι ηγούνται της διαδικασίας μετατροπής της γνώσης σε πράξη, οργανώνοντας και κατευθύνοντας τις διάφορες ομάδες εργασίας (Κωνσταντινίδης, 2009).

Τέλος οι Hsiu-Fen & Lin (2007) διαπίστωσαν ότι υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που βοηθούν στην υλοποίηση της διαχείρισης της γνώσης: η κοινωνικό-τεχνική υποδομή (socio-technical support) βοηθά στην εφαρμογή της διαχείρισης της γνώσης, οι κοινωνικές επαφές στη διάχυση της γνώσης και οι νέες τεχνολογίες στην ανάπτυξη της. Χρέος της ανώτερης διοίκησης είναι να υποσκελίσει τα εμπόδια που ανακύπτουν στην ανάπτυξη της γνώσης και να ενισχύσει τις κοινωνικές

συναναστροφές μεταξύ των εργαζομένων. Στηριζόμενοι στα παραπάνω διατύπωσαν ένα μοντέλο τριών σταδίων για τη διαχείριση της γνώσης: το στάδιο της έναρξης, της ανάπτυξης και της ωριμότητας. Στο στάδιο της έναρξης οι επιχειρήσεις αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα και τη χρησιμότητα της διαχείρισης της γνώσης ορίζοντας τους στόχους και χτίζοντας το όραμα γύρω από αυτήν. Στο στάδιο της ανάπτυξης θέτουν τις υποδομές που θα στηρίξουν τη διαχείριση της γνώσης, όπως η πολιτική του τμήματος Ανθρώπινου Δυναμικού, η οργανωσιακή κουλτούρα, η επιχειρησιακή στρατηγική. Είναι το στάδιο στο οποίο υλοποιείται η διαχείριση της γνώσης στον μεγαλύτερο βαθμό μέσα στην επιχείρηση. Στο στάδιο της ωριμότητας οι επιχειρήσεις διαχέουν τη γνώση όχι μόνο εντός του εργασιακού χώρου, αλλά και εκτός αυτού, πχ. με τους εξωτερικούς συνεργάτες. (Κωνσταντινίδης, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εργαζομένων

Η ανάγκη του ανθρώπου για μάθηση είναι ένα έμφυτο χαρακτηριστικό του, επιβεβαιώνοντας μία από τις πιθανές ερμηνείες της λέξης «άνθρωπος»: άνω + θρώσκω, που θα πει κοιτάω ψηλά, κοιτάω προς τα επάνω. Μάθηση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας, με την άσκηση και την εμπειρία αποκτούνται νέες ικανότητες και συμπεριφορές και τροποποιούνται οι ήδη υπάρχουσες (Μπαμπινιώτης, 1998). Η μάθηση βοηθά αφενός τον άνθρωπο να προσαρμοστεί στις νέες απαιτήσεις των περιβαλλόντων του (κοινωνικό, πολιτιστικό, ιστορικό, προσωπικό, εργασιακό) ανακατευθύνοντας, εμπλουτίζοντας, τροποποιώντας και προσαρμόζοντας τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις του, και αφετέρου αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες της εξέλιξης της οικονομίας και της απασχόλησης.

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση ήταν πάντοτε απαραίτητες προϋποθέσεις της ισότητας των ευκαιριών. Άλλωστε, το 1996 είχε χαρακτηριστεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση ως «Έτος Εκπαίδευσης και δια Βίου κατάρτισης» στα πλαίσια μιας ευρύτερης προσπάθειας βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης, προσαρμογής των εργαζομένων στις σύγχρονες απαιτήσεις της εργασιακής πραγματικότητας και ανάπτυξης των θέσεων απασχόλησης (Λευκή Βίβλος 1998). Επιπλέον, η παγκοσμιοποίηση των γνώσεων και των πληροφοριών, οι ραγδαίες εξελίξεις στον τομέα των τεχνολογιών και της πληροφορικής έχουν επιφέρει αλλαγές και στη δομή των συστημάτων εργασίας. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτά κάθε εργαζόμενος/η σε μία επιχείρηση παίζει πλέον καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική του/της εξέλιξη, καθώς πρέπει να είναι σε διαρκή ετοιμότητα για να ανταποκριθεί στις σύνθετες εξελίξεις, απαιτήσεις και προκλήσεις της εργασίας του/της. Επιπλέον, ας λάβουμε υπ' όψιν ότι για τις επιχειρήσεις του 21ου αιώνα, η μάθηση είναι η νέα μορφή εργασίας αναπτυσσόμενη μέσα στα πλαίσια μιας παγκόσμιας οικονομίας η οποία στηρίζεται στη γνώση (knowledge economy). Επομένως οι επιχειρήσεις οφείλουν να μην περιορίζονται μόνο στην αναζήτηση καταρτισμένων στελεχών, αλλά να «μεταμορφώνονται» σε χώρο παραγωγής γνώσης και τεχνογνωσίας, κάτι που μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα από τη διαρκή επιμόρφωση των εργαζομένων (Αποστόλου, 2002).

Η επιτυχία μιας επιχείρησης βασίζεται σχεδόν αποκλειστικά στον ανθρώπινο παράγοντα, ανεξάρτητα αν αυτός διοικεί ή διοικείται. Ο ενθουσιασμός και η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι/ες κατά την εκτέλεση της εργασίας τους, η εμπειρία και το αίσθημα της δίκαιης μεταχείρισης επηρεάζουν την παραγωγικότητα, αλλά και τη βιωσιμότητα μιας επιχείρησης. Μια επιχείρηση που αποβλέπει στο να ηγηθεί πρέπει να αναθεωρεί τις απόψεις της σχετικά με θέματα ανταγωνισμού, οργάνωσης, διοίκησης και στρατηγικής. Αυτό σημαίνει ότι οφείλει να εκπαιδεύει τα στελέχη της στο «πώς να σκέπτονται» κι όχι στο «πώς να εκτελούν». Στην νέα εργασιακή πραγματικότητα το ανθρώπινο δυναμικό μιας επιχείρησης έχει ιδιαίτερη σημασία. Μία αποτελεσματική διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού μπορεί να προσφέρει στην επιχείρηση

ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, καθώς οι άνθρωποι είναι αυτοί που θα οργανώσουν και θα υλοποιήσουν τη στρατηγική της (Ξηροτύρη – Κουφίδου, 2001).

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, μπορούμε να μιλάμε για μία νέα πραγματικότητα στην προσπάθεια των επιχειρήσεων να βελτιώσουν και να εξελίσσουν τις εργασιακές γνώσεις και δεξιότητες των εργαζομένων τους, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, με την οποία νοείται η οποιαδήποτε επαγγελματική κατάρτιση λαμβάνει ένας/μία εργαζόμενος/η στη διάρκεια της επαγγελματικής του/της ζωής (Χασάπης, 1994). Η ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων είναι επίσης μία διαδικασία μάθησης που χρησιμοποιείται στις επιχειρήσεις, η οποία όμως έχει μεγαλύτερο χρονικό βεληνεκές για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τον/την εργαζόμενο/η. Έχει περισσότερο ανθρωποκεντρική διάσταση, εφόσον στοχεύει στο να εξελιχθεί ο/η εργαζόμενος/η σαν προσωπικότητα (Χυτήρης, 2001). Και στις δύο πάντως περιπτώσεις στόχος των επιχειρήσεων είναι να μπορούν οι εργαζόμενοι/ες να ανταποκρίνονται στις εργασιακές μεταβολές, στις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις και εξελίξεις της επιστήμης και της τεχνολογίας, ώστε να εκτελούν με επιτυχία τα καθήκοντα τους και να συμβάλλουν στην αύξηση της παραγωγικότητας (Αποστόλου, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Τα συστήματα εκπαίδευσης του προσωπικού στις επιχειρήσεις

3.1 Η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση

3.1.1 Μορφές και μέθοδοι

Ο Μαυρογιώργος διακρίνει τρεις μορφές επαγγελματικής εκπαίδευσης/επιμόρφωσης και κατάρτισης, την ενδοεπιχειρησιακή, την εξ αποστάσεως και την αυτομόρφωση. Κάθε μία από τις μορφές αυτές πρέπει να είναι συνυφασμένη με τις ανάγκες και τους στόχους της επιχείρησης και να στηρίζεται στην αρχή του αυτοπροσδιορισμού και της αυτορρύθμισης των προσωπικών και επαγγελματικών αναγκών των εκπαιδευομένων (Παπαϊωάννου, 2012). Για τις ανάγκες και το περιεχόμενο της παρούσας εργασίας θα αναφερθεί μόνο η ενδοεπιχειρησιακή επιμόρφωση ως η καταλληλότερη μορφή η οποία μπορεί να προσεγγίσει τα συστήματα εκπαίδευσης του προσωπικού σε μία επιχείρηση.

Η ενδοεπιχειρησιακή επιμόρφωση (in-company training and further training) αναφέρεται στην επένδυση μιας επιχείρησης για την ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων, μέσω μιας οργανωμένης διαδικασίας εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και κατάρτισης που παρέχεται στους/στις εργαζομένους/ες μέσα στην επιχείρηση σε χώρο ειδικά διαμορφωμένο γι' αυτό το σκοπό (Παλαιοκρασσάς, 1990). Σαν θεσμός αναπτύχθηκε παγκόσμια, εξ αιτίας της ραγδαίας εξέλιξης των νέων τεχνολογιών και της εφαρμογής τους στο χώρο εργασίας. Η ανάγκη για εκπαίδευση και επιμόρφωση των εργαζομένων διαπιστώθηκε στη χώρα μας τη δεκαετία του '80, όπου κάποιες μεγάλες επιχειρήσεις ξεκίνησαν μία προσπάθεια επιμόρφωσης των υπαλλήλων τους, κάτι που μέχρι πρότινος συνέβαινε μόνο σε πολυεθνικές επιχειρήσεις. Ο Forrester, καθηγητής management στο MIT, βλέποντας τις ταχύτατες εξελίξεις και αλλαγές που έρχονταν στα εργασιακά δεδομένα και στα επαγγέλματα, είχε επισημάνει από το 1965 την ανάγκη εκπαίδευσης των εργαζομένων πρότεινε το 25% του συνολικού χρόνου εργασίας τους να αφιερώνεται στην προετοιμασία για την άσκηση μελλοντικών ρόλων και καθηκόντων στην εργασία τους (Παλαιοκρασσάς, 1990).

Οι βασικοί στόχοι της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης/επιμόρφωσης είναι οι εργαζόμενοι/ες να καθίστανται ικανοί/ες να εκτελούν τις εργασίες που απαιτούνται για την αποπεράτωση ενός έργου και να προδιατίθενται θετικά απέναντι στην εργασία τους. Οι δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτυχία των στόχων αυτών είναι δεξιότητες εκτέλεσης εργασίας (γνωστικές και ψυχοκινητικές), καθώς και δεξιότητες που σχετίζονται με αρμονικές εργασιακές σχέσεις και με προσωπικές στάσεις αξίες και συμπεριφορές, όπως η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια, ο αλληλοσεβασμός (Παπαϊωάννου, 2012).

Ο Day (2003) θεωρεί την ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση την πιο πολυσύνθετη έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία οδηγεί σε ανάπτυξη ατόμων και θεσμών. Στοχεύει στην παροχή μάθησης σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, και, αν και σχεδιάζεται συλλογικά, έχει έναν καθορισμένο ηγέτη, ο οποίος διευκολύνει και υποκινεί την διαδικασία της μάθησης. Έτσι οι

εργαζόμενοι/ες οδηγούνται σε επαγγελματική ανάπτυξη όχι μόνο μέσω της υιοθέτησης θετικών στάσεων και δεξιοτήτων για την εξυπηρέτηση των αναγκών και την επίτευξη των στόχων της επιχείρησης, αλλά και μέσω της αυτοεξέλιξης και της αυτοπραγμάτωσης για την κάλυψη προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών (Παπαϊωάννου, 2012).

Υπάρχουν δύο βασικές μορφές ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Παπαγιάννης 2008):

- i) Η *συμπληρωματική εκπαίδευση και κατάρτιση* (complementary training), η οποία παρέχεται στους/στις εργαζόμενους/ες όταν καταστεί ανάγκη και αφορά ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που έχει στόχο την ομαλή μετάβαση του προσωπικού από έναν τρόπο εργασίας σε έναν άλλο.
- ii) Η *συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση* (continuing training), η οποία έχει ως στόχο τη συνεχή ενημέρωση των εργαζομένων αναφορικά με τις εξελίξεις του εργασιακού τους αντικείμενου (up-dating training) και συνεχή αναβάθμιση (up-grading training) της ποιότητας των εργασιακών τους γνώσεων.

Επίσης η κάθε μία από τις δύο μορφές της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης μπορεί να διακριθεί και σε (Κωνσταντόπουλος – Παναγιωτοπούλου, 1994):

- i) Εκπαίδευση και κατάρτιση κατά την εργασία (on-the-job training): το ίδιο το εργασιακό αντικείμενο χρησιμοποιείται ως μέσο εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- ii) Εκπαίδευση και κατάρτιση εκτός εργασίας (off-the-job training): η κατάρτιση του/της εργαζομένου/ης δεν γίνεται κατά την άσκηση της εργασίας του/της.

Στην πρώτη περίπτωση ο/η εργαζόμενος/η - εκπαιδευόμενος/η λαμβάνει οδηγίες για ένα καθήκον, και αφού το επιτελέσει, αναλαμβάνει ολοένα και δυσκολότερες αρμοδιότητες, μέχρι να φτάσει στο σημείο να μπορεί να ανταποκριθεί στα (νέα) καθήκοντα του χωρίς εποπτεία. Εάν η διαδικασία μάθησης έχει οργανωθεί σωστά, η εφαρμογή της είναι εύκολη, με χαμηλό κόστος, αλλά εις βάρος της καθημερινής εργασίας του/της εργαζόμενου/ης (Τερζίδης-Τζωρτζάκης, 2004).

Οι μέθοδοι εκπαίδευσης κατά την εργασία σύμφωνα με τον Χυτήρη (2001) είναι οι εξής:

- Μέσω καθοδήγησης: ένας/μία παλαιότερος/η συνάδελφος αναλαμβάνει να καθοδηγήσει και να αναθέτει σταδιακά αρμοδιότητες στον/στην νέο/α εργαζόμενο/η εκπαιδευόμενο/η.
- Μέσω μέντορα: ειδικά εκπαιδευμένα στελέχη συμβουλεύουν και καθοδηγούν κυρίως αναφορικά με τις αξίες και τη φιλοσοφία της επιχείρησης τους/τις νέους/ες εργαζόμενους/ες.
- Μέσω εναλλαγής θέσεων εργασίας: το υπό εκπαίδευση στέλεχος μετακινείται οριζόντια από λειτουργία σε λειτουργία σε μία διοικητική θέση για διάστημα 3-6 μηνών.
- Μέσω συμμετοχής σε επιτροπές: το υπό εκπαίδευση στέλεχος συμμετέχει σε επιτροπές (αξιολόγησης, εργασιακών διαφορών, κλπ) με στόχο την απόκτηση εμπειριών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων.

Στη δεύτερη περίπτωση η εκπαίδευση των εργαζομένων γίνεται εκτός ή εντός της επιχείρησης από άλλους φορείς σε ειδικούς χώρους οι οποίοι διαθέτουν τη βασική υλικοτεχνική υποδομή για την πραγμάτωση της εκπαίδευσης. Η σχέση κόστους – οφέλους, οδηγεί συχνά τις επιχειρήσεις να αναθέτουν σε εξωτερικούς συνεργάτες την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εργαζομένων. (Τερζίδης-Τζωρτζάκης, 2004).

Οι μέθοδοι εκπαίδευσης εκτός εργασίας είναι οι εξής:

- Με μαθητεία: οι ειδικοί αναλαμβάνουν την εκπόνηση τόσο του θεωρητικού μέρους της εκπαίδευσης, όσο και του πρακτικού το οποίο γίνεται με την χρήση πραγματικών μηχανημάτων και εξοπλισμού (Χυτήρης, 2001).
- Με πρακτική άσκηση: ο/η εκπαιδευτής/τρια έχει περιγράψει ή επιδειξει μία εργασία την οποία πρέπει να εκπονήσει και ο/η εκπαιδευόμενος/η (Κόκκος, 2005).
- Στο εργαστήριο (Χυτήρης, 2001).
- Σε αίθουσες διδασκαλίας: ενδείκνυται για εισηγήσεις και παρουσιάσεις (Τερζίδης-Τζωρτζάκης, 2004).
- Με μελέτη περίπτωσης (case study): γίνεται λεπτομερής περιγραφή κάποιων συγκεκριμένων καταστάσεων από την λειτουργία του τμήματος στο οποίο ανήκει ή πρόκειται να εργαστεί ο/η εκπαιδευόμενος/η εργαζόμενος/η, και του ζητείται να διαχειριστεί ο/η ίδιος/α την κατάσταση (Φαναριώτη, 1997).
- Με διοικητικά ή επιχειρηματικά παιχνίδια: δίνονται στους/στις εκπαιδευόμενους/ες πληροφορίες για τα οικονομικά και νομικά δεδομένα της επιχείρησης, την παραγωγή, τις εργασιακές σχέσεις και καλούνται να πάρουν αποφάσεις σχετικά με συγκεκριμένα προβλήματα (Τερζίδης-Τζωρτζάκης, 2004).
- Με υπόδηση ρόλων: οι εκπαιδευόμενοι/ες εργαζόμενοι/ες υποδύονται ρόλους που αντιστοιχούν σε πραγματικές εργασιακές καταστάσεις, ώστε να ελέγξουν τη δική τους συμπεριφορά και να προσεγγίσουν ένα πρόβλημα από πολλές πλευρές (Τερζίδης-Τζωρτζάκης, 2004).
- Με σεμινάρια, διαλέξεις, ημερίδες και συνέδρια (Παπαϊωάννου, 2012).
- Με τη μέθοδο ηγεσίας Vroom – Yetton: πρόκειται για ένα πρόγραμμα ανάπτυξης στελεχών μιας επιχείρησης επικεντρωμένο στη λήψη αποφάσεων (Παπαϊωάννου, 2012).
- Με επιμόρφωση ευαισθησίας: έχει εργαστηριακή μορφή και στοχεύει στην αύξηση του επιπέδου αυτογνωσίας των εργαζομένων και τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων (Παπαϊωάννου, 2012).
- Με πανεπιστημιακά μαθήματα: ορισμένα πανεπιστήμια προσφέρουν μαθήματα διοίκησης επιχειρήσεων για ανώτατα στελέχη επιχειρήσεων (Χυτήρης, 2001).
- Με ενεργό μάθηση: αφορά σε ζητήματα λήψης αποφάσεων της υπό εκτέλεση εργασίας μεσαίων και ανώτερων στελεχών (Φαναριώτη, 1997).

- Με επιμόρφωση επιβίωσης: τα στελέχη εκπαιδεύονται για να αντιμετωπίσουν τον ανταγωνιστικό και γεμάτο προκλήσεις κόσμο των επιχειρήσεων (Καραγεώργου, 2008).

3.1.2 Σημασία και αναγκαιότητα

Σύμφωνα με τον Κωτσίκη (1994), τα πτυχία δεν πρέπει να θεωρούνται το «τέρμα» της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας, αλλά βαθμίδες μιας δια βίου εκπαίδευσης, μιας ισόβιας σταδιοδρομίας. Επιπλέον, όλα τα επαγγέλματα εξελίσσονται ραγδαία και κανείς/καμία εργαζόμενος/η δεν μπορεί να πει με βεβαιότητα ότι γνωρίζει όλα όσα του/της χρειάζονται για το επάγγελμα του/της· χρειάζεται διαρκής ανατροφοδότηση, ενώ το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, οδηγούν όλους τους οργανισμούς και τις επιχειρήσεις σε αναθεώρηση των εργασιακών τους πρακτικών (White, 2000). Σε αυτό, αν προστεθούν οι μεγάλες αλλαγές των συνθηκών εργασίας, όπως η τεχνολογική ανάπτυξη, η αλλαγή συστημάτων και διαδικασιών, οι αυξημένες ανάγκες και απαιτήσεις των καταναλωτών, οι περιβαλλοντικές αλλαγές, οι νέοι νόμοι και κανονισμοί, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η επιμόρφωση των εργαζομένων καθίσταται ολοένα και περισσότερο απαραίτητη (Παπαϊωάννου, 2012). Σε ένα πλαίσιο λοιπόν διαρκών και σύνθετων αλλαγών, οι σύγχρονες επιχειρήσεις οφείλουν να είναι ευέλικτες, διαθέτοντας υψηλού επιπέδου εκπαιδευόμενα στελέχη ικανά να αντιληφθούν τις δυνάμεις του εργασιακού περιβάλλοντος και ενισχύοντας την αφοσίωση τους στην επιχείρηση (Ξηροτύρη – Κουφίδου, 2001).

Επιπλέον, κάθε επιχείρηση που έχει ως στόχο την ποιότητα, οφείλει να προσανατολίζεται στην ικανοποίηση των αναγκών των πελατών, να επενδύει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, να κινητοποιεί τη συμμετοχή όλων των ανθρώπινων πόρων προς τη βελτίωση της ποιότητας θεωρώντας την ως στοιχείο της κουλτούρας της επιχείρησης (Πετρίδου, 1992). Υπό το πρίσμα λοιπόν της ποιοτικής αναβάθμισης, η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εργαζομένων έχει μείζονα σημασία για μία επιχείρηση: μπορεί να γίνει εργαλείο αντιμετώπισης οργανωτικών προβλημάτων, με την απόκτηση γνώσεων, τεχνογνωσίας και με την ανάπτυξη δεξιοτήτων βελτιώνεται η ατομική και συλλογική απόδοση, αυξάνεται η παραγωγικότητα και βελτιστοποιείται η ποιότητα του παραγόμενου έργου, μειώνονται οι σπατάλες και γίνεται πλήρης χρήση και αξιοποίηση του διαθέσιμου εξοπλισμού (Παπαϊωάννου, 2012). Γενικότερα η εκπαίδευση υποκινεί τους/τις εργαζόμενους/ες προς την εντατική και αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων τους, λόγω της απόκτησης ανεβασμένου ηθικού από την καλύτερη κατανόηση του έργου τους. Επιπλέον με την εκπαίδευση η επιχείρηση μεταδίδει στα στελέχη της ένα αίσθημα ασφάλειας, εφόσον επενδύει σε αυτούς και δείχνει ότι αποτελούν απαραίτητα μέλη της (Κανελλόπουλος, 2002).

3.1.3 Στόχοι – Τομείς – Προϋποθέσεις

Βασικός στόχος της εκπαίδευσης και της κατάρτισης μέσα στο χώρο της εργασίας είναι η επίτευξη των στρατηγικών στόχων της επιχείρησης, προσδίδοντας ταυτόχρονα αξία στην εργασία των εργαζομένων, ώστε να αποδίδουν περισσότερο, αξιοποιώντας στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις φυσικές

τους ικανότητες. Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε μία επιχείρησης είναι (Παπαϊωάννου, 2012):

- Η ανάπτυξη και η εξέλιξη των ήδη υπάρχουσών δεξιοτήτων των εργαζομένων
- Η απόκτηση νέων ή διαφορετικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων από τους εργαζόμενους/ες, ώστε να μπορούν να διεκπεραιώνουν ένα συγκεκριμένο έργο και να ανταποκρίνονται σε μελλοντικές ανάγκες της επιχείρησης.
- Η μείωση του χρόνου προσαρμογής σε περίπτωση αλλαγής θέσης εργασίας ή προαγωγής.
- Η θετική διάθεση των εργαζομένων απέναντι στην επιχείρηση.

Τα συστήματα εκπαίδευσης μέσα σε μία επιχείρηση βοηθούν στην αύξηση της παραγωγικότητας, καθώς οι νέοι/ες υπάλληλοι αξιοποιούνται αποτελεσματικά αποκτώντας γρήγορα υψηλή παραγωγικότητα, ενώ οι πιο έμπειροι/ες δεν ασχολούνται με την κατάρτιση των νέων, γεφυρώνοντας έτσι το χάσμα δεξιοτήτων ανάμεσα στους/στις νέους/ες και στους παλαιούς/ες εργαζόμενους/ες (Αποστόλου, 2002).

Οι τομείς στους οποίους στοχεύει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μίας επιχείρησης είναι οι εξής (Παπαλεξανδρή & Μπουντάρας, 2003):

- Γνώσεις (knowledge): βελτίωση των γνώσεων και των πληροφοριών, των προσώπων, των διαδικασιών και των καθηκόντων σχετικά με την κάθε θέση εργασίας.
- Ικανότητες (skills): βελτίωση των σωματικών και των διανοητικών ικανοτήτων, ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του/της εργαζομένου/ης σε τομείς όπως ο χειρισμός προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων, η διαπροσωπική επικοινωνία.
- Στάσεις (attitudes): τροποποίηση της συμπεριφοράς των εργαζομένων, ώστε να ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά σε διάφορους παράγοντες του περιβάλλοντος όπως στάσεις απέναντι σε πελάτες, προμηθευτές και συναδέλφους, ανοχή σε πολιτισμικές διαφορές, επιθυμία κι όχι άρνηση ανάληψης κινδύνων και ευθυνών.
- Δεξιότητες (competencies): το σύνολο των επαγγελματικών και προσωπικών χαρακτηριστικών, ικανοτήτων, γνώσεων και συμπεριφορών που χρειάζονται για την επιτυχή αποπεράτωση μιας εργασίας.

Για την επιτυχία, τέλος, ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε μία επιχείρηση πρέπει να εξασφαλιστούν οι ακόλουθες προϋποθέσεις (αποστόλου, 2002):

1. Πριν από την εφαρμογή του προγράμματος καλό είναι να προηγηθεί ένα οργανωμένο σχέδιο δράσης το οποίο θα περιλαμβάνει ενδοεπιχειρησιακή καμπάνια μάρκετινγκ που θα εξασφαλίζει την υποστήριξη της διοίκησης και που θα συνδέει το πρόγραμμα με την στρατηγική του ανταγωνιστικού σχεδιασμού της επιχείρησης.
2. Στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος καλό είναι να περιλαμβάνονται τα στάδια ανάπτυξης και εφαρμογής του.
3. Τέλος χρειάζεται να ενσωματώνεται στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα μία εφαρμοσμένη μέθοδος μάθησης, η οποία θα χρησιμοποιεί τη διαδικασία του «λειτουργικού

πλαίσιου» που αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση για μία συγκεκριμένη εργασία ή έργο.

Οι τρεις αυτές προϋποθέσεις αποτελούν την «εφαρμοσμένη προσέγγιση» στους χώρους εργασίας, η οποία αντικατοπτρίζει καλύτερα τις σημερινές ανάγκες και τις απαιτήσεις του χώρου των επιχειρήσεων, καθότι είναι συνδεδεμένη και με το άτομο που εκτελεί μια συγκεκριμένη εργασία, αλλά και με τη επιχείρηση (Ford, 1993). Ακολουθώντας αυτή την προσέγγιση μία επιχείρηση συνδέει την εκάστοτε πραγματικότητα της που μπορεί να σχετίζεται με τους οικονομικούς της πόρους, τις τεχνολογικές αλλαγές, τις επιδιώξεις της διοίκησης, με τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την αποδοτικότητα των επενδύσεων, εντάσσοντας τη διαδικασία της μάθησης στις πραγματικές ανάγκες της επιχείρησης. Αυτό οδηγεί σε βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων και κατ' επέκταση σε αύξηση της παραγωγικότητας (Αποστόλου, 2002).

3.1.4 Σχεδιασμός

Η πολιτική μιας επιχείρησης καλό είναι να αποβλέπει στη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων εκπαίδευσης και ανάπτυξης του προσωπικού, με στόχο την τόνωση του συναισθήματος ασφάλειας των εργαζομένων, την ταύτιση τους με τη επιχείρηση και τη μεγαλύτερη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της (Αποστόλου, 2002). Το εκάστοτε λοιπόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα του προσωπικού μιας επιχείρησης πρέπει να αποτελεί οργανικό τμήμα της επιχειρησιακής ζωής, κι όχι απλά να έχει διάρκεια κάποιων ημερών ή εβδομάδων για μία μόνο φορά (Παλαιοκρασσάς, 1990). Κατά το σχεδιασμό του πρέπει να προσμετρείται η εμπειρία των εκπαιδευομένων ενσωματωμένη στην ιδέα που έχουν για τον εαυτό τους και στην αυτοεκτίμηση τους: πάνω στην εμπειρία δομείται η νέα γνώση που θα προσφέρει το πρόγραμμα, ενώ ο/η καθένας/καθεμία αξιολογεί και αφομοιώνει τη νέα γνώση με βάση την αντίληψη που έχει για τον εαυτό του/της (Mac Donald, Gabriel & Bradley-Cousins, 2000).

Γενικά ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι καλό να είναι ευέλικτο, να προωθεί τη συλλογική μάθηση και να δίνει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευόμενους/ες να εκφράζουν την γνώμη τους, λαμβάνοντας υπ' όψη τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών κλπ) (Liedtka, Weber&Weber, 1999). Ωστόσο κανένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, παρά τον άρτιο σχεδιασμό του δεν θα είναι αποτελεσματικό, αν πρωτίστως δεν έχει εξασφαλιστεί η συναίνεση και η συνειδητοποίηση των εργαζομένων για την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα της συμμετοχής τους σε αυτό, κατανοώντας έτσι την σημασία της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης για την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη (Ιωαννίδου, 2014).

Οι εκπαιδευτές/τριες του προγράμματος είναι καλό να διαθέτουν αρκετή εμπειρία (τουλάχιστον επτά χρόνια) στον τομέα της εκπαίδευσης προσωπικού, στην ανάλυση αναγκών της εκπαίδευσης και στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Να μεταδίδουν τις ιδέες του με ακρίβεια και σαφήνεια και να πείθουν τη διοίκηση για την υλοποίηση νέων ιδεών και τεχνικών. Να είναι ενημερωμένοι/ες σε θέματα όπως αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευομένων, εκπαιδευτικές και στατιστικές τεχνικές και να μπορούν να συνάπτουν αποτελεσματικές εργασιακές σχέσεις σε

επίπεδο διαχείρισης και επίβλεψης του προγράμματος (Farnsworth, 1975). Μεγάλη επίσης σημασία έχει και η επιλογή των στελεχών που θα συμμετάσχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Θα πρέπει να συνδέουν την προσωπική εξέλιξη και αυτοβελτίωση με την ανάπτυξη και την αύξηση της παραγωγικότητας της επιχείρησης, διαθέτοντας όραμα και διάθεση για ομαδική εργασία (Latham&Wexley, 1981).

Το πανεπιστήμιο του Sheffield προτείνει ένα μοντέλο σχεδιασμού των επιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τέσσερις δραστηριότητες (Davies, 1973) :

α) Διάγνωση: όταν διαπιστωθεί το πρόβλημα στην παραγωγή ή τη διοίκηση, πρέπει να εντοπιστεί η φύση του και οι αιτίες που το προκάλεσαν.

β) Προγραμματισμός: λαμβάνεται η απόφαση για την καλύτερη δυνατή λύση του προβλήματος και τη μορφή που θα έχει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

γ) Δομή: σχεδιάζεται και οργανώνεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έτσι, ώστε να εξυπηρετούνται οι αντικειμενικοί στόχοι της μάθησης.

δ) Αξιολόγηση: πρέπει να πραγματοποιείται διαρκής αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος ώστε να επισημαίνονται οι επιτυχίες ή τα σφάλματά του.

Ολοκληρώνοντας να πούμε ότι το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά κεφάλαια της επιχείρησης, το πνευματικό της κεφάλαιο, το οποίο κατά τον Pollitt (1999) ορίζεται «ως το γινόμενο ικανότητα * δέσμευση». Η ικανότητα δίνει στην επιχείρηση τη γνώση χωρίς όμως το ερέθισμα να την χρησιμοποιήσει, ενώ η δέσμευση δίνει τον ενθουσιασμό χωρίς όμως τις απαραίτητες ικανότητες (Αποστόλου, 2002). Η επένδυση της επιχείρησης και στους δύο παράγοντες μπορεί να γίνει μέσω μιας ποιοτικής εκπαίδευσης για την οποία θα γίνει λόγος παρακάτω.

3.2 Τα οφέλη της εκπαίδευσης του προσωπικού

Ο Βεργίδης (1998) αναφέρει ότι «ο χρόνος ζωής» των γνώσεων έχει ελαττωθεί και καμία αρχική εκπαίδευση δεν επαρκεί, ώστε ο/η εργαζόμενος/η να μπορεί να ανταποκριθεί στις ολοένα αυξανόμενες εργασιακές ανάγκες. Η Ξηροτύρη – Κουφίδου (2001), υποστηρίζει ότι οι αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στα εργασιακά περιβάλλοντα καθιστούν ολοένα και πιο επιτακτική την ανάγκη ανάπτυξης του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος των επιχειρήσεων μέσω υψηλής ποιότητας εκπαιδευμένου προσωπικού.

Το σύστημα εκπαίδευσης του προσωπικού των επιχειρήσεων μπορεί να επιφέρει τα παρακάτω οφέλη τόσο για τους/τις εργαζομένους/ες, όσο και για την ίδια την επιχείρηση (Κουτούζης 2005, Μακρυδημήτρης 1996, Ξηροτύρη – Κουφίδου 2001, Παπαγιάννης 2008, Πετρίδου 1997, Ραμματά 2005, Στυλιανός 2011, Χατζηπαντελή, 1999):

Για τους/τις εργαζόμενους/ες:

- Αυτοπραγμάτωση των εργαζομένων, καθώς εκπληρώνονται οι βασικοί προσωπικοί τους στόχοι, όπως η απόκτηση ενός ικανοποιητικού επιπέδου εκπαίδευσης, με τα ανάλογα επιθυμητά αποτελέσματα για τον/την καθένα/καθεμία.
- Κάλυψη της ανάγκης για «μάθηση».

- Ενίσχυση της αναγνώρισης, της ευθύνης, της επιτυχίας, της αυτοπεποίθησης και της αυτοανάπτυξης.
- Βελτίωση της ποιότητας της εργασίας και ενίσχυση του ηθικού των εργαζομένων, αύξηση της αφοσίωσης και της υποκίνησης τους στην επιχείρηση.
- Ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης: η ικανότητα των ατόμων να συνειδητοποιούν, να αναλύουν και να επιλύουν ένα πρόβλημα που ανακύπτει στον εργασιακό χώρο, συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία του χώρου εργασίας.
- Ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και γνώσεων και βελτίωση των ικανοτήτων της επικοινωνίας.
- Ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων και βελτίωση συμπεριφορών.
- Μείωση του φόβου εξάσκησης μιας νέας δραστηριότητας ή της ανάληψης νέων αρμοδιοτήτων και ευθυνών.
- Βελτίωση της θέσης εργασίας.
- Αύξηση οικονομικών απολαβών.
- Μείωση επίβλεψης: η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και η σωστή εκτέλεση των εργασιακών καθηκόντων μειώνουν την επίβλεψη των εργαζομένων από τους/τις ανωτέρους τους.
- Αύξηση της ικανοποίησης από τη θέση εργασίας, δίνοντας νέο προσανατολισμό στο μέλλον του/της εργαζόμενου/ης, ενώ η υψηλής ποιότητα εκπαίδευση των εργαζομένων συμβάλλει στην αυξημένη ελκυστικότητα της θέσης εργασίας τους.
- Μείωση των απουσιών και των καθυστερήσεων προσέλευσης στην εργασία.
- Προετοιμασία για προαγωγές.
- Περισσότερη ειδίκευση στις απαιτήσεις της θέσης εργασίας και ικανοποίηση των αναγκών ανάπτυξης και ασφάλειας των εργαζομένων.
- Ενίσχυση του ομαδικού πνεύματος στην εργασιακή κουλτούρα, το οποίο τονώνει την κοινωνικοποίηση των εργαζομένων.
- Καλύτερη διαχείριση των εντάσεων, αποφυγή των συγκρούσεων και αποτελεσματικότερη επίλυση των διάφορων προβλημάτων.
- Οι νέοι/ες υπάλληλοι αυξάνουν τον βαθμό της παραγωγικότητας τους, ενώ οι παλαιότεροι/ες αφοσιώνονται στην εργασία τους χωρίς να ασχολούνται με την επιμόρφωση ή κατάρτιση των νεοπροσληφθέντων/εισών.

Για τη επιχείρηση:

- Αύξηση της παραγωγικότητας και αποδοτικότητας, ποιοτικά και ποσοτικά, με τη διεύρυνση και ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του προσωπικού.
- Βελτίωση των μεθόδων και των διαδικασιών της διοίκησης και κατανόηση των επιχειρησιακών αρχών.
- Βελτίωση της ποιότητας εργασίας.

- Ανάπτυξη του αισθήματος ευθύνης και μείωση σφαλμάτων κατά την εργασία.
- Εξομάλυνση των σχέσεων εργαζομένων και ηγεσίας.
- Παροχή πληροφόρησης για μελλοντικές ανάγκες σε όλους τους τομείς της επιχείρησης.
- Μείωση σπαταλών και δαπανών, βελτίωση κερδοφορίας.
- Καλύτερος προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού, ώστε να εξασφαλίζεται η αέναη ανάπτυξη του προσωπικού και οργανωτική ευρυθμία της επιχείρησης.
- Οργανωσιακή σταθερότητα, ευελιξία, ευκαμψία και εξελισσιμότητα.
- Αύξηση της ικανότητας της επιχείρησης να αντιμετωπίζει τις λειτουργικές αλλαγές και να αναπληρώνει τις απώλειες, με την επιμόρφωση και εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού.
- Δημιουργία μιας επιχειρησιακής κουλτούρας προσανατολισμένη στη βελτίωση της απόδοσης.
- Βελτίωση της εικόνας της επιχείρησης και προσέλκυση υψηλής ποιότητας εργαζομένων.
- Διευκόλυνση της αξιολόγησης και της επιλογής των υποψηφίων εργαζομένων. Η επιλογή του προσωπικού γίνεται πιο σωστά και πιο υπεύθυνα με αποτέλεσμα να μειώνεται ο αριθμός των απολύσεων λόγω ανικανότητας του/της εργαζομένου.
- Πραγμάτωση μέρους της κοινωνικής ευθύνης της επιχείρησης προς το προσωπικό της με την προσφορά νέων πνευματικών και επαγγελματικών ευκαιριών.
- Διευκόλυνση της προσαρμογής και ανταπόκρισης της επιχείρησης στις αλλαγές του περιβάλλοντος τις και αυξανόμενες απαιτήσεις που προκύπτουν για το ανθρώπινο δυναμικό της.

3.2.1 Προσέγγιση κόστους – οφέλους

Είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα μιας επιχείρησης αποτελούν επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο, ενθαρρύνοντας τους/τις εργαζόμενους/ες σε μεγαλύτερη συμμετοχή στις δραστηριότητες της επιχείρησης και στην ταύτισή τους με αυτή. Αναφέραμε ότι οι εργαζόμενοι/ες που συμμετέχουν σε ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα καθίστανται πιο ευέλικτοι/ες και ευπροσάρμοστοι/ες στις εργασιακές μεταβολές, μαθαίνοντας να αντιμετωπίζουν και να προσαρμόζονται γρήγορα σε νέες συνθήκες του περιβάλλοντος εργασίας τους.

Ο Prior (2003) αναφέρει ότι το μέλλον ανήκει στις επιχειρήσεις εκείνες που διαθέτουν ικανότητα δημιουργίας καινοτομιών, καθώς η παραγωγή εξαιρετικών προϊόντων μπορεί να αντιγραφεί, ενώ η τεχνολογία να αγοραστεί. Η καταλληλότητα της γεωγραφικής θέσης, η προσβασιμότητα στις πρώτες ύλες και η χρηματοδότηση, σπάνια θα αποτελέσουν περιοριστικό παράγοντα στον στίβο του ανταγωνισμού. Όμως η ύπαρξη ικανών, έμπειρων και επιδέξιων στελεχών, είναι απόρροια οργανωμένου και αποτελεσματικού συστήματος εκπαίδευσης και αποτελεί μία μακροπρόθεσμη επένδυση της επιχείρησης στο ανθρώπινο δυναμικό της (Πεφάνης, 2012). Ας μην

ξεχνάμε ότι τα στελέχη τα οποία εκπαιδεύονται σε συνεχή βάση νιώθουν πιο αφοσιωμένα, πιο ασφαλή στο χώρο εργασίας τους και κατά συνέπεια γίνονται πιο παραγωγικά (Σκουλάς & Οικονομάκη, 1998).

Στις ανεπτυγμένες χώρες οι επιχειρήσεις επενδύουν αρκετά μεγάλα ποσά στην εκπαίδευση των στελεχών τους, γεγονός που τις κατατάσσει στην τρίτη θέση μετά τη δημόσια και την στρατιωτική εκπαίδευση (Κανελλόπουλος, 2002). Στις αμερικάνικες επιχειρήσεις το κόστος που δαπανάται για την εκπαίδευση των στελεχών ανά έτος ανέρχεται σε πολλά εκατομμύρια. Σύμφωνα με τον Kotler (1994), *η εκπαίδευση προσθέτει περισσότερη αξία παρά κόστος*, οπότε το κεφάλαιο που προορίζεται για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού είναι η καλύτερη επένδυση στην οποία προβαίνει μία επιχείρηση (Πεφάνης, 2012).

Σύμφωνα με τους Παπαλεξανδρή και Μπουραντά (2003), *η εκπαίδευση του προσωπικού οδηγεί στην αύξηση της παραγωγικότητας, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων το, ενώ βελτιώνει την ατομική απόδοση των εργαζομένων, συνεισφέροντας στη συνολική ανάπτυξη της επιχείρησης*. Εφόσον λοιπόν ένα ενδοεπιχειρησιακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιάζεται και υλοποιείται με γνώμονα τις ανάγκες και τους στόχους της επιχείρησης, θα πρέπει να θεωρείται επένδυση κι όχι έξοδο (Πεφάνης, 2012). Σύμφωνα με την Πρόκου (2005), η επένδυση που κάνει μία επιχείρηση στην εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού της, συνδέεται με την οικονομική αύξηση της επιχείρησης σε μικροοικονομικό επίπεδο και την ενίσχυση της παραγωγικότητας σε μακροεπίπεδο. Οι δαπάνες που αναλώνουν τα κράτη μέλη της ΕΕ, ήδη από τη δεκαετία του '90, για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένης και της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης, αυξάνεται διαρκώς, αυξάνοντας παράλληλα και την αποδοτικότητά τους (Πεφάνης, 2012).

Όταν οι επιχειρήσεις αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση των στελεχών ως αναπόσπαστο κομμάτι της στρατηγικής του ανθρώπινου δυναμικού, βάζουν ένα γερό θεμέλιο στην οικονομική ανάπτυξη της επιχείρησης. Η ποιότητα είναι εκείνη που «πουλάει» αγαθά και υπηρεσίες και τα ικανά στελέχη είναι εκείνα που εξασφαλίζουν την ποιότητα. Η εκπαίδευση προσωπικού, σύμφωνα με αναγνωρισμένα πρότυπα, αποτελεί τη βάση της ποιοτικής απόδοσης και η ποιοτική απόδοση φέρνει το οικονομικό κέρδος. Για να πετύχουν λοιπόν οι επιχειρήσεις θα πρέπει να εκπαιδεύουν το ανθρώπινο δυναμικό τους ή να του δίνουν κίνητρα να εκπαιδευτεί (Prior, 2003).

Με το να προσφέρει λοιπόν μία επιχείρηση ποιοτική εκπαίδευση στο ανθρώπινο δυναμικό της, θέτει γερά θεμέλια για τη δημιουργία ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος διαμέσου της υψηλής ποιότητας εκπαιδευόμενου προσωπικού, καθώς η επάρκεια της ίδιας της επιχείρησης έχει να κάνει με το πόσο καλά εκπαιδευμένοι/ες είναι οι υπάλληλοι της. Επομένως το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για την ίδια την επιχείρηση δημιουργείται με την αποτελεσματική αξιοποίηση των ανθρωπίνων πόρων της (Pfeffer, 1994). Η συνισταμένη της ομαδικής και της ατομικής μάθησης, η αξιοποίηση της γνώσης για την επίτευξη των στόχων της επιχείρησης δημιουργούν «διαρκές ανταγωνιστικό πλεονέκτημα» ενεργοποιώντας στρατηγικές μείωσης κόστους (Ξηροτύρη –Κουφίδου, 2010).

Το ανθρώπινο δυναμικό μιας επιχείρησης είναι η δύναμη της, είναι αυτό που κάνει τη μία επιχείρηση να διαφέρει από την άλλη και ορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία της. Επομένως η

εκπαίδευση του προσωπικού είναι η πιο σίγουρη και αποδοτική επένδυση (Evans & Lindsay, 1999). Ο λόγος που πιθανόν μία επιχείρηση δεν επενδύει στην εκπαίδευση που προσωπικού της είναι γιατί δυσκολεύεται να μετρήσει τα οφέλη έναντι του κόστους (Πεφάνης, 2012). Όπως και να έχει, η εκπαίδευση είναι επένδυση γιατί αυξάνει τις γνώσεις και βελτιώνει τις δεξιότητες του προσωπικού και κατ' επέκταση αυξάνει την παραγωγή αγαθών (Σαίτη, 2000). Ο σκοπός της δεν είναι άλλος «από την επένδυση της επιχείρησης στην ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων της» (Πεφάνης, 2012).

Ολοκληρώνοντας να αναφέρουμε ότι όπως και για κάθε άλλο τομέα ή τμήμα μιας επιχείρησης έτσι και το σύστημα εκπαίδευσης προσωπικού πρέπει να είναι αποτελεσματικό από την άποψη του κόστους. Επειδή αυτό είναι ένα δύσκολο προσεγγίσιμο ζήτημα, πολλοί διευθυντές εκπαίδευσης αρνούνται να αξιολογήσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα υπό αυτό το πρίσμα. Επιπλέον θεωρούν ότι είναι δύσκολο να απομονωθούν τα οφέλη ενός τμήματος ή ολόκληρης της επιχείρησης ως άμεσο αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού προγράμματος, υποβαθμίζοντας έτσι την κοστολόγηση της εκπαίδευσης (Αποστόλου, 2002).

Η διαδικασία κοστολόγησης ενός συστήματος εκπαίδευσης μπορεί να συνοψιστεί σε τέσσερα στάδια: 1) Συγκέντρωση κοστών, 2) Ταξινόμηση κοστών, 3) Κατανομή στα άμεσα κόστη 4) Καταμερισμός στα έμμεσα κόστη (Αποστόλου, 2002).

Παρακάτω παρατίθενται πίνακες ενδεικτικών άμεσων και έμμεσων κοστών ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης κατά την εργασία και εκτός εργασίας:

Κόστος εκπαίδευσης κατά την εργασία	
Άμεσο	Έμμεσο
Αμοιβές εκπαιδευόμενων/ υπερωρίες	Επί πλέον υλικά λόγω απώλεια ή λόγω ελαττωματικών προϊόντων
Ρούχα προστασίας/ εξοπλισμός ασφαλείας	Κόστος λόγω βραδύτερης παραγωγής/ περισσότερων ατυχημάτων
Χρόνος που αναλώθηκε σε συμβουλές προετοιμασία, εκτίμηση	Ποιότητα εκτέλεσης
Υλικά εκπαίδευσης	Ποιότητα ολοκληρωμένης εργασίας
Εφοδιασμός εκπαίδευσης /πακέτα	Απαξίωση - απόσβεση

Κόστος εκπαίδευσης εκτός εργασίας	
Άμεσο	Έμμεσο
Αμοιβές εκπαιδευόμενων/ υπερωρίες	Κατανεμημένα κόστη διαμονής
Μετακίνηση και διαμονή	Διοίκηση
Έξοδα για βρώση και πόση	Αμοιβές εκπαιδευόμενων
Αναλώσιμα υλικά	Ασφάλιση, υποστήριξη, απόσβεση
Υπερωρίες εκπαιδευομένων	Ευκαιριακό κόστος, σοβαρές απώλειες

Πηγή: Symonds D. *The evaluation toolkit* p. 39

3.3 Η έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στα συστήματα εκπαίδευσης προσωπικού.

Εκπαίδευση προσωπικού και ποιότητα υπηρεσιών είναι έννοιες αλληλένδετες, αφού αναγκαία συνθήκη της ποιότητας υπηρεσιών είναι η εκπαίδευση του προσωπικού, και σ' έναν οργανισμό ή σε μία επιχείρηση που στοχεύει στην ποιότητα, δίδεται μεγάλη βαρύτητα στην επιμόρφωση του προσωπικού (Ιωαννίδου, 2014). Για να είναι επιτυχημένο και αποτελεσματικό ένα ενδοεπιχειρησιακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, θα πρέπει εκτός από ποσοτικά χαρακτηριστικά (αύξηση εκπαιδευτικών δαπανών, αύξηση αριθμού εκπαιδευομένων, αύξηση διάρκειας εκπαιδευτικού προγράμματος κ.α) να διαθέτει και ποιοτικά χαρακτηριστικά (Αποστόλου, 2002).

Η έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) για τον τομέα της εκπαίδευσης (Total Quality Management) αναφέρεται στην επιδίωξη μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού στο να βελτιώνει διαρκώς την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών του υπηρεσιών με τη συνεχή προσφορά εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των εργαζομένων, τον έλεγχο και τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών διαδικασιών· την πρόληψη προβλημάτων αντί της εκ των υστέρων διάγνωσής τους, την έμφαση στην ομαδικότητα κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και τέλος την ανάπτυξη και εφαρμογή των κατάλληλων μεθόδων και κριτηρίων ελέγχου και διασφάλισης ποιότητας των προσφερόμενων ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Χασάπης, 2000).

Κατά τον Ζαβλανό (2006) η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας δεν είναι ένα απλό πρόγραμμα με αρχή, μέση και τέλος, αλλά ένας τρόπος σκέψης και δράσης ενταγμένος σε όλους τους τομείς μιας επιχείρησης. Η εισαγωγή της ΔΟΠ σε μία επιχείρηση προϋποθέτει την αποδοχή, συμμετοχή και συνεργασία όλων των εργαζομένων με απώτερο σκοπό την παραγωγή αγαθών ή υπηρεσιών (Ιωαννίδου, 2014). Αποτελεί μια φιλοσοφία διοίκησης κατευθυνόμενη στο να μετατρέψει την εταιρική κουλτούρα της παθητικότητας ή της αμυντικότητας σε μία δυναμική κουλτούρα μέσω της ενεργητικής συμμετοχής όλου του προσωπικού (Duhlgard & Duhlgard-Park, 2007). Άλλωστε ο όρος *Ολική* στο ακρωνύμιο ΔΟΠ υποδηλώνει ότι η επιχείρηση επιδιώκει τη διασφάλιση της ποιότητας βασισόμενη στην καθολική συμμετοχή των εργαζομένων στο σύνολο των δράσεων της επιχείρησης (Σπανός, 1993). Η κατανόηση της φιλοσοφίας της ΔΟΠ και η ενεργητική συμμετοχή τους σε όλα τα στάδια (σχεδιασμό, ανάπτυξη, υλοποίηση) αποτελεί τη λυδία λίθο της βελτίωσης της ποιότητας. Και η καθολική αυτή συμμετοχή των εργαζομένων επιτυγχάνεται μέσω μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης τους (Ιωαννίδου, 2012).

Το γεγονός ότι περίπου ένα εκατομμύριο ευρωπαϊκών επιχειρήσεων έχουν υιοθετήσει κάποιο σύστημα ΔΟΠ, σημαίνει ότι θα πρέπει να είδαν κάποιο όφελος από αυτό (Application of ISO 9000 standards to education and training interpretation and guidelines in a European perspective). Η βελτίωση της ποιότητας των συστημάτων εκπαίδευσης είναι ένας από τους κυριότερους λόγους υιοθέτησης συστημάτων ΔΟΠ από μία επιχείρηση. Κι αυτό γιατί η φιλοσοφία της ΔΟΠ ενθαρρύνει την προσωπική βελτίωση των εργαζομένων μέσα από την εκπαίδευση. Απαιτεί προσωπική προσπάθεια ώστε να αποκτηθούν και να αξιοποιηθούν γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις,

ως προς τη μάθηση, συμπεριφοράς προκειμένου να δομηθεί το μυαλό και ο χαρακτήρας. Επίσης απαιτεί την ενίσχυση όσων στηρίζουν, οργανώνουν και στελεχώνουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η εκπαίδευση του προσωπικού επομένως αποτελεί το βασικό κίνητρο της αποτελεσματικής βελτίωσης της ποιότητας σε μία επιχείρηση (Αποστόλου, 2002).

Οι εταιρίες που είναι προσανατολισμένες στην ΔΟΠ επενδύουν στην εκπαίδευση του προσωπικού, αναγνωρίζοντας ότι συμβάλει σημαντικά στο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα της εταιρίας. Οι Deming, Juran και Crosby αναφέρθηκαν εκτενώς στον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης των εργαζομένων σε θέματα ποιότητας, αναδεικνύοντας τον σε πρωταρχικό παράγοντα της βελτίωσης της ποιότητας (Evans & Lindsay, 1999). Οι μηχανισμοί διασφάλισης ποιότητας, εφαρμόζοντας τα πρότυπα της σειρά ISO 9000 η αξία των οποίων έχει αναγνωριστεί από πολλούς πελάτες εκπαίδευσης και κατάρτισης, εξασφαλίζουν ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα προσεγγίζουν ένα ελάχιστο επίπεδο αποδοχής (Application of ISO 9000 standards to education and training interpretation and guidelines in a European perspective). Τα πρότυπα του ISO 9001 και 9002 είναι τα κατάλληλα πλαίσια για την εφαρμογή ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Τέλος για την αποτελεσματικότητα ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας σε ένα ενδοεπιχειρησιακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, θα πρέπει η ανώτερη διοίκηση να παρέχει τους απαραίτητους υλικούς και ανθρώπινους πόρους για την υλοποίηση του προγράμματος, να δίνει έμφαση στις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων, να προλαμβάνει την μη τήρηση των προδιαγραφών, και να προτείνει λύσεις και να ελέγχει την υλοποίησή τους σε θέματα που αφορούν την ποιότητα (AS/ NZS ISO 9001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις επιχειρήσεις

Για να εκτιμηθεί η αξία και η επιτυχία του οποιουδήποτε συστήματος εκπαίδευσης το οποίο πραγματώνεται από μία επιχείρηση, χρειάζεται αντικειμενική και μεθοδευμένη αξιολόγηση. Στόχος της αξιολόγησης εκτός των άλλων θα πρέπει να είναι η εύρεση, ως προς το κόστος, των κατάλληλων και αποτελεσματικών λύσεων για οποιοδήποτε πρόβλημα ανακύψει, καθώς και η απόδειξη ότι ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα βοηθάει την επιχείρηση στην επίτευξη των στόχων της.

4.1 Ορισμοί

Με την ευρύτερη έννοια του όρου, η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης, που συχνά αποκαλείται *έρευνα της αξιολόγησης (evaluation research)* ορίζεται σαν μία διαδικασία της διοίκησης της εκπαίδευσης που περιλαμβάνει τη συλλογή, τη συστηματοποίηση και τη μετάδοση πληροφοριών (feed back) σχετικών με τις συνέπειες του εκπαιδευτικού προγράμματος, ώστε να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με αυτό (Πετρίδου, 1992).

Ο Hamblin θεωρώντας ότι ένας από τους βασικότερους σκοπούς της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης του προσωπικού με τη συλλογή, ανάλυση και αξιολόγηση πληροφοριών που οδηγούν σε λήψη αποφάσεων και δράση, δίνει τον εξής ορισμό για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης: *είναι κάθε προσπάθεια για την απόκτηση πληροφοριών σχετικών με τα αποτελέσματα των επιμορφωτικών προγραμμάτων και την εκτίμηση της αξίας της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, υπό το πρίσμα των πληροφοριών αυτών* (Hamblin, 1974).

Ο Cascio (1982) ορίζει την αξιολόγηση της επιμόρφωσης σαν τη μέτρηση των αποτελεσμάτων της, προσδιορίζοντας την σαν τη συστηματική απόδειξη των επιπτώσεων της στη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων και στη λειτουργία της επιχείρησης.

Οι Brook, Shouksmith and Brook (1983) περιλαμβάνουν στη στενή έννοια του όρου την *τυπική αξιολόγηση (formative evaluation)*, η οποία εστιάζει στους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος και στο βαθμό ταύτισης των χαρακτηριστικών του προγράμματος (τεχνικές, μέσα, μέθοδοι, κλπ) με τους στόχους αυτούς. Επίσης περιλαμβάνουν και την *ανακεφαλαιωτική ή απολογιστική αξιολόγηση (summative evaluation)*, η οποία εστιάζει στη λειτουργικότητα των στόχων του εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού προγράμματος και στην ανάλυση της εκτέλεσης του σε σχέση με τους στόχους και τα συνολικά αποτελέσματα για την επιχείρηση (Brook, Shouksmith & Brook, 1983).

Τέλος αναφέρεται και ο ορισμός της αξιολόγησης από το Λεξικό των Όρων της Επιμόρφωσης του Υπουργείου Εργασίας της Μεγάλης Βρετανίας, ως τον πιο περιεκτικό και κατάλληλο για να αντικατοπτρίσει τη σκοπιά κάτω από την οποία πραγματώθηκε η παρούσα εργασία: «Αξιολόγηση είναι η εκτίμηση της συνολικής αξίας ενός συστήματος εκπαίδευσης και επιμόρφωσης σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο». (Brewster, 1980).

4.2 Μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Το μοντέλο του Kirkpatrick

Το μοντέλο αξιολόγησης της εκπαίδευσης το οποίο υιοθετήθηκε και χρησιμοποιήθηκε ευρέως από τους/τις ασχολούμενους/ες με την εκπαιδευτική αξιολόγηση στην εργασία, είναι το μοντέλο Kirkpatrick, με το οποίο η αξιολόγηση οργανώνεται σε τέσσερα επίπεδα: 1) **Αντίδραση** (reaction), δηλαδή πόσο ικανοποιημένοι/ες είναι οι συμμετέχοντες/ουσες από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν, 2) **Μάθηση** (learning), δηλαδή ποιες νέες γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες απέκτησαν οι συμμετέχοντες/ουσες από το εν λόγω εκπαιδευτικό πρόγραμμα, 3) **Συμπεριφορά** (behavior), δηλαδή αν η εργασιακή συμπεριφορά των συμμετεχόντων/ουσών παρουσίασε θετική αλλαγή μετά τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, 4) **Αποτελέσματα** (benefits), δηλαδή ποια ήταν τα θετικά αποτελέσματα για την επιχείρηση με τη συμμετοχή των εργαζομένων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, σε επίπεδο αύξησης παραγωγής, βελτίωσης ποιότητας και ποσότητας εργασίας, ελάττωση κόστους, κλπ (Hamblin, 1974).

Τα δύο πρώτα επίπεδα αφορούν τη συμπεριφορά και τις γνωσιολογικές κατακτήσεις των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στα επίπεδα αυτά μπορούν εύκολα να συλλεχθούν οι εκτιμήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, αλλά δεν αποδίδουν αρκετές πληροφορίες για την αξία του εκπαιδευτικού προγράμματος. Τα δύο τελευταία επίπεδα σχετίζονται με τη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων, και τον αντίκτυπό της στην επιχείρηση, μετά, και αρκετά μετά, την αποπεράτωση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στο τέταρτο επίπεδο, είναι τα πιο σημαντικά και αξιόλογα για την επιχείρηση, μολαταύτα είναι αρκετά δύσκολο και χρονοβόρο το να συγκεντρωθούν. (Αποστόλου, 2002).

Η δραστηριότητα και η συμπεριφορά των εργαζομένων στο χώρο εργασίας τους (επίπεδο 3 και 4), μετά την ολοκλήρωση της συμμετοχής τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, επηρεάζεται από αρκετούς αστάθμητους παράγοντες, οι οποίοι δεν υφίστανται στο χώρο που πραγματώνεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όπως: α) Η αμιγής σχέση του εκπαιδευτικού προγράμματος με το αντικείμενο εργασίας του/της συμμετέχοντος/ουσας, β) Η άμεση εφαρμογή στην εργασιακή πράξη των όσων διδάχθηκαν, γ) Υποστήριξη από τον/την προϊστάμενο/η του/της εκπαιδευόμενου/ης, δ) Ο βαθμός στον οποίο οι υπόλοιποι/ες συνάδελφοι εφαρμόζουν τα όσα οι εκπαιδευόμενοι/ες προσπαθούν να εφαρμόσουν, ε) Πόροι και χρόνος για την εφαρμογή των νέων γνώσεων, στ) Ενίσχυση της συμπεριφοράς των εργαζομένων με έπαινο ή ψόγο, ζ) Κουλτούρα της εταιρίας εστιασμένη σε μακροχρόνια δράση, η) Χώρος εργασίας απαλλαγμένος από εντάσεις, διακοπές ή φυσικούς περιορισμούς, θ) Αμεσότητα της ανάδρασης (Parry, 1997)

Το μοντέλο του A. C. Hamblin

Για τον Hamblin η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος έχει στόχο την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και ορίζεται ως ο έλεγχος της αξίας του με τη βοήθεια των διαθέσιμων πληροφοριών και μέσα στα πλαίσια ορισμένων κριτηρίων (Hamblin 1974). Κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης αποπειράται μία συνολική εκτίμηση του κόστους και του οφέλους της επιχείρησης από τη συμμετοχή των εργαζομένων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ενώ επιδιώκεται η

συστημική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο διαρκής έλεγχος και ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού προγράμματος (Αποστόλου, 2002).

Τα επίπεδα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σύμφωνα με το μοντέλο του Hamblin αναπαριστώνται σε μια αλυσίδα με πέντε κρίκους/ αποτελέσματα της εκπαίδευσης: Η εκπαίδευση → αντιδράσεις → μάθηση → αλλαγές στην εργασιακή συμπεριφορά → αλλαγές στην επιχείρηση → αλλαγές στην επίτευξη των τελικών στόχων. Το έργο του αξιολογητή είναι να διαπιστώσει αν και γιατί έσπασε κάποιος από τους κρίκους της αλυσίδας και να προτείνει τρόπους διόρθωσης και αποκατάστασης. Η αξιολόγηση έχει στόχο τη διάγνωση και διόρθωση τυχόν αδυναμιών και αποτυχιών του εκπαιδευτικού προγράμματος με την έννοια της αρνητικής ανάδρασης, και την ενίσχυση των επιτυχιών του προγράμματος με την έννοια της θετικής ανάδρασης. Μέσω της αξιολόγησης δίνονται πληροφορίες σε εκπαιδευτές/τριες και εκπαιδευόμενους/ες που τους/τις βοηθούν να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται, αυξάνοντας έτσι την ελευθερία τους για δράση. Για την αξιολόγηση τέλος, ενός εκπαιδευτικού προγράμματος πρέπει αρχικά να συλλεχθούν πληροφορίες οι οποίες να αποτυπώνουν τις αλλαγές που επέφερε το εν λόγω εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Για να πραγματοποιηθεί αυτό θα πρέπει να αρχικά να μελετηθούν τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού προγράμματος και η σειρά με την οποία αυτά πραγματοποιήθηκαν (Αποστόλου, 2002).

Το μοντέλο των P. B. Warr, M.W. Bird, N. Rackham

Το πρώτο επίπεδο αξιολόγησης σε αυτό το μοντέλο αποτελούν οι *ανάγκες επιμόρφωσης* και οι *άλλες εισροές* (input). Το δεύτερο επίπεδο εξετάζει τις *άμεσες αντιδράσεις* (immediate reactions) των συμμετεχόντων/ουσών σε επίπεδο αποδοχής ή μη αποδοχής του εκπαιδευτικού προγράμματος. Το τρίτο επίπεδο εξετάζει τις *ενδιάμεσες αντιδράσεις* (intermediate reactions) των συμμετεχόντων/ουσών κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος, ενώ τα *τελικά αποτελέσματα* για την επιχείρηση από τη συμμετοχή των εργαζομένων στο πρόγραμμα εξετάζονται στο τελικό επίπεδο (ultimate level) (Hamblin, 1974).

Ο παρακάτω πίνακας αποτυπώνει συγκριτικά τα τρία αναφερθέντα μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε επίπεδο ορολογίας:

	Kirkpatrick	Hamblin	Warr, Bird, Rackham
Επίπεδο 1	Αντίδραση	Αντίδραση	Ανάγκες
Επίπεδο 2	Μάθηση	Μάθηση	Άμεση αντίδραση
Επίπεδο 3	Εργασιακή συμπεριφορά	Εργασιακή συμπεριφορά	Ενδιάμεσες ανάγκες
Επίπεδο 4	Αποτελέσματα	Αλλαγές σε επιχείρηση	Αποτελέσματα
Επίπεδο 5		Αλλαγές σε στόχους	

Πηγή: Hamblin A.C. "Evaluation and control of training", Mc Graw, Hill Book Company UK, 1974, p.14

Το μοντέλο CIPP

Το μοντέλο αυτό διαμορφώθηκε από τους Stufflebearn D.L., Foley W.J., Gephardt W.J., Guba F.G., Hammond R.I., Merrinann H.O. and Provus M.M. (1971). Έχει πάρει το όνομα του από τα

αρχικά των τεσσάρων επιπέδων τα οποία αξιολογεί: το περιεχόμενο (context), τις εισροές (input), τη διαδικασία (process) και το προϊόν (product). Το μοντέλο αυτό βοηθάει περισσότερο στο σχηματισμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που θα έχει αποτελεσματικό περιεχόμενο, εισροές και διαδικασία, και λιγότερο στη μέτρηση του αποτελέσματος του, το οποίο επιχειρείται στο επίπεδο της αξιολόγησης του προϊόντος (product evaluation) όπου διαφαίνεται η επιτυχία των στόχων του προγράμματος. Η επιτυχία της επίτευξης των στόχων εξασφαλίζεται σύμφωνα με το μοντέλο CIPP από την αξιολόγηση των τριών προηγούμενων επιπέδων (Πετρίδου, 1992).

Στο επίπεδο της αξιολόγησης του περιεχομένου (context evaluation) θέτονται οι στόχοι του προγράμματος, δηλαδή αξιολογείται το περιεχόμενο του. Στο επίπεδο της αξιολόγησης των εισροών (input evaluation) συγκεντρώνονται πληροφορίες για τα πώς, με ποια μέσα δηλαδή, θα επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος, καταλήγοντας σε έναν αποτελεσματικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στο επίπεδο της αξιολόγησης της διαδικασίας (process evaluation) συγκεντρώνονται και αξιολογούνται πληροφορίες σχετικά με τις αντιδράσεις των εργαζομένων που εκπαιδεύτηκαν, των εισηγητών/τριών και όλων όσων/ες συμμετείχαν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος (Stufflebeam, Foley, Gephardt, Guba, Hammond, Merriman & Provus, 1971).

Το μοντέλο των Burgoyne & Singh

Οι Burgoyne και Singh δίνουν μία διαφορετική διάσταση στην αξιολόγηση της επιμόρφωσης εξετάζοντας τις μικρο- και τις μακρο- συνέπειες ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Για αυτούς η αξιολόγηση είναι μία αλυσίδα ο κάθε κρίκος της οποίας είναι το αίτιο του επόμενου και το αποτέλεσμα του προηγούμενου. Στον πρώτο κρίκο βρίσκεται το «γεγονός» (event) της επιμόρφωσης, το ίδιο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο δημιουργεί τις συνθήκες μάθησης (learning/ 1^ο επίπεδο αξιολόγησης). Στον δεύτερο κρίκο βρίσκονται οι συνέπειες της μάθησης αποτυπωμένες στην συμπεριφορά των στελεχών που επιμορφώθηκαν (change in behavior/ 2^ο επίπεδο αξιολόγησης). Στον τρίτο κρίκο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της αλλαγής στην συμπεριφορά των επιμορφωμένων στο τμήμα της επιχείρησης στο οποίο εργάζονται (local/departmental change/benefits/ 3^ο επίπεδο αξιολόγησης). Τα αποτελέσματα στο τμήμα της επιχείρησης επηρεάζουν ασφαλώς και ολόκληρη την επιχείρηση, αποτελώντας έτσι τον τέταρτο κρίκο της αλυσίδας, τα περιφερειακά αποτελέσματα στην επιχείρηση (regional/organizational change/benefits/ 4^ο επίπεδο αξιολόγησης). Στον τελευταίο κρίκο της αλυσίδας βρίσκονται τα αποτελέσματα σε επίπεδο γενικών, κοινωνικών και εθνικών ωφελειών (general/national/societal change/benefits/ 5^ο επίπεδο) (Πετρίδου, 1992).

Σχηματικά:



Πηγή: Προσαρμογή από: Burgoyne J.C and Singh R. (1977): "Evaluation of Training and Education. Macro and Micro Perspectives" Journal of European Industrial Training, vol.1 n.1 p. 17

Το μοντέλο του C. Brewster

Ο εμπνευστής του μοντέλου, Chris Brewster ασχολήθηκε κυρίως με την αξιολόγηση των τελικών αποτελεσμάτων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την επιχείρηση, όπου και ονομάζει context re-evaluation. Στο πρώτο επίπεδο αξιολόγησης τοποθετεί τις εισροές του εκπαιδευτικού προγράμματος (περιεχόμενο και διαδικασία επιμόρφωσης). Η αξιολόγηση του πρώτου επιπέδου (process evaluation) πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια ή αμέσως μετά τη λήξη του προγράμματος. Τα επόμενα επίπεδα αξιολόγησης έχουν να κάνουν με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού προγράμματος και είναι: το επίπεδο της αντίδρασης των εργαζομένων που επιμορφώνονται (reaction level), το επίπεδο της μάθησης (learning/ immediate level), το επίπεδο της αλλαγής στη συμπεριφορά τους (behavior/ intermediate level) και το επίπεδο των αποτελεσμάτων για την επιχείρηση (results/ ultimate level). Η αξιολόγηση του τελευταίου επιπέδου είναι μία μακροχρόνια διαδικασία συγκέντρωσης στοιχείων που αποτυπώνουν τις αλλαγές που έχουν λάβει χώρα στην επιχείρηση λόγω ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Προηγείται η κλασική αξιολόγηση (context evaluation) σε όλα τα επίπεδα, και μετά από ένα χρονικό διάστημα περίπου 18 μηνών πραγματοποιείται η επαναξιολόγηση του τελευταίου επιπέδου για να εκτιμηθούν οι συνέπειες του εκπαιδευτικού προγράμματος για τον οργανισμό (Πετρίδου, 1992).

Η επαναξιολόγηση του τελικού επιπέδου πραγματώνεται σε πέντε στάδια:

- 1) Συγκέντρωση γενικών στοιχείων για τα αποτελέσματα του προγράμματος στην επιχείρηση.
- 2) Συγκέντρωση στοιχείων για τα αποτελεσμένα του προγράμματος στη συμπεριφορά των στελεχών που εκπαιδεύτηκαν. Τα στάδια 1 και 2 αποτελούν το context evaluation.
- 3) Έλεγχος των παραπάνω στοιχείων.
- 4) Επεξεργασία των παραπάνω στοιχείων μετά από διάστημα μηνών (context re-evaluation).
- 5) Σύγκριση των αποτελεσμάτων του context evaluation και του context re-evaluation για να αποδοθεί η εκτίμηση των τελικών αποτελεσμάτων για την επιχείρηση.

Αυτό που στην ουσία διαφοροποιεί το μοντέλο του Brewster από αυτό του Hamblin είναι η επανάληψη της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων για την επιχείρηση, παρατείνοντας κατά κάποιο τρόπο τη διαδικασία αξιολόγησης προς μία νέα επαναξιολόγηση (Brewster, 1980).

Το μοντέλο των Clement & Aranda

Οι συγκεκριμένοι ερευνητές εξετάζουν το πώς οι μεταβλητές της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιμόρφωσης των διοικητικών στελεχών σε μία επιχείρηση, επιφέρουν αποτελέσματα σε τρία επίπεδα: στο επίπεδο του στελέχους που επιμορφώθηκε (επίπεδο αντιδράσεων του/της επιμορφωμένου/ης), στο επίπεδο των υφισταμένων του/της επιμορφωμένου/ης (επίπεδο της απόδοσης στην εργασία) και στο επίπεδο της επιχείρησης συνολικά (επίπεδο τελικών αποτελεσμάτων).

Σαν μεταβλητές της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιμόρφωσης θεωρούνται: 1) τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού προγράμματος στον τρόπο εκτέλεσης της εργασίας

2) η αποτελεσματικότητα των μεθόδων και των μέσων που χρησιμοποιήθηκαν για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος σε σχέση με το αν επηρέασαν τις γνώσεις των επιμορφωμένων και την εφαρμογή της νέας γνώσης στις απαιτήσεις της εργασίας και στις ανάγκες της επιχείρησης

3) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης

4) οι συνθήκες του περιβάλλοντος που επηρεάζουν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης στους εργαζόμενους/ες εκπαιδευόμενους/ες και στην επιχείρηση (Clement & Aranda, 1982).

Το μοντέλο του J. E. Pattan

Ο Pattan προσεγγίζοντας κριτικά το μοντέλο του Kirkpatrick, προτείνει το δικό του μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιμόρφωσης, με ένα μόνο επίπεδο αξιολόγησης, αυτό της απόδοσης στη εργασία, καθώς πιστεύει ότι καλύπτει όλα τα άλλα επίπεδα που συμπεριλάμβαναν στα μοντέλα αξιολόγησης οι προηγούμενοι ερευνητές. Θεωρεί ότι τα δύο πρώτα επίπεδα του μοντέλου του Kirkpatrick (reaction and learning) αναφέρονται στα εσωτερικά αποτελέσματα της μάθησης (internal learning outcomes), ενώ το τρίτο επίπεδο (behavior) επικεντρώνεται στα εξωτερικά αποτελέσματα (external learning outcomes). Τέλος πιστεύει ότι το τέταρτο επίπεδο αξιολόγησης (benefits) δεν μπορεί να δώσει αντικειμενικά αποτελέσματα, καθώς κάποιος παράγοντας που επηρεάζουν γενικά την αποτελεσματικότητα μιας επιχείρησης είναι συχνά ισχυρότεροι από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Έτσι καταλήγει στο ότι αρκεί να αξιολογηθούν τα εξωτερικά και εσωτερικά αποτελέσματα της μάθησης για να πραγματοποιηθεί μία αποτελεσματική διαδικασία αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Pattan, 1983).

Η σημαντική συμβολή του μοντέλου του Pattan βασίζεται στην προσεκτική επιλογή, την καταλληλότητα και την αξιοπιστία των μεταβλητών και των κριτηρίων που θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της απόδοσης στην εργασία μετά τη συμμετοχή του/της εργαζομένου/ης σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι με το προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης της απόδοσης στην εργασία θα συγκεντρωθούν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες για τις αντιδράσεις και τις γνώσεις που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες/ουσες σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Πετρίδου, 1992).

Η πρόταση των Easterby & Tanton

Οι Easterby and Tanton από το Lancaster University στηριζόμενοι σε μία έρευνα που έλαβε χώρα σε 15 οργανισμούς της Αγγλίας κατέληξαν στην παρακάτω πρόταση για να εκτιμηθεί η

αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιμόρφωσης: η διαδικασία αξιολόγησης βασίζεται στην καταγραφή των προσδοκιών των στελεχών που πρόκειται να επιμορφωθούν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την αποπεράτωση του προγράμματος. Οι προϊστάμενοι/ες και οι υφιστάμενοι/ες αξιολογούν τις προσδοκίες αυτές ως προς το βαθμό επίτευξης των στόχων του προγράμματος και ως προς την αποκόμιση των γνώσεων όσων συμμετείχαν (Πετρίδου, 1992).

Η πρόταση του Jackson

Η εκπαίδευση και η ανάπτυξη αποτελούν βασικά εργαλεία της διοίκησης κάθε επιχείρησης, καθώς με τη βοήθεια τους βελτιώνονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εργαζομένων, ώστε να επηρεάζεται η τρέχουσα (εκπαίδευση) και η μελλοντική (ανάπτυξη) δραστηριότητα σε μία επιχείρηση. Αυτό μπορεί να αποτυπωθεί με τις αλλαγές στη συμπεριφορά των εργαζομένων, οι οποίες θα έχουν επίδραση στα αποτελέσματα της δραστηριότητας, τα οποία μετριούνται βάσει εισροών και εκροών. Σε μία επιχείρηση οι εισροές μετριούνται με τη χρήση των όρων «χρόνος» (π.χ. ώρες απασχόλησης προσωπικού) και «κόστος» (π.χ. κόστος μονάδας παραγωγής) και οι εκροές με τον αριθμό παραγωγής και την ποιότητα της εργασίας (πχ αριθμός ελαττωματικών ή άχρηστων προϊόντων, λαθών κλπ). Τα αποτελέσματα της δραστηριότητας μπορούν επομένως να εκφραστούν με τον λόγο εκροές/εισροές, όπως για παράδειγμα στόχοι της επιχείρησης που πραγματοποιήθηκαν/ ώρες απασχόλησης προσωπικού. Τα αποτελέσματα αυτά μετριούνται από την επιχείρηση με οικονομικούς όρους. Επομένως το σύστημα εκπαίδευσης του προσωπικού σε μία επιχείρηση συμβάλλει στην επίτευξη των οικονομικών στόχων της επιχείρησης (Jackson, 1989).

Λαμβάνοντας υπ' όψη το μοντέλο αξιολόγησης του Jackson επιλέχθηκε ένα σύστημα 13 δεικτών, το οποίο χρησιμοποιεί οικονομικούς και ποσοτικούς όρους, κατάλληλο για την αξιολόγηση του συστήματος εκπαίδευσης σε μία επιχείρηση. Οι μετρήσεις του συστήματος αυτού πραγματοποιούνται σε τρία βασικά πεδία, τα οποία είναι τα πιο ουσιώδη κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος (Ford, 1993): α) μέτρηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας → *πόση* εκπαίδευση και ανάπτυξη παράχθηκε.

β) μέτρηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος → *κατά πόσο* επιτεύχθηκαν οι στόχοι της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης.

γ) μέτρηση της αποδοτικότητας του προγράμματος → *σε ποιο βαθμό* η εκπαίδευση και η ανάπτυξη αξιοποίησαν και μεγιστοποίησαν τους πόρους τους στην προσπάθεια επίτευξης των στόχων τους.

Το σύστημα των 13 αυτών μετρήσεων επιτρέπει στις επιχειρήσεις να μετατρέψουν τα δεδομένα σε αναλογίες και ποσοστά, όπως για παράδειγμα το ετήσιο ποσό που δαπανήθηκε για την εκπαίδευση και τον/την εκπαιδευόμενο/η εργαζόμενο/η. Έτσι κάθε επιχείρηση μπορεί να χαράξει νέες κατευθυντήριες γραμμές για επενδύσεις στην εκπαίδευση και να επαναπροσδιορίσει την εκπαίδευση και την ανάπτυξη από στρατηγική σκοπιά. Έτσι τα αποτελέσματα των μετρήσεων του κόστους εκπαίδευσης, του σχεδιασμού και της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μπορούν όχι μόνο να βοηθήσουν την επιχείρηση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

προγραμμάτων, αλλά να χρησιμεύσουν ως ανάδραση επανεκτίμησης των εκπαιδευτικών αναγκών και σχεδιασμού μελλοντικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Αποστόλου, 2002).

Στον παρακάτω πίνακα δεικτών εκπαίδευσης αποτυπώνονται οι 13 μετρήσεις, ο τρόπος υπολογισμού και το επίπεδο αξιολόγησης:

Μονάδα μέτρησης	Τύπος μέτρησης	Υπολογισμός
Ποσοστά μισθοδοσίας για εκπαίδευση	Εκπαιδευτική δραστηριότητα	Συνολικές δαπάνες εκπαίδευσης: σύνολο μισθοδοσίας
Εκπαιδευτική δαπάνη/ εργαζόμενο/η		Συνολικές δαπάνες εκπαίδευσης: σύνολο εκπαιδευομένων
Μέσος όρος εκπαίδευσης για κάθε εργαζόμενο/η		Σύνολο ωρών εκπαίδευσης: σύνολο εκπαιδευομένων
Ποσοστό εργαζομένων που εκπαιδεύτηκαν / έτος		Σύνολο εκπαιδευομένων: σύνολο εργαζομένων στην επιχείρηση
Ποσοστό του προσωπικού της ΔΕΠ / 100 εργαζομένους/ες		Σύνολο εργαζομένων της ΔΕΚΠ: σύνολο εργαζομένων 1000
Μέσο ετήσιο ποσοστό θετικών κρίσεων για το πρόγραμμα	Αντίδραση εκπαιδευομένων	Σύνολο ατόμων που αξιολόγησαν θετικά το πρόγραμμα: συνολικός αριθμός ατόμων που συμπλήρωσαν φύλλα αξιολόγησης κατ' έτος
Μέσο ποσοστό αποκτηθείσας γνώσης/ εκπαιδευτικό πρόγραμμα	Μάθηση	Μέσο ποσοστό αποκτηθείσας γνώσης (σύγκριση πριν και μετά το πρόγραμμα) για κάθε εκπαιδευόμενο/η
Μέσο ποσοστό βελτίωσης απόδοσης στη θέση εργασίας	Συμπεριφορά	Μέσος όρος βελτίωσης απόδοσης (σύγκριση πριν και μετά το πρόγραμμα) για κάθε εκπαιδευόμενο/η
Δείκτης συχνότητας ατυχημάτων		Αριθμός ατυχημάτων: σύνολο ωρών έκθεσης στον κίνδυνο
Απώλεια χρόνου εργασίας λόγω ατυχημάτων	Αποτελέσματα	Αριθμός ημερών απουσίας λόγω ατυχημάτων
Μειώσεις κόστους ως αναλογία εκπαιδευτικών δαπανών		Οφέλη από μειώσεις σπατάλης και ελαττωματικών προϊόντων: σύνολο εκπαιδευτικών δαπανών
Κέρδη / εργαζόμενο/η		Σύνολο μεικτών κερδών/ έτος: σύνολο εργαζομένων στην επιχείρηση

Κόστος εκπαιδευτικής ώρας	Απόδοση του εκπαιδευτικού προγράμματος	Σύνολο κόστους του προγράμματος: σύνολο ωρών εκπαίδευσης
---------------------------	--	--

Πηγή: Ford D. J. *Benchmarking HRD*, Training & development, v. 47, June 1993, p.p. 36-41

4.3 Μέθοδοι αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Η μέθοδος της μέτρησης

Κάποια από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι δύσκολο να μετρηθούν ή ακόμη και να προβλεφθούν, καθώς συχνά ανακύπτουν προβλήματα που οφείλονται σε απρόβλεπτους και αστάθμητους παράγοντες. Γι' αυτό το λόγο πρέπει να προηγείται της αξιολόγησης σαφής και λεπτομερής καθορισμός των στόχων, καθώς και προ-εξέταση των εκπαιδευομένων προκειμένου να παρακολουθηθεί η πρόοδος τους και να προσδιοριστεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων. Γενικότερα η χρησιμότητα και η αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος εξαρτώνται από τέτοιες διαδικασίες οι οποίες στηρίζονται σε έρευνες σχετικές και συνδεδεμένες με όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού προγράμματος (Sloman, 1994).

Βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου μέτρησης είναι η σύνδεση της αξιολόγησης με την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προγράμματος, ο καθορισμός σαφών στόχων και η εξέταση των εκπαιδευομένων πριν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Στη μέθοδο μέτρησης βασίζονται οι απαιτήσεις για τους υποψηφίους των Εθνικών Βραβείων Εκπαίδευσης στην Αγγλία, οι οποίοι καλούνται αφενός να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ως προς τους αρχικούς του στόχους και αφετέρου σε τι βαθμό το συγκεκριμένο πρόγραμμα ωφέλησε την επιχείρηση. Τη μέθοδο μέτρησης επίσης τη χρησιμοποιούν τα πρότυπα για τους «Επενδυτές σε Ανθρώπους», τα οποία όντας ευέλικτα επιτρέπουν στους/στις υπαλλήλους να επιλέξουν διάφορους τρόπους για να προσεγγίσουν τα πρότυπα ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και το βεληνεκές της επιχείρησης (Αποστόλου, 2002).

Η μέθοδος της επέμβασης

Ένα πρόβλημα που συχνά ανακύπτει στην αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι ο εντοπισμός των διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα στο αντικείμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος και τους στόχους της επιχείρησης, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση management. Ένας τρόπος επίλυσης είναι να ενταχθεί η αξιολόγηση μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία ως συστατικό της αποτελεσματικής εκπαίδευσης. Μετά από έρευνα στο Center for the Study of Management Learning στο πανεπιστήμιο του Lancaster, προτάθηκε οι συμμετέχοντες/ουσες στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο πριν και μετά την αποπεράτωση του προγράμματος με έμφαση στις γνώσεις που αποκτήθηκαν (Sloman, 1994).

Η παραπάνω μέθοδος παρουσιάζει την αξιολόγηση ως μία διαδικασία οργανωτικής επέμβασης που μπορεί να παράγει ένα πλήθος αποτελεσμάτων εκτός του άμεσου στόχου της εκπαίδευσης. Αναπτύχθηκε από τον Easterby-Smith στο Lancaster University, ο οποίος προτείνει τέσσερις γενικούς τύπους της αξιολόγησης: α) απόδειξη: να αποδειχθεί ότι υπήρχε κάποιο/α

αποτελέσμα/τα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β) βελτίωση: να βεβαιωθεί ότι οι τρέχουσες και οι μελλοντικές διαδικασίες στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα βελτιώνονται, γ) έλεγχος: να βεβαιωθεί ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα λειτουργεί όπως σχεδιάστηκε αρχικά, δ) μάθηση: η αξιολόγηση εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία ως αναπόσπαστο τμήμα της. Επειδή η αξιολόγηση δεν μπορεί να διαχωριστεί εύκολα από την εκπαιδευτική διαδικασία, ο Easterby-Smith υποστηρίζει ότι με τον ορθό και λεπτομερή σχεδιασμό μπορεί να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς στόχους. Με τον τρόπο αυτό η αξιολόγηση «επεμβαίνει» και γίνεται ένα αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αποστόλου, 2002).

Μέθοδος προσέγγισης συστημάτων

Η εν λόγω μέθοδος περιγράφεται στη μελέτη των Carnevale και Schultz για το American Society for Training Development (ASTD). Με τη μελέτη τους απέδειξαν ότι οι πιο πολλές αμερικάνικες επιχειρήσεις αξιολογούν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και εντάσσουν το σχέδιο αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, μέσα σε ένα πλαίσιο διατυπωμένων στόχων, και ότι οι αξιολογητές χρησιμοποιούν για τη συλλογή πληροφοριών έναν συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων (από αυτή την άποψη η αμερικάνικη μέθοδος είναι πιο εξελιγμένη και αξιόπιστη από την αγγλική). (Αποστόλου, 2002).

Η αξία της μελέτης του ASTD βασίζεται στο ρεαλιστικό περιεχόμενο των προτάσεων: είναι δύσκολο μεν να απομονωθούν τα ωφέλιμα για την επιχείρηση αποτελέσματα του εκπαιδευτικού προγράμματος· παρ' όλα αυτά οι ειδικοί της εκπαίδευσης οφείλουν να ξεκινούν και την εκπαίδευση και την αξιολόγηση αφού πρώτα κατανοήσουν τους κυριότερους στόχους και σκοπούς της επιχείρησης. Με αυτό τον τρόπο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να συνεισφέρει και σε οργανωτικές βελτιώσεις, αναδεικνύοντας τον αξιόλογο ρόλο του για την επιχείρηση. Γενικότερα η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η κύρια μέθοδος που χρησιμοποιείται για να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο είναι συνυφασμένο με τους στόχους της επιχείρησης. Για αυτό το λόγο τα καταλληλότερα σχέδια αξιολόγησης παρουσιάζουν τα περισσότερα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Αποστόλου, 2002):

- Συλλογή στοιχείων από όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ίσως και παραπάνω της μίας φοράς.
- Αξιολόγηση με έμφαση στο επίπεδο αποτελεσμάτων για την επιχείρηση.
- Χρησιμοποιούνται για να αποδειχθεί ότι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα υπηρετεί τους στρατηγικούς σκοπούς μιας επιχείρησης.
- Χρήση ποσοτικών και ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων.
- Είναι χρονοβόρα και κοστοβόρα.
- Είναι ενδεικτικά της συνέχισης ή διακοπής του εκπαιδευτικού προγράμματος.

4.4 Τι και πώς αξιολογούμε στην εκπαίδευση προσωπικού

Δεν είναι εύκολο να αποδειχθεί η αξία της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης, η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και η σημασία του για τα τμήματα μιας επιχείρησης που το υλοποιούν.

Επιπλέον πώς αξιολογείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που έχει άμεσα και χειροπιαστά αποτελέσματα με εκείνο που δεν έχει; Μπορούν για παράδειγμα να εξεταστούν και να συγκριθούν οι ρυθμοί παραγωγικότητας πριν και μετά από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, πώς όμως μετριέται η αξία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε θέματα διοίκησης;

Σύμφωνα με τον Jack J. Phillips ιδρυτή του Performance Resources Organization τα αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι χρήσιμο να χωρίζονται σε δύο πεδία μέτρησης: hard data and soft data. Hard data είναι η παραδοσιακή μέθοδος μέτρησης της εκτέλεσης μιας επιχείρησης, είναι αντικειμενική, εύκολα μετρήσιμη και μετατρέψιμη σε χρηματική αξία. Soft data είναι η μέθοδος μέτρησης δεξιοτήτων όπως η επικοινωνία, είναι υποκειμενική, μετριέται και μετατρέπεται σε χρηματική αξία δύσκολα (Phillips, 1997).

Ακολουθούν κάποια παραδείγματα hard and soft data (Αποστόλου, 2002):

Hard data	Soft data
Παραγωγή: τεμάχια που παράχθηκαν ή πουλήθηκαν, τύποι που χρησιμοποιήθηκαν στη διαδικασία, στόχοι που ολοκληρώθηκαν, παράπονα υπαλλήλων	Συνήθειες στην εργασία: απουσίες υπαλλήλων, κόπωση, παραβιάσεις κανονισμών ασφαλείας, επισκέψεις στο ιατρείο.
Ποιότητα: άχρηστα ή ελαττωματικά προϊόντα, απώλειες, ανεκατεργασία, απορρίψεις προϊόντων.	Κλίμα εργασίας: κινητικότητα υπαλλήλων, διακρίσεις, ικανοποίηση από την εργασία.
Χρόνος: χρόνος ανεφοδιασμού	Στάσεις: αφοσίωση και αυτοπεποίθηση υπαλλήλων, αντιλήψεις των υπαλλήλων για τις αρμοδιότητες τους στη θέση εργασίας τους.

Οι Robert Kaplan και David Norton συγγραφείς του *The balanced Scorecard* μελέτησαν τα μη-απτά και μη-μετρήσιμα αποτελέσματα ενός ενδοεπιχειρησιακού εκπαιδευτικού προγράμματος, Το 1992 σε ένα άρθρο τους στο Harvard Business Review προτείνουν μία μέθοδο που μετρά την εκτέλεση μέσα από τέσσερις οπτικές γωνίες: α) οικονομία, β) πελάτες, γ) εσωτερικές διεργασίες της επιχείρησης, δ) μάθηση και ανάπτυξη (Kaplan & Norton, 1992). Είναι μία μέθοδος που επιτρέπει στις επιχειρήσεις να εντοπίσουν τα οικονομικά αποτελέσματα, αλλά και να παρακολουθήσουν την εξέλιξη των εργαζομένων τους στην απόκτηση νέων ικανοτήτων και στην οικοδόμηση προσόντων που προωθούν την ανάπτυξη, μετά από τη συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Για τους Kaplan & Norton οι οικονομικές μετρήσεις δεν είναι ενδεικτικές για τις πρακτικές που πρέπει να εφαρμοστούν στο μέλλον για τη δημιουργία οικονομικής αξίας σε μία επιχείρηση. Τα μη-απτά προσόντα και οι ικανότητες δρουν καταλυτικά στην επιτυχία μιας επιχείρησης (Αποστόλου, 2002).

Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης είναι ένα κράμα έρευνας και μάρκετινγκ: χρειάζονται πληροφορίες για τη βελτίωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά και στοιχεία που να αντικατοπτρίζουν την αξία του. Η ισορροπία επιτυγχάνεται με τον προσεκτικό σχεδιασμό της αξιολόγησης και με τον ρεαλισμό στις μετρήσεις. Οι μέθοδοι αξιολόγησης θα πρέπει να αποτυπώνουν την σύγχρονη εποχή της πληροφορίας και να εξετάζουν το καλύτερο για την

επιχείρηση, τους/τις πελάτες και τους/τις υπαλλήλους της. Όλα τα παραπάνω αντανακλούν μία άποψη που εξετάζει μετρήσεις εκτέλεσης hard and soft δεξιοτήτων, απτών και μη-απτών αποτελεσμάτων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων ωφελειών της αξιολόγησης του για την επιχείρηση (Αποστόλου, 2002).

4.5 Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης στην εκπαίδευση προσωπικού στις επιχειρήσεις

Ο σχεδιασμός του συστήματος αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος περιλαμβάνει το σχεδιασμό της διαδικασίας αξιολόγησης, τη σύνταξη ερωτηματολογίου των αντιδράσεων μετά την αποπεράτωση του προγράμματος και τη σύνταξη δελτίου των συνεντεύξεων. Αντλεί πληροφορίες από τέσσερα επίπεδα: αντίδραση, μάθηση, συμπεριφορά, αποτελέσματα (μοντέλο Kirkpatrick), αλλά και από άλλες πηγές: από αντιδράσεις των εκπαιδευομένων, από συνεντεύξεις των προϊσταμένων, από συνεντεύξεις με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, από συνεντεύξεις με τους/τις διευθυντές/τριες της επιχείρησης και από άλλα σχετικά αποτελέσματα (Sloman, 1994).

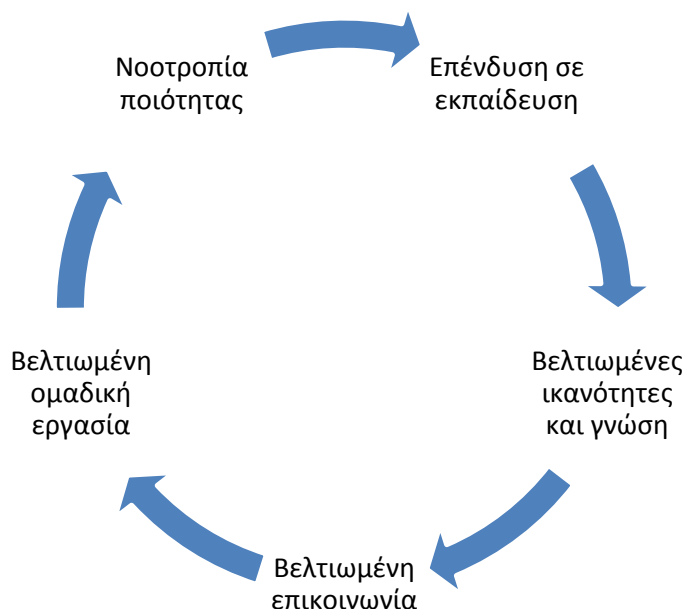
Η αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί μέρος του σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος κι όχι να οργανώνεται και να δομείται μετά την αποπεράτωση του. Κατά το σχεδιασμό της καθορίζονται οι τρόποι συλλογής, καταγραφής και ερμηνείας των απαραίτητων πληροφοριών. Είναι ωφέλιμο πριν την πραγμάτωση της αξιολόγησης να προηγείται η δημιουργία και η τήρηση αρχείου τεκμηρίωσης. Η τεκμηρίωση περιλαμβάνει τη συλλογή, την αρχειοθέτηση, την ανάλυση και την έκθεση ακριβών και λεπτομερών στοιχείων για την πορεία του/της κάθε εκπαιδευομένου/ης, όπως: παρουσίες, αποτελέσματα pre και post test, απόδοση του/της εργαζόμενου/ης στη θέση εργασίας του πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη λήξη του προγράμματος κλπ. (Παλαιοκρασσάς, 1990).

Γενικά χρειάζεται να συγκεντρωθούν επαρκείς και λεπτομερείς πληροφορίες για το κάθε εκπαιδευτικό περίγραμμα για τους εξής λόγους:

- 1) Για τον έλεγχο του κόστους.
- 2) Για την παροχή πληροφοριών στους προϊσταμένους τμήματος για λήψη αποφάσεων.
- 3) Για την παροχή πληροφοριών στους/στις διευθυντές/τριες εκπαίδευσης προσωπικού για τη λήψη αποφάσεων.

Οι πληροφορίες για τον έλεγχο του κόστους είναι άμεσης και προφανής σημασίας, ενώ η ανάγκη για πληροφόρηση της διοίκησης του τμήματος εκπαίδευσης προσωπικού αφορά δεδομένα για τον έλεγχο του εκπαιδευτικού προγράμματος μέσα στην επιχείρηση. Αυτή η ανάγκη ποιοτικής πληροφόρησης μπορεί να τοποθετηθεί σε ένα ευρύ διοικητικό πλαίσιο (Αποστόλου, 2002).

Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας ενός ενδοεπιχειρησιακού εκπαιδευτικού προγράμματος είναι καλό να ακολουθεί μία ολιστική προσέγγιση:



Πηγή: Thomas Brian, "Total Quality Training. The quality Culture and Quality Trainer". Mc Graw - Hill book Company Europe, 1992, p. 67.

4.6 Οι δυσκολίες στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης προσωπικού

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται πολλές δυσκολίες και εμπόδια τα οποία συναντά η αξιολόγηση της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης, όπως το ότι είναι χρονοβόρα, οι διευθυντές/τριες εκπαίδευσης δεν δείχνουν ιδιαίτερο ζήλο κι έτσι συχνά δεν συνεργάζονται, και το ότι υπάρχουν αρκετά πρακτικά προβλήματα στον προσδιορισμό και τη χρήση της κατάλληλης μεθόδου αξιολόγησης. Γενικά οι διευθυντές/τριες εκπαίδευσης δεν αντιλαμβάνονται ότι θα μπορούσαν να επιτύχουν τα υψηλά στάνταρ αξιολόγησης τα οποία εκείνοι/ες θεωρούν κατάλληλα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αναβλητικότητα για την ανάδειξη των αποτελεσμάτων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε μία επιχείρηση. Επιπλέον μία σημαντική δυσκολία εντοπίζεται και στη συγκέντρωση των σημαντικών αποτελεσμάτων αξιολόγησης πριν και μετά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Abernathy, 1999).

Η Deborah Guinner, change manager consultant στο Andersen Consulting αναφέρει τις βασικότερες αιτίες στις οποίες οφείλεται η αποτυχία των επιχειρήσεων στο να προβούν στη σωστή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων και στην εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων:

1. Έλλειψη σχεδιασμού
2. Η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση είναι περισσότερο κόστος, παρά επένδυση.
3. Έλλειψη χορηγίας.
4. Έλλειψη προϋπολογισμού.
5. Έλλειψη ειδικευμένων και έμπειρων ατόμων.
6. Έλλειψη κατανόησης του τι είναι σημαντικό να μετρηθεί.
7. Μέσα και τεχνικές αξιολόγησης που δεν εστιάζουν στους/στις εκπαιδευόμενους/ες, αλλά στους/στις εκπαιδευτές/τριες και στα υλικά του εκπαιδευτικού προγράμματος.

8. Έλλειψη έγκυρων μετρήσεων με αποτέλεσμα λανθασμένες αναφορές δεδομένων.
9. Έλλειψη συλλογής δεδομένων.
10. Έλλειψη ανάλυσης δεδομένων (Αποστόλου, 2002).

Ο Δημητρόπουλος (1999) αναφέρει ότι *τα σφάλματα σε μία αξιολόγηση είναι πάρα πολλά και εκπορεύονται από πολλές πηγές: ο ίδιος ο αξιολογητής, τα αντικείμενα και η μεθοδολογία της αξιολόγησης, οι αξιολογούμενοι/ες, πρόσωπα που δεν αξιολογούνται, αλλά επηρεάζουν την αξιολόγηση κλπ.* Τα σφάλματα αυτά τα διακρίνει σε σφάλματα μεθοδολογίας, τα οποία έχουν να κάνουν με τη διαδικασία που ακολουθείται, τους σκοπούς, τις μεθόδους, τα μέσα, την τεχνική και το μοντέλο της αξιολόγησης, και σε σφάλματα εκτίμησης, τα οποία έχουν να κάνουν με λάθη που λαμβάνουν χώρα κατά την αξιολόγηση, όπως γνωριμίες, προσδοκίες, στερεότυπα, κεντρική τάση, κα. Για την αποφυγή λοιπόν τέτοιων σφαλμάτων που μπορούν να οδηγήσουν σε παραπλανητικά συμπεράσματα και αποφάσεις, είναι καλό να γίνεται μετά – αξιολόγηση, ώστε να διαπιστωθεί αν η αξιολόγηση έγινε σωστά και ήταν σωστή (Θεοδώρου, 2009).

4.7 Η μετά – αξιολόγηση ή η αξιολόγηση της αξιολόγησης

Είτε πρόκειται για την αξιολόγηση ενός συστήματος εκπαίδευσης, είτε για την αξιολόγηση ενός μέρους αυτού, ή μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, ή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, μένει πάντα ανοιχτό το ερώτημα της ποιότητας, της ορθότητας, της χρησιμότητας και της εγκυρότητας αυτής της αξιολόγησης. Με άλλα λόγια η ίδια η αξιολόγηση γίνεται αντικείμενο αξιολόγησης, υπόκειται σε αξιολόγηση. Δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένο ότι κάθε σύστημα αξιολόγησης είναι σχεδιασμένο και υλοποιημένο ορθά, τα αποτελέσματά του είναι έγκυρα και οι προτάσεις που στηρίζονται σε αυτά είναι σωστές (<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4829/1387.pdf>, ανακτήθηκε την 12^η Οκτωβρίου 2016).

Στις Η.Π.Α. η μετά-αξιολόγηση υλοποιείται από τη δεκαετία του 1960, οπότε και συντάσσονται οι πρώτοι κατάλογοι με κριτήρια για το σχεδιασμό της, συνεισφέροντας έτσι τα μέγιστα στην επιστημονικοποίηση της αξιολόγησης. Το 1981 δόθηκε η μεγάλη ώθηση όταν στις Η.Π.Α. δημοσιεύθηκαν τα αποτελέσματα της Μικτής Ομάδας για τα Κριτήρια της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με τίτλο “Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects and Materials”(Κριτήρια για τις Αξιολογήσεις Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, Σχεδίων και Υλικών) (Joint Committee 1981). Η δημοσίευση αυτή ήταν μείζονος σημασίας για την εξέλιξη της σκέψης και των πρακτικών της μετά-αξιολόγησης. (<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4829/1387.pdf>, ανακτήθηκε την 12^η Οκτωβρίου 2016)

4.7.1 Ορισμοί

Ο Scriven το 1969 χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο μετά-αξιολόγηση (meta-evaluation), ορίζοντάς την ως η αξιολόγηση της αξιολόγησης σε επίπεδο ελέγχου της ποιότητας και εξάλειψης οποιασδήποτε προκατάληψης στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Πρότείνει μάλιστα μία διαδικασία μετά – αξιολόγησης στηριζόμενη σε λίστα ελέγχου ή επαγγελματικού κανονισμού 21 σημείων, με τη μορφή ερωτηματολογίου σχετικά με αποφάσεις και αρμοδιότητες αναφορικά με τη

διαδικασία της αξιολόγησης. Κατά τη διάρκεια της μετά-αξιολόγησης η λίστα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί αρκετές φορές από τον/την αξιολογητή/τρια, αναλύοντας κάθε ερώτηση και αν ήταν απαραίτητο θα μπορούσε να ανατρέξει πίσω με σκοπό να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Θεοδώρου, 2009).

Ο Patton (1997) ορίζει την μετά-αξιολόγηση ως την αξιολόγηση της αξιολόγησης βασισμένη σε επαγγελματικούς κανόνες και αρχές, ενώ σύμφωνα με τον Stufflebeam (2001), η μετά-αξιολόγηση προσφέρει σημαντική βοήθεια στο να εντοπιστούν και να επιλυθούν πιθανά προβλήματα κατά την αξιολόγηση. Την ορίζει ως μία διαδικασία απόκτησης πληροφοριών σχετικών με την ορθότητα, την ακρίβεια και τη χρησιμότητα της αξιολόγησης, και θεωρεί ότι αυτές οι πληροφορίες θα πρέπει να ελέγχονται για τον εντοπισμό προβλημάτων τεχνικών λαθών, διοικητικών δυσκολιών, δαπανών κα. (Θεοδώρου, 2009).

4.7.2 Τα κριτήρια της μετά-αξιολόγησης

Τα κριτήρια της Μικτής Ομάδας για την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (Η.Π.Α) είναι χωρισμένα σε τέσσερις κατηγορίες: α) εκείνα που σχετίζονται με τη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και στοχεύουν στο να εξασφαλίσουν το ότι η αξιολόγηση θα χρησιμοποιηθεί για συγκεκριμένες ανάγκες του αποδέκτη,

β) εκείνα που σχετίζονται με την εφικτότητα της αξιολόγησης και στοχεύουν στον να εξασφαλίσουν ότι η αξιολόγηση θα είναι ρεαλιστική και οικονομική,

γ) εκείνα που σχετίζονται με τη νομιμότητα και την ορθότητα του τρόπου διεξαγωγής της αξιολόγησης και στοχεύουν στο να εξασφαλίσουν ότι η αξιολόγηση θα διεξαχθεί νόμιμα ακολουθώντας τους κανόνες ηθικής δεοντολογίας, και δε θα αγνοεί την ωφέλεια εκείνων που εμπλέκονται στην αξιολόγηση ή εκείνων που επηρεάζονται από τα αποτελέσματα της,

δ) εκείνα που σχετίζονται με την ακρίβεια της αξιολόγησης και στοχεύουν στο να εξασφαλίσουν το ότι η αξιολόγηση θα συγκεντρώσει επαρκείς πληροφορίες αναφορικά με το αντικείμενο της, προσδιορίζοντας την αξία του (<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4829/1387.pdf>, ανακτήθηκε την 12^η Οκτωβρίου 2016).

Ο Stufflebeam (1974) υποστηρίζει ότι για την ανάπτυξη και εφαρμογή της μετά-αξιολόγησης, χρειάζεται να υπάρχει μία κατάλληλη δέσμη κριτηρίων τεχνικής αρτιότητας, χρησιμότητας και αποτελεσματικότητας (στο Θεοδώρου, 2009).

Ο Δημητρόπουλος (1999) προτείνει ως κριτήρια μετά-αξιολόγησης την ορθότητα του σχεδιασμού της, την ενσωμάτωση της στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τον σαφή καθορισμό των στόχων της, την πληρότητα και την ορθότητα της μεθοδολογίας της, την αποφυγή σφαλμάτων, την ορθότητα ανάλυσης των αποτελεσμάτων και την πληρότητα και αρτιότητα της έκθεσης αξιολόγησης (στο Θεοδώρου, 2009).

Η Bustelo (2001) προτείνει τα εξής κριτήρια σε μία μετά-αξιολόγηση:

- Συνάφεια: τα δεδομένα και οι πληροφορίες της μετά-αξιολόγησης θα πρέπει να σχετίζονται με τους στόχους της.

- Αξιοπιστία: τα εξαγόμενα στοιχεία πρέπει να είναι αξιόπιστα.
- Επάρκεια: πρέπει να υφίσταται ένας επαρκής αριθμός στοιχείων για να εξαχθούν συμπεράσματα.
- Αντιπροσωπευτικότητα: οι πληροφορίες και τα στοιχεία που συγκεντρώνονται πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικά του συνόλου που εξετάζεται (σε Θεοδώρου, 2009).
Ο Robson (2005) ορίζει ως κριτήρια μετά-αξιολόγησης τα εξής:
- Τη χρησιμότητα της, η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση διεξαγωγής οποιασδήποτε έρευνας.
- Τη δυνατότητα υλοποίησης, η οποία αναφέρεται στην πρακτική και οικονομική πτυχή της αξιολόγησης.
- Την ορθότητα, η οποία ορίζεται από την ικανότητα του αξιολογητή να προβεί στην αξιολόγηση με τίμια μέσα.
- Την τεχνική επάρκεια, η οποία σχετίζεται με την ειδικευση και τις δεξιότητες του αξιολογητή.
- Την ακρίβεια, η οποία προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για την αξιοπιστία της έρευνας (στο Καραγιώργη, Στυλιανού & Γεωργιάδης, 2013).

Ο Davidson (2005) θεωρεί την εγκυρότητα, τη χρησιμότητα, τη διεξαγωγή, την αξιοπιστία και το κόστος ως τα κριτήρια της μετά-αξιολόγησης: η εγκυρότητα συνοδεύει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, η χρησιμότητα το κατά πόσο αυτά είναι αξιοποιήσιμα, η διεξαγωγή αναφέρεται στην τήρηση πολιτικών, επαγγελματικών και ηθικών αξιών, η αξιοπιστία αναφέρεται στην απουσία προκαταλήψεων και μεροληπτικής στάσης, καθώς και στην αρτιότητα των τεχνικών γνώσεων του αξιολογητή και το κόστος αφορά τις δαπάνες για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης (στο Καραγιώργη, Στυλιανού & Γεωργιάδης, 2013).

Οι Yarbrough και συν. (2011) διακρίνουν τα κριτήρια της μετά-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε αυτά της χρησιμότητας (utility) που αφορά το βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων/ουσών στο πρόγραμμα, της λειτουργικότητας (feasibility) που αφορά στο βαθμό στον οποίο η αξιολόγηση είναι υλοποιήσιμη, της ευγένειας (propriety) που αφορά την τήρηση ηθικών και νομικών κανόνων, και της ακρίβειας (accuracy) που αφορά το βαθμό επαρκών πληροφοριών που παρέχει η αξιολόγηση σχετικά με τα στοιχεία που καθορίζουν την αξία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (στο Καραγιώργη, Στυλιανού & Γεωργιάδης, 2013).

4.7.3 Οι σκοποί της μετά-αξιολόγησης

Οι σκοποί της μετά-αξιολόγησης ενός συστήματος αξιολόγησης που ερευνά και κρίνει αν η αξιολόγηση έγινε σωστά είναι: α) η ανάπτυξη διαδικασιών που να εξασφαλίζουν τη διαφάνεια και την αντικειμενικότητα, καθώς και τον εντοπισμό σφαλμάτων που μπορεί να ανακλύσουν κατά τη διεξαγωγή της αξιολόγησης σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα,

β) η αναπροσαρμογή και ο επαναπροσδιορισμός των εκπαιδευτικών διαδικασιών όπου χρειάζεται και η συστηματική βελτίωση τους,

γ) η διερεύνηση της καταλληλότητας της μεθοδολογίας που ακολουθείται, των κριτηρίων, των εργαλείων και των αντικειμένων που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 1999).

Ορισμένες αδυναμίες ή ασάφειες του συστήματος αξιολόγησης μπορεί να εντοπίζονται στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή της. Η μετά-αξιολόγηση λοιπόν εντοπίζει αυτά τα προβλήματα με στόχο την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της αξιολόγησης. Έχει δηλαδή διαμορφωτικό σκοπό, αφού στοχεύει στη βελτίωση του ίδιου του συστήματος. Έχει και απολογιστικό σκοπό αφού επιτρέπει στην αξιολόγηση να βελτιώνεται, να εξελίσσεται και να αναπροσαρμόζεται με την αναθεώρηση κριτηρίων και την εισαγωγή νέων, τη βελτίωση εργαλείων μέτρησης κ.α, ώστε να κάνει, όπου και όταν χρειάζεται, εναλλακτικές προτάσεις (Θεοδώρου, 2009).

4.7.4 Οι τρόποι/συστήματα της μετά-αξιολόγησης

Δύο είναι οι γενικοί τρόποι με τους οποίους πραγματώνεται η αξιολόγηση της αξιολόγησης:

α) η *ενσωματωμένη* μετά-αξιολόγηση, η οποία ενσωματώνεται στο ίδιο το σύστημα αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Όταν δηλαδή σχεδιάζεται και δομείται η μετά-αξιολόγηση, ενσωματώνονται και τα μέτρα της μετά-αξιολόγησης.

β) η *ανεξάρτητη* μετά-αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται ανεξάρτητα από την αρχική αξιολόγηση. (<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4829/1387.pdf> ανακτήθηκε την 12η Οκτωβρίου 2016).

4.7.5 Η μεθοδολογία και η τυπολογία της μετά-αξιολόγησης

Η Bustelo (2001) θεωρεί ότι μία μετά-αξιολόγηση είναι η αξιολόγηση που ως αντικείμενο της έχει ένα πρόγραμμα αξιολόγησης. Με αυτό λοιπόν το σκεπτικό θεωρεί ότι η μεθοδολογία της πρέπει να στηρίζεται: α) στο *σχεδιασμό* της μετά-αξιολόγησης, επικεντρωμένο στη σχεδίαση, τη δομή και το πλαίσιο της, β) στη *διαδικασία*, η οποία επικεντρώνεται στην πράξη εφαρμογής της, και γ) στα *αποτελέσματα* τα οποία επικεντρώνονται στην ποιότητα των πληροφοριών και στο πώς αυτές αντικατοπτρίζονται στην έκθεση της, καθώς στις πιθανές συνέπειες και προτάσεις.

Ως προς την τυπολογία, διακρίνει τη μετά-αξιολόγηση:

α) Ανάλογα με το *ρόλο* της: σε *διαμορφωτική*, που στόχο έχει τη βελτίωση ή την αλλαγή του σχεδιασμού και της εφαρμογής της αξιολόγησης και σε *απολογιστική*, η οποία ανακεφαλαιώνει τη διαδικασία της αξιολόγησης, προβαίνοντας σε μία συνολική εκτίμηση της.

β) Ανάλογα με το *χρόνο* εφαρμογής της: σε *εκ των προτέρων*, όταν πραγματοποιείται πριν την αξιολόγηση και *εκ των υστέρων* όταν πραγματοποιείται κατά τη διαδικασία της.

γ) Ανάλογα με τον *αξιολογητή*: σε *εσωτερική* που πραγματοποιείται από στελέχη της επιχείρησης με τη μορφή εσωτερικού ελέγχου και σε *εξωτερική* που γίνεται από ανεξάρτητα άτομα τα οποία δεν συμμετέχουν στην αρχική διαδικασία αξιολόγησης (Θεοδώρου, 2009).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικός σχεδιασμός

5.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση σήμερα είναι ίσως περισσότερο απαραίτητη από ποτέ για τις επιχειρήσεις. Σε έναν κόσμο συνεχών αλλαγών και μετασχηματισμών οι σύγχρονες επιχειρήσεις πρέπει να είναι ευέλικτες και να απαρτίζονται από ικανά στελέχη, τα οποία θα μπορούν να ανταποκριθούν στις διαρκώς αυξανόμενες εργασιακές απαιτήσεις. Η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση λοιπόν, βοηθά τους/τις εργαζόμενους/ες να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες για την επιτέλεση της εργασίας τους, συντελώντας έτσι στην επίτευξη των στόχων της επιχείρησης. Με την απόκτηση τεχνογνωσίας και την ανάπτυξη ικανοτήτων βελτιώνεται η ατομική και συλλογική απόδοση, αυξάνεται η παραγωγικότητα, βελτιστοποιείται η ποιότητα και αντιμετωπίζονται ταχύτερα τα οργανωτικά προβλήματα (Παπαϊωάννου, 2012). Όλα τα παραπάνω αναδεικνύουν την σημασία την ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης τόσο για τους/τις ίδιους/ες τους/τις εργαζόμενους/ες, όσο και για τις επιχειρήσεις.

Οι επιχειρήσεις σήμερα δραστηριοποιούνται μέσα σε ένα περιβάλλον το οποίο αλλάζει και εξελίσσεται με γεωμετρική πρόοδο, και ότι τα διοικητικά στελέχη αναλαμβάνουν τη διοικητική ευθύνη για την ευρυθμία και τη αποτελεσματική λειτουργία των επιχειρήσεων. Για αυτό άλλωστε αναφέρθηκε ότι τα μεσαία κυρίως διοικητικά στελέχη είναι αυτά που πρέπει να εκπαιδεύονται και να μεταφέρουν τη νέα γνώση στην επιχείρηση, καθώς αποτελούν τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην ανώτερη διοίκηση και στους/στις εργαζόμενους/ες της πρώτης γραμμής (Κωνσταντινίδης, 2009)

Αν η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση και κατάρτιση είναι μία αδιάλειπτη και δυναμική διαδικασία για έναν οργανισμό, η αξιολόγησή της την συμπληρώνει, την ανατροφοδοτεί και την επαναπληροφορεί (Πετρίδου, 1992). Η χρησιμότητα επομένως της αξιολόγησης, όπως άλλωστε αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος, έγκειται στο ότι πληροφορεί τη διοίκηση της επιχείρησης για τις επιτυχίες ή τις αδυναμίες ενός συστήματος εκπαίδευσης, ώστε να γίνουν οι απαιτούμενες διορθωτικές ενέργειες, αντικατοπτρίζει τη σχέση της εκπαίδευσης των στελεχών με τους σκοπούς της επιχείρησης (κατά πόσο π.χ. η επιμόρφωση τους ήταν εναρμονισμένη με τους στόχους της επιχείρησης ή συνετέλεσε στην αντιμετώπιση ενός προβλήματος του τμήματος ή και της επιχείρησης) και πληροφορεί τους/τις επιμορφωμένους/ες για τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης τους σε όλα τα επίπεδα.

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση της μορφής και του επιπέδου της παρεχόμενης γνώσης του συστήματος εκπαίδευσης του προσωπικού στις επιχειρήσεις, σχετικά με i) τα υφιστάμενα συστήματα ενδό-επιχειρησιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης, «εκτός εργασίας» (off-the job training), ii) το περιεχόμενο των αντίστοιχων προγραμμάτων εκπαίδευσης και iii) τα αποτελέσματα που έχουν. Πιο συγκεκριμένα, θα ερευνηθεί η αξιολόγηση των προσφερόμενων προγραμμάτων

ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης και η αποτελεσματικότητα τους για τους/τις εργαζόμενους/ες, αλλά και για την ίδια την επιχείρηση. Θα αποτυπωθεί ο βαθμός ικανοποίησης των εργαζομένων από το ενδοεπιχειρησιακό εκπαιδευτικό σύστημα σε επίπεδο οργάνωσης και περιεχομένου και ο βαθμός αξιοποίησης και μεταφοράς της νέας γνώσης στην εργασιακή πράξη, όπως επίσης και σε ποιους τομείς υπάρχει ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης και υλοποίησης επιπλέον εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Θα καταγραφούν οι απόψεις των εργαζομένων σχετικά με το αν η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση τους/τις οδηγεί ή όχι σε επαγγελματική ανάπτυξη και προσωπική εξέλιξη, που σημαίνει απόκτηση περισσότερων γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και επαγγελματικών ευκαιριών, καλύτερη γνώση του αντικειμένου της εργασίας, επαγγελματική αναβάθμιση, αύξηση οικονομικών απολαβών, ενίσχυση δυνατότητας λήψης πρωτοβουλιών και γενικότερα μεγαλύτερη προσωπική και επαγγελματική ικανοποίηση. Επιπλέον θα δοθούν απαντήσεις για τον βαθμό ικανοποίησης των διευθυντών/τριών από το σύστημα ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης που ακολουθεί η επιχείρηση τους, καθώς και πόσο αποτελεσματικό το βρίσκουν ως προς την άσκηση των εργασιακών καθηκόντων, την αντιμετώπιση και επίλυση των προβλημάτων και ως προς τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των επιμορφούμενων. Επίσης θα εξεταστεί το κατά πόσο υπάρχει εξοικονόμηση λειτουργικού κόστους, κατά πόσο επιτυγχάνεται μείωση του χρόνου αντιμετώπισης προβλημάτων και ποια είναι τα βασικά προβλήματα για τη λειτουργία του τμήματος και της επιχείρησης συνολικά, από τη συμμετοχή των εργαζομένων στην ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση.

Πληθυσμός της έρευνας είναι ανώτεροι/ες υπάλληλοι ή, και προϊστάμενοι α' επιπέδου (π.χ. Τμήματος) μεγάλων ελληνικών επιχειρήσεων (δηλαδή μεσαία στελέχη στην ιεραρχία της επιχείρησης), οι οποίοι/ες έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης και οι αντίστοιχοι/ες Διευθυντές/τριές τους. Οι συγκεκριμένες ομάδες έχουν άμεση αλληλεπίδραση, εμπλοκή και ενδιαφέρον στα ζητήματα ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης και είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις βασικές συνιστώσες του υπό εξέταση ζητήματος. Η έρευνα εστίασε σε μεγάλες επιχειρήσεις οι οποίες απασχολούν πολλούς/ές εργαζόμενους/ες και διαθέτουν θεσμοθετημένο και συγκροτημένο σύστημα εκπαίδευσης προσωπικού με συχνότερα και μεγαλύτερης διάρκειας εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι επιχειρήσεις που εξετάστηκαν απασχολούν ανθρώπινο δυναμικό κατ' ελάχιστον 500 ατόμων και διαθέτουν ένα οργανωμένο, ευέλικτο και διαρκώς ανατροφοδοτούμενο ενδοεπιχειρησιακό σύστημα εκπαίδευσης προσωπικού, με συχνότερα και μεγαλύτερης διάρκειας εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς η ανάγκη για εκπαίδευση προσωπικού σε μία μεγάλη επιχείρηση είναι εντονότερη και επιτακτικότερη από μία μικρή ή μεσαία επιχείρηση.

Τα εξεταζόμενα προγράμματα αποτελούν μέρος του συστήματος εκπαίδευσης των επιχειρήσεων και είναι είτε συμπληρωματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (complementary training), είτε συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης (continuing training) (Παπαγιάννης, 2008). Τέτοιου είδους προγράμματα υλοποιούνται συνήθως με ημερίδες, σεμινάρια, εισηγήσεις και παρουσιάσεις, στους χώρους των επιχειρήσεων και σε επιμορφωτικά κέντρα τρίτων. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα αφορούν την αξιολόγηση εκ μέρους των ενδιαφερόμενων ομάδων, τόσο των εισροών του συστήματος της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης (διαδικασία και περιεχόμενο) όσο και των

εκροών αυτού (αποκτηθείσες γνώσεις, δεξιότητες, αλλαγές στην εργασιακή συμπεριφορά και απόδοση, καθώς και επιπτώσεις στην οργάνωση και λειτουργία του τμήματος και της επιχείρησης) (Παπαϊωάννου, 2012).

Εξειδικεύοντας τα ανωτέρω, διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα (RQs) που στηρίχθηκαν κατά βάση στα μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων των Kirkpatrick και Burgoyne & Singh (Πετρίδου, 1992):

RQ1. Σε τι βαθμό είναι ικανοποιημένοι/ες οι εργαζόμενοι/ες από το σύστημα ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης που ακολουθεί η επιχείρηση όπου εργάζονται;

RQ2. Σε τι βαθμό οι εργαζόμενοι/ες θεωρούν ότι έχουν αποκομίσει τα βασικά οφέλη της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης που προτείνει η βιβλιογραφία;

RQ3. Για ποιους από τους προτεινόμενους από τη βιβλιογραφία τομείς επαγγελματικής βελτίωσης θα επιθυμούσαν οι εργαζόμενοι/ες επιπλέον ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση;

RQ4. Σε τι βαθμό οι εργαζόμενοι/ες αξιοποιούν και μεταφέρουν στην εργασιακή πράξη τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν από την ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση;

RQ5. Σε τι βαθμό είναι ικανοποιημένοι/ες οι διευθυντές/τριες από το σύστημα ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης που ακολουθεί η επιχείρηση στην οποία εργάζονται;

RQ6. Πόσο αποτελεσματικά κρίνουν οι διευθυντές/τριες τα εκπαιδευτικά προγράμματα ως προς άσκηση των εργασιακών καθηκόντων των εργαζομένων τους;

RQ7. Πόσο αποτελεσματικά κρίνουν οι διευθυντές/τριες τα εκπαιδευτικά προγράμματα ως προς την αντιμετώπιση και την επίλυση προβλημάτων κατά την εκτέλεση της εργασίας;

RQ8. Πόσο αποτελεσματικά κρίνουν οι διευθυντές/τριες τα εκπαιδευτικά προγράμματα ως προς τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των εργαζομένων;

RQ9. Κατά πόσο υπάρχει εξοικονόμηση λειτουργικού κόστους, σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/τριες των Τμημάτων, λόγω της συμμετοχής των εργαζομένων στα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα;

RQ10. Κατά πόσο επιτυγχάνεται μείωση του χρόνου αντιμετώπισης προβλημάτων, σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/τριες των Τμημάτων, λόγω της συμμετοχής των εργαζομένων στα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα;

RQ11. Ποια είναι τα βασικά προβλήματα για τη λειτουργία του τμήματος και της επιχείρησης συνολικά, από τη συμμετοχή των εργαζομένων σε ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα, σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/τριες των Τμημάτων αυτών;

Πιο συγκεκριμένα τα RQ1, RQ3 και RQ5 ανάγονται στο επίπεδο της *αντίδρασης* στο μοντέλο του Kirkpatrick, το RQ2 στο επίπεδο της *μάθησης*, το RQ8 στο επίπεδο της *συμπεριφοράς* και τα RQ4, RQ6, RQ7, RQ9, RQ10, στο επίπεδο των *αποτελεσμάτων*. Αντιστοίχως, αναφορικά με το μοντέλο των Burgoyne & Singh στον κύκλο της *μάθησης* ανάγονται τα RQ4 και RQ6, στον κύκλο της *αλλαγής στη συμπεριφορά των επιμορφούμενων* το RQ8, στον κύκλο των *συνεπειών για το τμήμα* τα RQ7, RQ9, RQ10 και στον κύκλο των *συνεπειών στην επιχείρηση* το RQ11.

Σε σχέση με το RQ2 ανωτέρω, τα βασικά οφέλη τα οποία σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αναμένεται να αποκομίσουν οι εργαζόμενοι/ες παρακολουθώντας ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα είναι τα εξής (Κουτούζης 2005, Μακρυδημήτρης 1996, Ξηροτύρη – Κουφίδου 2001, Παπαγιάννης 2008, Πετρίδου 1997, Ραμματά 2005, Στυλιανός 2011, Χατζηπαντελή 1999):

- Αυτοπραγμάτωση και εκπλήρωση προσωπικών στόχων.
- Κάλυψη της ανάγκης για «μάθηση».
- Ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης: η ικανότητα των ατόμων να συνειδητοποιούν, να αναλύουν και να επιλύουν ένα πρόβλημα που ανακύπτει στον εργασιακό χώρο, συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία του χώρου εργασίας.
- Ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και γνώσεων και βελτίωση των ικανοτήτων της επικοινωνίας.
- Ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων και βελτίωση συμπεριφορών.
- Μείωση του φόβου εξάσκησης μιας νέας δραστηριότητας ή της ανάληψης νέων αρμοδιοτήτων και ευθυνών.
- Αύξηση οικονομικών απολαβών.
- Βελτίωση της θέσης εργασίας.

Σε σχέση με το RQ3, οι τομείς στους οποίους στοχεύει η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση και προτείνονται από τη βιβλιογραφία είναι οι εξής (Παπαλεξανδρή & Μπουντάρας, 2003):

- Γνώσεις (knowledge): βελτίωση των γνώσεων και των πληροφοριών, των προσώπων, των διαδικασιών και των καθηκόντων σχετικά με την κάθε θέση εργασίας.
- Ικανότητες (skills): βελτίωση των σωματικών και των διανοητικών ικανοτήτων, ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του/της εργαζομένου/ης σε τομείς όπως ο χειρισμός προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων, η διαπροσωπική επικοινωνία.
- Στάσεις (attitudes): τροποποίηση της συμπεριφοράς των εργαζομένων, ώστε να ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά σε διάφορους παράγοντες του περιβάλλοντος όπως στάσεις απέναντι σε πελάτες, προμηθευτές και συναδέλφους, ανοχή σε πολιτισμικές διαφορές, επιθυμία κι όχι άρνηση ανάληψης κινδύνων και ευθυνών.
- Δεξιότητες (competencies): το σύνολο των επαγγελματικών και προσωπικών χαρακτηριστικών, ικανοτήτων, γνώσεων και συμπεριφορών που χρειάζονται για την επιτυχή αποπεράτωση μιας εργασίας.

5.2 Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας έδειξε ότι η έρευνα στον τομέα της αξιολόγησης των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα υπό το πρίσμα μάλιστα τόσο των εκπαιδευομένων εργαζομένων, όσο και των διευθυντών/τριών ή προϊσταμένων αυτών είναι πολύ περιορισμένη, έως ανύπαρκτη. Επομένως το θέμα της εν λόγω εργασίας έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς είναι πρωτότυπο και θα αποτυπώσει την «εικόνα» που έχουν για τα συστήματα εκπαίδευσης των επιχειρήσεων στις οποίες απασχολούνται οι δύο διαφορετικές ενδιαφερόμενες ομάδες της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας θα διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης αναφορικά με τις ανάγκες των εργαζομένων, την αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, τη βελτίωση της εργασιακής συμπεριφοράς, ιδιαίτερα προς τους/τις συναδέλφους, καθώς και τα οφέλη τα οποία οι εκπαιδευόμενοι/ες αποκομίζουν και τους/τις βοηθούν στην προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη. Θα διαπιστωθεί επίσης το επίπεδο μεταφοράς της νέας γνώσης στην εργασιακή καθημερινότητα, ενώ από την πλευρά των διευθυντών/τριών θα διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της επιχείρησης ως προς την εργασιακή συμπεριφορά, την απόδοση και τις διαπροσωπικές σχέσεις των επιμορφούμενων, καθώς και το αν τελικά υπάρχει εξοικονόμηση λειτουργικού κόστους και μείωση χρόνου από τη συμμετοχή των εργαζομένων στα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα. Τέλος θα εντοπιστούν, τα τυχόν προβλήματα που ανακύπτουν στη λειτουργία των τμημάτων και της επιχείρησης από τη συμμετοχή των εργαζομένων σε προγράμματα εκπαίδευσης της επιχείρησης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας θα μπορούσαν να γίνουν ένα χρήσιμο εργαλείο για τις επιχειρήσεις που διαθέτουν ένα οργανωμένο και σε τακτά διαστήματα εκτελούμενο σύστημα εκπαίδευσης των εργαζομένων τους, στα πλαίσια του σχεδιασμού και της αξιολόγησης των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων τους. Παράλληλα θα μπορούσε να αποτελέσει αφόρμηση αλλά και πηγή πληροφόρησης και άντλησης υλικού για μελλοντικές έρευνες και με αυτό τον τρόπο να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

5.3 Μέθοδος έρευνας

5.3.1 Το δείγμα της έρευνας

Η επιλογή του δείγματος έγινε σε δύο στάδια. Με σκόπιμη δειγματοληψία επιλέχθηκαν επτά επιχειρήσεις που διαθέτουν τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω και συνιστούν ένα cluster σημαντικών κλάδων της οικονομίας: δύο μεγάλες εργοστασιακές μονάδες παραγωγής προϊόντων, ένας τραπεζικός όμιλος, το Χρηματιστήριο Αθηνών, μία εταιρία τηλεπικοινωνιών, ένας ιατρικός όμιλος και μία εταιρία νέων τεχνολογιών και πληροφορικής. Στη συνέχεια, στάλθηκε πρόσκληση συμμετοχής μέσω του εταιρικού ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους/στις εργαζομένους/ες οι οποίοι/ες τα τελευταία τρία χρόνια τουλάχιστον παρακολούθησαν ένα ή περισσότερα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούσε η έρευνα. Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 83 εργαζόμενοι/ες σε επιχειρήσεις στην Ελλάδα. Το δείγμα της πρώτης ενδιαφερόμενης ομάδας αποτελούν 77 εργαζόμενοι/ες σε μεγάλες ιδιωτικές επιχειρήσεις. Να σημειωθεί εδώ ότι οι εργαζόμενοι/ες της πρώτης ενδιαφερόμενης ομάδας αποτελούνταν από μεσαία στελέχη των επιχειρήσεων, διότι σύμφωνα με το μοντέλο «από το μέσο στην κορυφή και προς τη βάση» των Nonaka & Takeouchi (1995) η γνώση αναπαράγεται από τα μεσαία στελέχη, καθώς λειτουργούν ως γέφυρα ανάμεσα στη διοίκηση και στους/στις εργαζομένους/ες της πρώτης γραμμής. Η ανώτατη διοίκηση δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές για την επιχείρηση και τα μεσαία στελέχη τις

υλοποιούν, εντάσσοντάς τες σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο, το οποίο μπορούν να κατανοήσουν οι εργαζόμενοι/ες της πρώτης γραμμής (Κωνσταντινίδης, 2009). Το δείγμα της δεύτερης ενδιαφερόμενης ομάδας αποτελούν οι αντίστοιχοι/ες διευθυντές/τριες αυτών ή οι διευθυντές/τριες προσωπικού.

5.3.2 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας, όσον αφορά τους/τις εργαζομένους/ες έγινε με χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, ενώ όσον αφορά τους/τις διευθυντές/τριες με ατομική δομημένη συνέντευξη. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου επιτυγχάνοντας έτσι την καλύτερη κωδικοποίηση των δεδομένων (Cohen & Manion, 2008). Η αποστολή του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου έγινε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ενώ για τη συμπλήρωση και υποβολή του αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα Google Forms. Οι ερωτώμενοι είχαν χρονικό περιθώριο για να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο 15 ημέρες κατά το χρονικό διάστημα 7-20 Ιανουαρίου 2017.

Η δομή και η σύνθεση του ερωτηματολογίου είναι εναρμονισμένη με την τρέχουσα βιβλιογραφία. Όπως αναφέρει ο Παπαναστασίου (1996), για τα επιτυχή και έγκυρα αποτελέσματα μίας έρευνας, έχει πολύ μεγάλη σημασία σε ένα ερωτηματολόγιο η έκταση και η παρουσίαση του, καθώς και η διατύπωση των ερωτήσεων. Άλλωστε, το ερωτηματολόγιο προτείνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία ως το πιο βασικό μεθοδολογικό εργαλείο, το οποίο συμβάλλει στη γρηγορότερη και μαζικότερη συλλογή δεδομένων και στη ταχύτερη επεξεργασία αυτών (Ρόντος & Παπάνης, 2007). Είναι ελάχιστα κοστοβόρο σε χρόνο και χρήμα και ενδείκνυται σε μεγάλου μεγέθους δείγματα, παρέχοντας τη δυνατότητα εξέτασης σε βάθος (Καραγεώργος, 2002). Επί της ουσίας το ερωτηματολόγιο καθοδηγεί τη διαδικασία επιλογής των πληροφοριών και προωθεί τη συστηματική καταγραφή τους. Η σωστή επομένως δομή και σύνθεση του έχει μείζονα σημασία για την επιτυχία της έρευνας (Ρόντος & Παπάνης, 2007).

Οι Ρόντος και Παπάνης (2007) υποστηρίζουν ότι οι ερωτήσεις ενός ερωτηματολογίου πρέπει να είναι διατυπωμένες με απλό τρόπο και να αποφεύγονται οι λιγότερο κομψές λέξεις και οι λέξεις ειδικού λεξιλογίου. Οι ίδιοι επίσης επισημαίνουν ότι ένα ερωτηματολόγιο πρέπει να είναι σύντομο, ώστε να μην κουράζουν τους/τις ερωτώμενους/ες ή να τους/τις δημιουργούν την αίσθηση ότι θα χάσουν χρόνο απαντώντας το, με αποτέλεσμα να μην το συμπληρώνουν ή να το κάνουν βιαστικά και επιπόλαιο. Ο αριθμός μάλιστα ενός αποτελεσματικού ερωτηματολογίου καλό είναι να μην υπερβαίνει τις είκοσι (20) ερωτήσεις, χωρίς βέβαια αυτό να είναι απόλυτος και अपαραβάτος κανόνας. Έτσι η διατύπωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της έρευνας ήταν σαφής και μικρού αριθμού (16 ερωτήσεις), ώστε να αποφευχθεί μία ενδεχόμενη κόπωση των συμμετεχόντων/ουσών ή ημιτελή και βιαστική συμπλήρωση του.

Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της παρούσης έρευνας ακολουθήθηκαν ορισμένοι κανόνες δεοντολογίας, καθώς τα υποκείμενα ενημερώθηκαν για το θέμα της έρευνας και το σκοπό του ερωτηματολογίου, η συμμετοχή του έγινε αυτόβουλα, οι απόψεις του έγιναν σεβαστές και τηρήθηκε απόλυτη ανωνυμία και εχεμύθεια (Δημητρόπουλος, 2004). Επίσης οι ερωτώμενοι/ες

απάντησαν αποκλειστικά σε ερωτήσεις κλειστού τύπου, καθώς αυτές παρουσιάζουν το πλεονέκτημα της ταχείας και εύκολης απάντησης τους, εξασφαλίζοντας έτσι περισσότερες απαντήσεις σε δεδομένο χρόνο (Δημητρόπουλος, 2004), ενώ παράλληλα διευκολύνεται η κωδικοποίηση, η ανάλυση και η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, καθώς ο/η ερευνητής/τρια εστιάζει σε αυτό που ζητά να μάθει (Μακράκης, 1997). Άλλωστε οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου στα ερωτηματολόγια πρέπει να αποφεύγονται, γιατί δεν είναι αποτελεσματικός τρόπος εξαγωγής πληροφοριών και απαιτούν πού χρόνο από την πλευρά των ερωτωμένων (Κυριαζή, 2005).

Η κλίμακα μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας ήταν η κλίμακα διαθέσεων Likert, η οποία περιλαμβάνει απαντήσεις τύπου *Καθόλου – Λίγο –Μετρίως – Αρκετά – Πολύ*, με μέτρηση 1 - 5. Οι απαντήσεις όλων των ερωτήσεων αποδίδονταν με την κλίμακα Likert, εκτός από μία διπολική ερώτηση (ΝΑΙ/ΟΧΙ) και δύο ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Η κλίμακα Likert αποτελεί τη συνηθέστερη και πιο αξιόπιστη κλίμακα διαθέσεων καθώς ποσοτικοποιεί ποιοτικά χαρακτηριστικά όπως οι απόψεις και οι στάσεις των υποκειμένων ως προς το αντικείμενο της έρευνας (Δημητρόπουλος, 2004).

Τη δεύτερη φάση της παρούσας έρευνας αποτελεί η ποιοτική προσέγγιση, με την οποία συλλέγονται στοιχεία από τα ακριβή λόγια των ανθρώπων και αποτυπώνονται οι σημασίες που προσδίδουν οι συμμετέχοντες/ουσες στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν τις καταστάσεις, η συμπεριφορά τους, καθώς και οι απόψεις τους αναφορικά με τα θέματα της έρευνας (Bird και συν. 1999). Ο/η ερευνητής/τρια τοποθετείται πάνω σε πολύ συγκεκριμένα θέματα ρωτώντας μία σειρά από αυστηρά καθορισμένες ερωτήσεις. Αυτό συνεπάγεται το ότι οι συμμετέχοντες/ούσες ρωτώνται ακριβώς τις ίδιες ερωτήσεις με ακριβώς τα ίδια λόγια. Γι' αυτό το λόγο παρουσιάζει και αρκετές ομοιότητες με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, διευκολύνοντας έτσι τη μεταγραφή, την κωδικοποίηση και την ανάλυση των δεδομένων της. Ο συνεντευκτής/κτρια έχει ορίσει εκ των προτέρων τις ερωτήσεις, οι οποίες είναι συνήθως κλειστές και τίθενται με την ίδια σειρά για όλους τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Γενικά δεν προστίθενται νέες ερωτήσεις, εκτός αν ο/η ερευνητής/τρια θέλει να διευκρινίσει κάτι επί του νοήματος μιας απάντησης του/της συμμετέχοντος/ουσας (Βρυωνίδης, 2015γ).

Γι αυτό το λόγο επιλέχθηκε η μέθοδος της δομημένης συνέντευξης για τη διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων της δεύτερης ομάδας, καθώς παρέχει τη δυνατότητα συλλογής περισσότερων πληροφοριών σε σχέση με το ερωτηματολόγιο, καλύτερου χειρισμού δυσκολότερων ερωτήσεων ανοικτού τύπου και ενδείκνυται την εις βάθος ανάλυση του θέματος μας από την πλευρά μιας κρίσιμης ομάδας του πληθυσμού, όπως είναι τα διευθυντικά στελέχη των επιχειρήσεων (Cohen & Manion, 2008). Η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων έγινε με τη φυσική παρουσία της ερευνήτριας.

Ο συνδυασμός της ποσοτικής και της ποιοτικής προσέγγισης αναμένεται να εξασφαλίσει μεγάλη αντικειμενικότητα. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα έχει διαπιστωθεί ότι ο συνδυασμός δύο ή περισσότερων ερευνητικών μεθόδων παράγει το όσο δυνατόν ασφαλέστερα συμπεράσματα (Βρυωνίδης, 2015α).

5.3.2.1 Δομή και περιεχόμενο του ερωτηματολογίου

Στους/στις συμμετέχοντες/ουσες του ερωτηματολογίου, στάλθηκε με ηλεκτρονικό μήνυμα (e-mail) το ηλεκτρονικό πλέον ερωτηματολόγιο, καθώς και μία συνοδευτική επιστολή, στην οποία αναφερόταν με συντομία το πλαίσιο και το περιεχόμενο της έρευνας, ο σκοπός του ερωτηματολογίου, οδηγίες προς τους/τις συμμετέχοντες, καθώς και η εξασφάλιση της ανωνυμίας. Να σημειωθεί εδώ, ότι η ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου κάνει πιο εύκολη και γρήγορη, τόσο τη συμπλήρωση του, όσο και την επεξεργασία των αποτελεσμάτων του. Παράλληλα διασφαλίζεται η πλήρης ανωνυμία των ερωτηθέντων/θεισών, καθώς η ερευνήτρια δεν ήταν σε θέση να γνωρίζει σε ποιον/α αντιστοιχεί κάθε φορά η υποβληθείσα απάντηση.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 16 ερωτήσεις, δύο από τις οποίες έχουν 6 και 11 υποερωτήματα αντιστοίχως. Οι πρώτες 5 ερωτήσεις αποτελούν το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου στο οποίο εξετάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνονται ερωτήσεις αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα χρόνια εργασίας στην επιχείρηση και τη θέση στην επιχείρηση.

Οι επόμενες 11 ερωτήσεις αποτελούν το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, το οποίο ερευνά το πώς αξιολογούν οι ερωτώμενοι/ες τα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα στα οποία έχουν συμμετάσχει τα τελευταία 3 χρόνια. Έτσι, υπάρχουν ερωτήσεις σχετικές με τον αριθμό των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα οποία έχουν συμμετάσχει, καθώς και την κύρια μέθοδο ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης την οποία η επιχείρηση τους επιστρατεύεται πιο συχνά (ερωτήσεις 1 και 2). Οι ερωτήσεις 3 και 4 αφορούν το πώς αξιολογούν το περιεχόμενο και τον τρόπο οργάνωσης των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενώ η ερώτηση 5 αναφέρεται στο πόσο χρήσιμα βρίσκουν τα προγράμματα εκπαίδευσης της επιχείρησής τους. Ακολουθούν δύο ερωτήσεις με υποερωτήματα, στις οποίες οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να αξιολογήσουν τους λόγους για τους οποίους θα επιθυμούσαν περαιτέρω επιμόρφωση (ερώτηση 6), καθώς και στους τομείς στους οποίους βοηθήθηκαν από την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ερώτηση 7). Επιπλέον υπάρχουν ερωτήσεις που αφορούν τη συχνότητα εφαρμογής της νέας γνώσης (ερώτηση 8), αλλά και τον τρόπο μετάδοσής της (ερώτηση 9) και την εφαρμογή ή όχι αλλαγών στην εργασία μετά την παρακολούθηση ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η ερώτηση 11 και τελευταία, καλεί τους συμμετέχοντες/ουσες να αποτυπώσουν την άποψη τους για το αν τελικά είναι ωφέλιμη η μεταφορά των νέων γνώσεων και σε υπόλοιπους/ες συναδέλφους.

Το περιεχόμενο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ήταν έτσι διατυπωμένο, ώστε να προσεγγίζονται και να απαντώνται τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα. Έτσι οι ερωτήσεις 3 και 4 ερευνούν το RQ1 (βαθμός ικανοποίησης εργαζομένων από την ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση), η ερώτηση 7 προσεγγίζει το RQ2 (οφέλη ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης), η ερώτηση 6 διερευνά το RQ3 (τομείς για επιπλέον ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση) και οι ερωτήσεις 5,8, 9,10 μελετούν το RQ4 (αξιοποίηση και μεταφορά γνώσης).

5.3.2.2 Η δομή και το περιεχόμενο της συνέντευξης

Για τις ανάγκες της εν λόγω έρευνας πραγματοποιήθηκαν 6 δομημένες συνεντεύξεις. Πριν την έναρξη της συνέντευξης έλαβε χώρα μία συζήτηση 5 – 10 λεπτών ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες, κατά την οποία δόθηκαν οι απαραίτητες πληροφορίες και έγιναν διευκρινήσεις για το περιεχόμενο της συνέντευξης και το σκοπό της έρευνας και εξασφαλίστηκε η ανωνυμία του δείγματος. Η συζήτηση αυτή συνετέλεσε στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και κατανόησης ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους/ τις συμμετέχοντες/ουσες. Οι ερωτήσεις ήταν έτσι διατυπωμένες ώστε να μην προκαταβάλλονται οι ερωτώμενοι/ες και έτσι να καθοδηγούνται σε συγκεκριμένες απαντήσεις. Τέλος η χρήση μαγνητοφώνου ενίσχυσε την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας.

Οι άξονες των ερωτήσεων της συνέντευξης ήταν συσχετισμένοι με τα ερευνητικά ερωτήματα. Υπήρχαν βέβαια και ερωτήσεις που σκόπευαν στην μετέπειτα σύγκριση των απαντήσεων και των απόψεων της δεύτερης ενδιαφερόμενης ομάδας με αυτές της πρώτης, καθώς προειπώθηκε ότι το δείγμα των συνεντεύξεων αποτελούν οι διευθυντές του δείγματος της πρώτης ενδιαφερόμενης ομάδας.

Έτσι η πρώτη και η τρίτη ερώτηση είχαν να κάνουν με τη γνώμη που νομίζουν οι διευθυντές/τριες ότι έχουν οι εργαζόμενοι τους για το περιεχόμενο και τον τρόπο οργάνωσης των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων αντίστοιχα, ενώ οι δεύτερη και η τέταρτη ερώτηση αφορούσε τη γνώμη των ίδιων των διευθυντών για τα εκπαιδευτικά προγράμματα της επιχείρησής τους. Οι ερωτήσεις 5, 10 και 11 αφορούσαν τομείς της εργασιακής καθημερινότητας των υπαλλήλων, στους οποίους οι διευθυντές παρατήρησαν ή όχι κάποια βελτίωση μετά από την παρακολούθηση ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα εξετάστηκαν η άσκηση των εργασιακών καθηκόντων, η αντιμετώπιση και η επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την εκτέλεση της εργασίας, η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εργαζόμενων και η διαχείριση εντάσεων και συγκρούσεων στο χώρο εργασίας. Οι ερωτήσεις 6, 7 και 8 αποσκοπούσαν στη διερεύνηση της άποψης των διευθυντών για τις θεωρητικές γνώσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της επιχείρησής τους, ενώ οι ερωτήσεις 9 και 12 στόχευαν στην εξακρίβωση της γνώμης τους για τις πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες των αντίστοιχων προγραμμάτων. Τέλος οι ερωτήσεις 13, 14 και 15 αφορούσαν την εξοικονόμηση λειτουργικού κόστους, την μείωση του χρόνου επίλυσης των προβλημάτων και τα κυριότερα προβλήματα που ανακύπτουν για το τμήμα και την επιχείρηση από τη συμμετοχή των εργαζομένων στα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Το περιεχόμενο των ερωτήσεων της συνέντευξης ήταν έτσι δομημένο, ώστε να προσεγγίζονται και να απαντώνται τα αντίστοιχα RQ. Έτσι οι ερωτήσεις 2 και 4 ερευνούν το RQ5 (ικανοποίηση διευθυντών από περιεχόμενο και τρόπο οργάνωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων), η ερώτηση 5 προσεγγίζει το RQ6 (συμβολή ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης σε άσκηση καθηκόντων), η ερώτηση 10 διερευνά το RQ7 (συμβολή ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης σε αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων), η ερώτηση 11 μελετά το RQ8 (συμβολή

ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης στις διαπροσωπικές σχέσεις), ενώ οι ερωτήσεις 13, 14, 15 διερευνούν τα RQ9, RQ10, RQ11 αντιστοίχως (συμβολή ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης σε εξοικονόμηση λειτουργικού κόστους, μείωση χρόνου επίλυσης προβλημάτων και βασικά προβλήματα).

5.4 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Ο Bell (1997) αναφέρει ότι «Αξιοπιστία είναι ο βαθμός στον οποίο μία διαδικασία ή ένα τεστ παράγει ίδια αποτελέσματα κάτω από σταθερές συνθήκες σε όλες τις περιστάσεις». Για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας έλαβαν χώρα οι εξής ενέργειες:

Λαμβάνοντας υπ' όψη ότι η δοκιμαστική εφαρμογή συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου αποτελεί ουσιώδες κομμάτι της διαδικασίας σύνταξης του, προηγήθηκε μία πιλοτική εφαρμογή σε ένα μέρος του δείγματος με σκοπό να αποκατασταθούν ενδεχόμενες ασάφειες, παραλείψεις, καθώς και να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της κωδικοποίησης των απαντήσεων. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε στα άτομα είτε ηλεκτρονικά είτε ιδιοχειρώς. Με τα άτομα στα οποία το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε ηλεκτρονικά, πραγματοποιήθηκε συνομιλία με την ερευνήτρια μέσω Skype όπου και συζητήθηκαν οι τυχόν ελλείψεις και ελαττώματα του ερωτηματολογίου. Με τα άτομα στα οποία το ερωτηματολόγιο δόθηκε ιδιοχειρώς, υπήρξε φυσική παρουσία της ερευνήτριας και ακολούθησε συζήτηση όπου, ερώτηση – ερώτηση, επιδιώχθηκε να διαπιστωθούν κενά ή ασάφειες του ερωτηματολογίου. Με γνώμονα λοιπόν τα αποτελέσματα της προκαταρκτικής εφαρμογής του ερωτηματολογίου, ελέγχθηκε η εγκυρότητα του, ανασχηματίστηκε και αναπροσαρμόστηκε και έλαβε την τελική του μορφή.

Η εγκυρότητα είναι ένα θέμα αρκετά πιο σύνθετο και περίπλοκο από την αξιοπιστία και πρόκειται για τον έλεγχο του κατά πόσο μία έρευνα μετρά ή περιγράφει, αυτό που υποτίθεται ότι πρέπει να μετρά ή να περιγράφει (Cohen & Manion, 1994). Να σημειωθεί βέβαια ότι στις ποιοτικές έρευνες κάποιοι ερευνητές αποποιούνται την έννοια της εγκυρότητας διότι έρχεται σε σύγκρουση με την επιστημολογική παραδοχή ότι δεν υπάρχει μόνο μία αντικειμενική πραγματικότητα, η οποία μπορεί να αποτυπωθεί και να περιγραφεί με έναν και μοναδικό τρόπο. (Βρουνίδης, 2015β). Η βιβλιογραφία εντούτοις αναφέρει ότι η εγκυρότητα ενός ερωτηματολογίου μπορεί να ιδωθεί από δύο οπτικές: εάν τα άτομα του δείγματος συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο με ακρίβεια και εάν αυτοί/ες που δεν το συμπλήρωσαν, θα έδιναν την ίδια κατανομή απαντήσεων με εκείνους/ες που το έκαναν (Cohen & Manion, 1994).

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω επιδιώξαμε το ερωτηματολόγιο να αποτυπώνει και να ανταποκρίνεται στον σκοπό της έρευνας και να αποδίδει πληροφορίες οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν. Να είναι σύντομο, ευπαρουσίαστο, να είναι αποδεκτό από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα και να μην δημιουργεί δυσκολίες κατά την ανάλυση και την ερμηνεία του. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη διάθρωση του, στον τύπο των ερωτήσεων και των απαντήσεων, στη σωστή σύνταξη του και στο λεξιλόγιο των ερωτήσεων του, με σκοπό την επιδίωξη του απαραίτητου επιπέδου ακρίβειας που να επιβεβαιώνει ότι το δείγμα έχει κατανοήσει όσα ζητά η

έρευνα. Τέλος, η αποτύπωση των απόψεων των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα μέσω ενός ερωτηματολογίου με κοινές ερωτήσεις και συγκεκριμένη κλίμακα απαντήσεων, η ηλεκτρονική μορφή του, η ανωνυμία του δείγματος, η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων συντελούν στην διασφάλιση της εγκυρότητας της έρευνας.

Επιπλέον η δομημένη συνέντευξη, η οποία έχει αυστηρά ίδιες ερωτήσεις προς όλους τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, αποκτά έναν μεγαλύτερο βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας από την ημι-δομημένη ή την ελεύθερη συνέντευξη (Βρυωνίδης, 2015γ). Η τυποποίηση των ερωτήσεων και των απαντήσεων βοηθά στην ποσοτικοποίηση των δεδομένων αλλά και στην εξαγωγή πιο αξιόπιστων αποτελεσμάτων, καθώς η συλλογή δεδομένων γίνεται με συνέπεια (Efthymiou, 2017). Να προστεθεί επίσης σε αυτό το σημείο, το ότι με τη δομημένη συνέντευξη επιτυγχάνεται μείωση του τυχαίου σφάλματος στα δεδομένα. Αυτό συμβαίνει με τη διασφάλιση της συστηματικότητας και της ομοιομορφίας στη διατύπωση, το περιεχόμενο και τη σειρά των ερωτήσεων σε διαφορετικές συνεντεύξεις με τον/την ίδιο/α ερευνητή/τρια. Τέλος η χρήση του μαγνητοφώνου ενισχύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της συγκεκριμένης μεθόδου (Μουφλουζέλη, 2013).

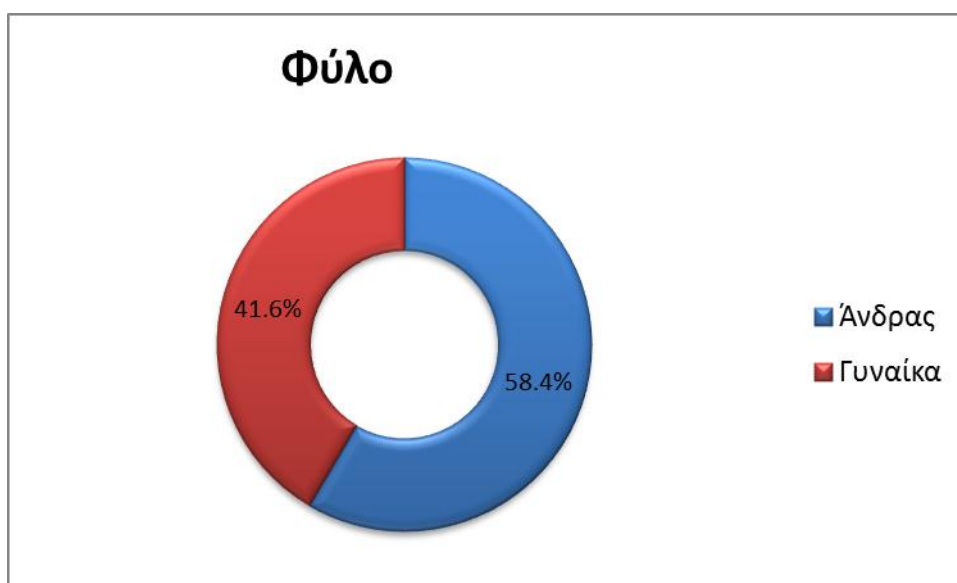
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Αποτελέσματα έρευνας

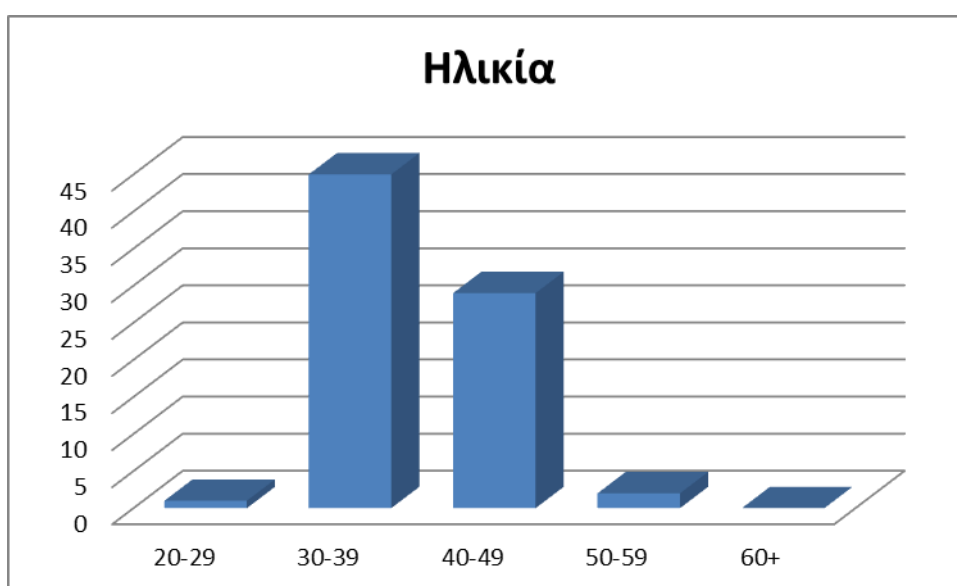
6.1 Αποτελέσματα έρευνας στους εργαζόμενους/ες – επιμορφούμενους/ες

6.1.1 Χαρακτηριστικά δείγματος

Τα άτομα του δείγματος του ερωτηματολογίου ήταν 77, από τα οποία 45 (58.4%) ήταν άνδρες και 32 γυναίκες (41.6%). Επομένως έχουμε επαρκή εκπροσώπηση και των δύο φύλων στο δείγμα.



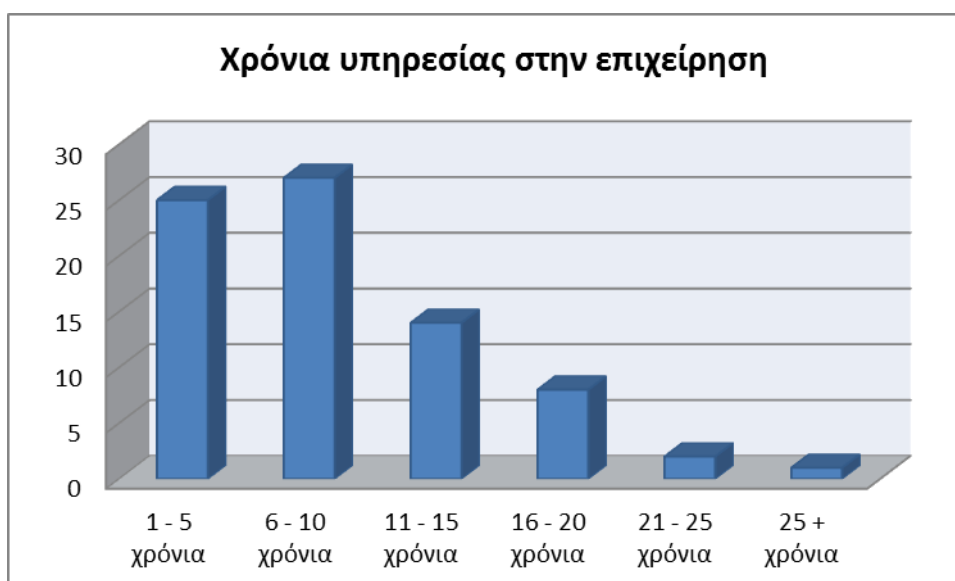
Όσον αφορά το ηλικιακό φάσμα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών (58.4%) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 30-39. Ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 40-49 (37.7%), ενώ 2 μόλις άτομα ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50-59 (2.6%), 1 στην 20-29 (1.3%):

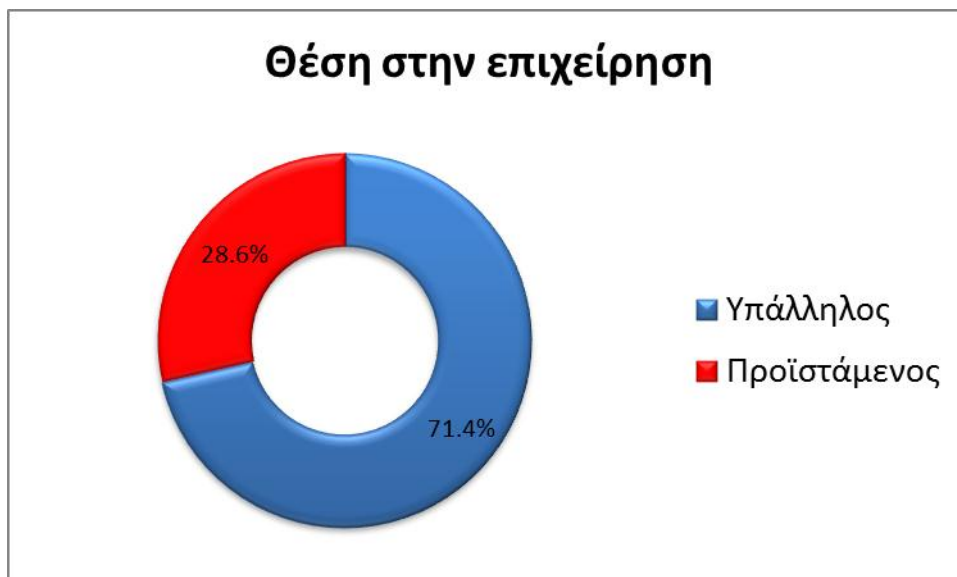


Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο τα περισσότερα άτομα του δείγματος (58) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (58.4%), 12 άτομα είναι απόφοιτοι/ες πανεπιστημίου (15.6%), 7 είναι κάτοχοι διδακτορικής διατριβής (9.1%), 5 απόφοιτοι ΤΕΙ (6.5%), 5 απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (6.5%) και 3 άτομα είναι απόφοιτοι/ες μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (3.9%), ενώ κανένα άτομο δεν δηλώθηκε σαν απόφοιτος/η γυμνάσιου και δημοτικού:

ΣΠΟΥΔΕΣ	ΑΤΟΜΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Δημοτικό	0	0.0%
Γυμνάσιο	0	0.0%
Λύκειο	5	6.5%
Μεταδευτεροβάθμια	3	3.9%
ΤΕΙ	5	6.5%
ΑΕΙ	12	15.6%
Μεταπτυχιακός Τίτλος	45	58.4%
Διδακτορικός Τίτλος	7	9.1%

Αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας στην επιχείρηση παρατηρούμε ότι την πλειοψηφία κατέχουν όσοι/ες εργάζονται 6-10 χρόνια στην εταιρία και ακολουθούν πολύ κοντά όσοι/ες εργάζονται 1-5 χρόνια. Συγκεκριμένα 27 άτομα έχουν συμπληρώσει 6-10 χρόνια (36%), 25 άτομα έχουν 1-5 χρόνια προϋπηρεσία (33.3%), 14 άτομα έχουν 11-15 χρόνια (18.7%), 8 άτομα έχουν 16-20 χρόνια (10.7%) 2 άτομα έχουν 21-25 χρόνια (2.7%) και μόλις 1 άτομο έχει 25+ χρόνια προϋπηρεσία (1.3%). Αντιστοίχως τα περισσότερα άτομα του δείγματος έχουν θέση υπαλλήλου στην επιχείρησης στην οποία απασχολούνται, 55 άτομα με ποσοστό 71.4.3% και 22 άτομα έχουν θέση προϊσταμένου (28.6%):



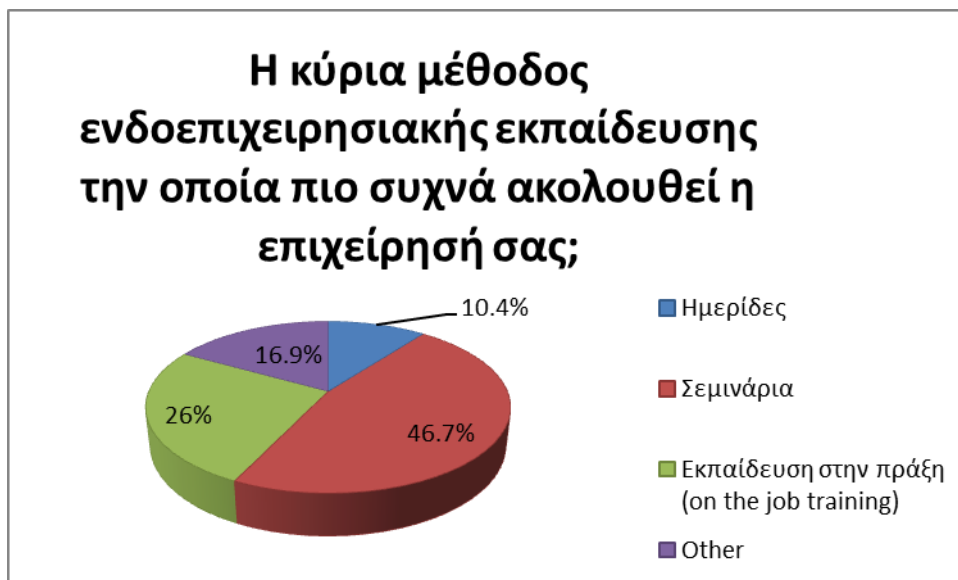


6.1.2 Αριθμός και κύρια μέθοδος ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων

Ως προς τις συμμετοχές σε προγράμματα εκπαίδευσης παρατηρείται μεγάλη διασπορά των απαντήσεων: 24 άτομα συμμετείχαν σε 1 ενδοεπιχειρησιακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (31.2%), 14 άτομα σε 2 (18.2%), 13 άτομα σε 3 ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα (16.9), 8 άτομα σε 5 (10.4%), 6 άτομα σε 4 (7.8%), 5 άτομα δεν είχαν παρακολουθήσει κανένα ενδοεπιχειρησιακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (6.5%), ενώ 1 άτομο είχε παρακολουθήσει 4, 6, 7, 8, 9, 20, 30 προγράμματα (1.3%):

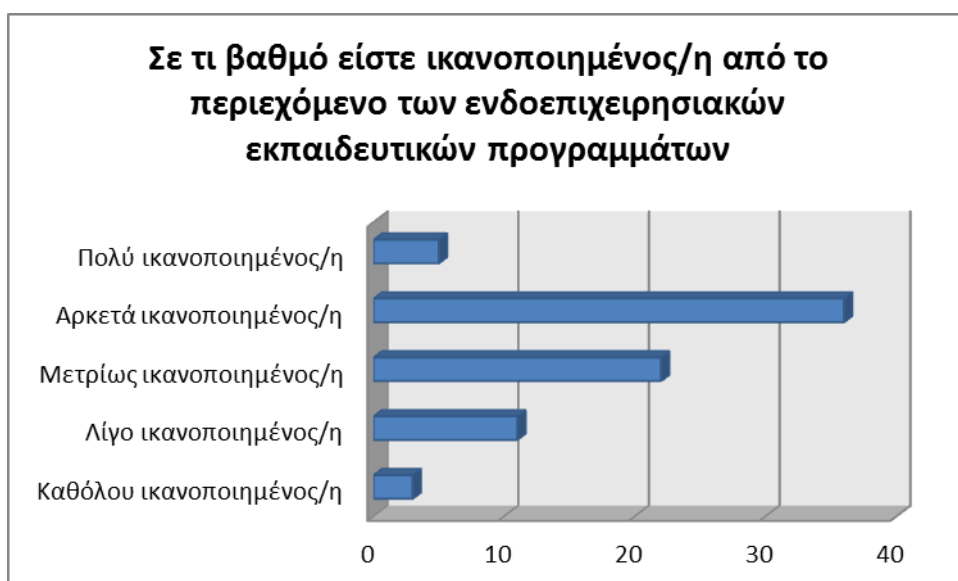
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	ΑΤΟΜΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
κανένα	5	6.49%
ένα	24	31.17%
δύο	14	18.18%
τρία	13	16.88%
τέσσερα	6	7.79%
τέσσερα - πέντε	1	1.30%
πέντε	8	10.39%
έξι	1	1.30%
επτά	1	1.30%
οκτώ	1	1.30%
εννέα	1	1.30%
είκοσι	1	1.30%
τριάντα	1	1.30%

Η κύρια μέθοδος ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης η οποία πιο συχνά εφαρμόζεται από τις επιχειρήσεις στις οποίες απασχολείται το δείγμα είναι τα σεμινάρια με 38 απαντήσεις (46.7%) και ακολουθεί η εκπαίδευση στην πράξη (on the job training) (26%). 13 άτομα απάντησαν «άλλο», με απαντήσεις το on line training, on line training seminars, on line courses, on line courses in company's intranet, e-learning, courser, edx και N/A (16.9%), ενώ 8 άτομα εκπαιδεύονται ή εκπαιδεύτηκαν με ημερίδες (10.4%):

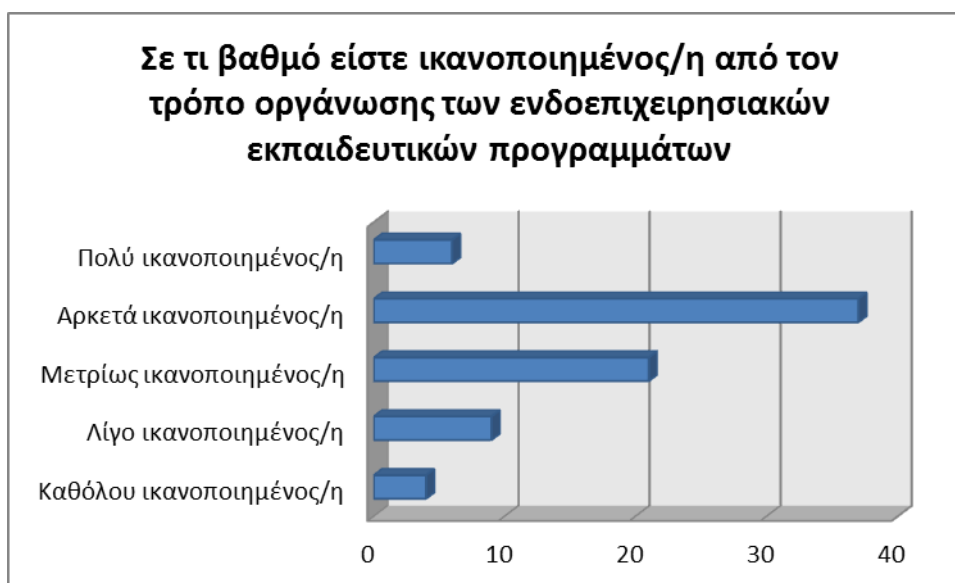


6.1.3 Βαθμός ικανοποίησης από το περιεχόμενο και τον τρόπο οργάνωσης

Στη συνέχεια εξετάστηκε ο βαθμός ικανοποίησης των εργαζομένων από το περιεχόμενο και τον τρόπο οργάνωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της επιχείρησής τους. Αναφορικά με το περιεχόμενο 36 άτομα δήλωσαν αρκετά ικανοποιημένα (46.8%), 22 μέτρια (28.6%), 11 λίγο (14.3%), 5 πολύ (6.5%) και 3 καθόλου ικανοποιημένα (ποσοστό 3.9%):



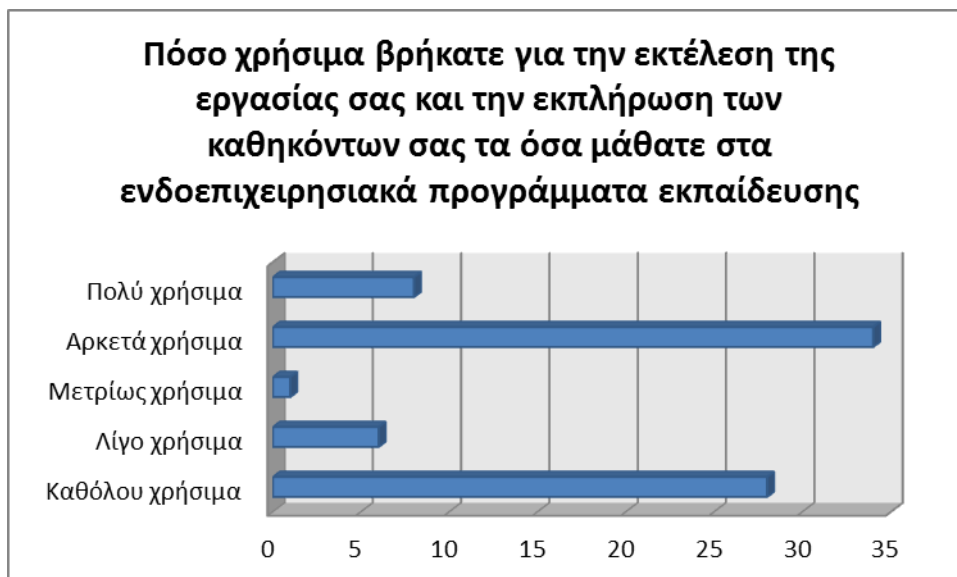
Ως προς τον τρόπο οργάνωσης οι απαντήσεις προσιδιάζουν αρκετά αυτές του περιεχομένου: 37 άτομα δήλωσαν αρκετά ικανοποιημένα (48.1%), 21 μέτρια (27.3%), 9 λίγο (11.7%), 6 πολύ (7.8%) και 4 καθόλου ικανοποιημένα (5.2%):



Οι δύο αυτές ερωτήσεις κάλυψαν το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (βαθμός ικανοποίησης εργαζομένων από σύστημα ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης), όπου και ανάχθηκε το συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των εργαζομένων είναι ικανοποιημένη από τα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα και σε επίπεδο περιεχομένου και σε επίπεδο οργάνωσης και υλοποίησης. Σχεδόν τα μισά άτομα του δείγματος δήλωσαν αρκετά ικανοποιημένα από το περιεχόμενο και από τον τρόπο οργάνωσης, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της επιχείρησης στην οποία απασχολούνται.

6.1.4 Χρησιμότητα προγραμμάτων σε εκτέλεση καθηκόντων

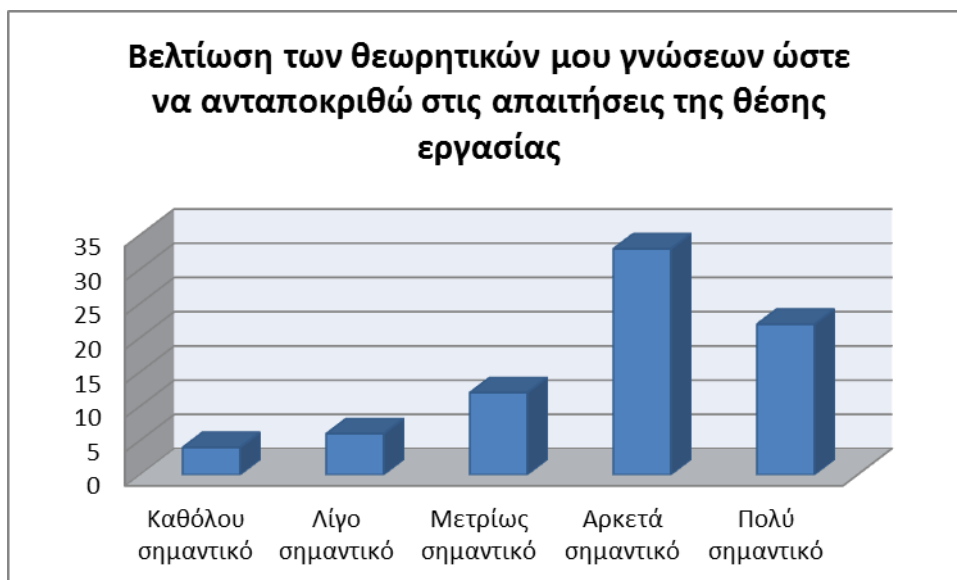
Στο ερώτημα της χρησιμότητας των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην εκτέλεση των εργασιακών καθηκόντων, παρατηρήθηκε ότι οι απαντήσεις του δείγματος ήταν σχεδόν στα δύο άκρα της κλίμακας: 34 άτομα απάντησαν ότι τα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα τους φάνηκαν αρκετά χρήσιμα για την εκτέλεση των εργασιακών τους καθηκόντων (44.2%), ενώ 28 άτομα απάντησαν ότι τα εν λόγω προγράμματα δεν τους βοήθησαν καθόλου στην εκτέλεση των καθηκόντων τους (36.4%). Ακολούθως 8 άτομα απάντησαν ότι βοηθήθηκαν πολύ στην εκτέλεση των εργασιακών τους καθηκόντων από τα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα (10.4%), ενώ 6 απάντησαν ότι βοηθήθηκαν λίγο (7.8%). Τέλος 1 άτομο απάντησε ότι τα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα ήταν μετρίως χρήσιμα για την εκτέλεση των εργασιακών του καθηκόντων (1/3%):



6.1.5 Λόγοι επιπλέον επιμόρφωσης

Ένα αρκετά μεγάλο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούσε η ερώτηση έξι υπό-ερωτημάτων: «Για ποιους από τους παρακάτω λόγους θα επιθυμούσατε περαιτέρω επιμόρφωση». Σε αυτό το ερώτημα οι απαντήσεις αναλυτικά είχαν ως εξής:

α) *Για τη βελτίωση των θεωρητικών γνώσεων ώστε ανταποκριθούν στη θέση εργασίας:* 33 άτομα θεωρούν αυτό τον λόγο περαιτέρω επιμόρφωσης αρκετά σημαντικό (42.9%), 22 άτομα πολύ σημαντικό (28.6%), 12 άτομα τον θεωρούν μετρίως σημαντικό (15.6%), 6 άτομα λίγο σημαντικό (7.8%) και 4 άτομα καθόλου σημαντικό (5.2%):



β) *Για τη βελτίωση των δεξιοτήτων ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τις θέσεις εργασίας τους:* 32 άτομα απάντησαν ότι θεωρούν αυτόν τον λόγο αρκετά και πολύ σημαντικό (41.6%), ενώ αισθητά λιγότερες απαντήσεις σημειώθηκαν στις άλλες θέσεις της κλίμακας: 9 άτομα θεωρούν αυτόν τον λόγο επιπλέον επιμόρφωσης μετρίως σημαντικό (11.7%) και 2 άτομα τον θεωρούν λίγο και καθόλου σημαντικό (2.6%):



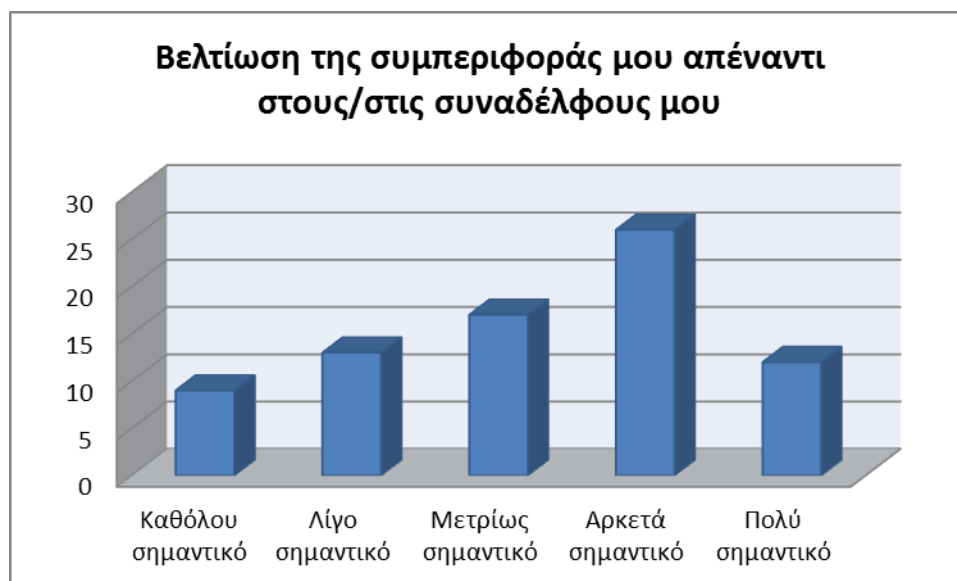
γ) Για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης και επίλυσης προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την εκτέλεση της εργασίας τους: 33 άτομα θεωρούν αυτόν τον λόγο περαιτέρω επιμόρφωσης αρκετά και πολύ σημαντικό (42.9%), ενώ και πάλι στις υπόλοιπες θέσεις της κλίμακας τα ποσοστά ήταν πολύ μικρότερα: 6 άτομα θεωρούν αυτόν τον λόγο μέτρια σημαντικό (7.8%), 4 άτομα τον θεωρούν λίγο σημαντικό (5.2%) και 1 άτομο δεν τον θεωρεί καθόλου σημαντικό (1.3%):



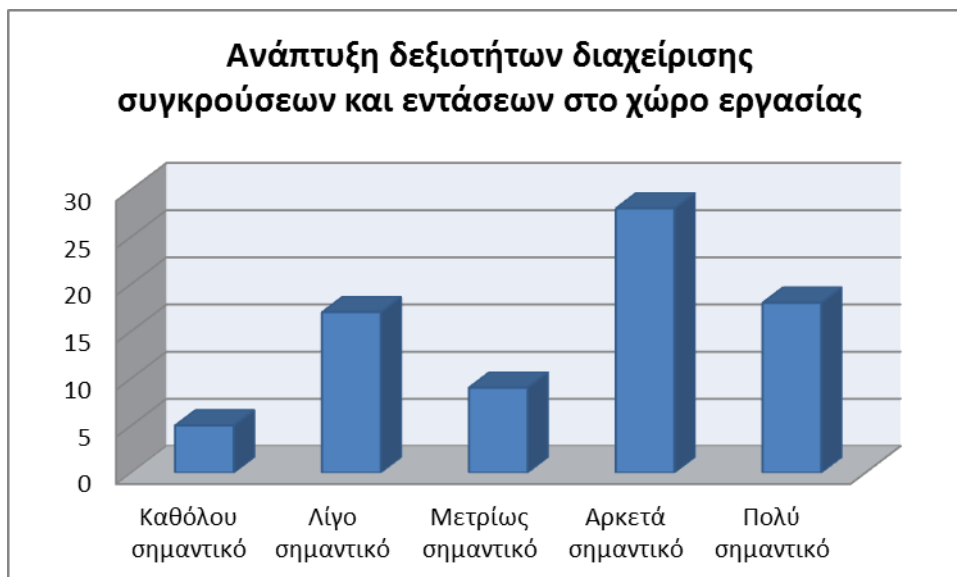
δ) Για την ανάπτυξη ικανοτήτων που θα βοηθήσουν να ανταποκριθούν όταν ανατίθενται επιπρόσθετες εργασιακές ευθύνες ή αρμοδιότητες: 36 άτομα θεωρούν αυτόν το λόγο επιπλέον επιμόρφωσης αρκετά σημαντικό (46.8%), 26 άτομα τον θεωρούν πολύ σημαντικό (33.8%), 11 άτομα τον θεωρούν μέτρια σημαντικό (14.3%), 3 άτομα τον θεωρούν λίγο σημαντικό (3.9%) και 1 άτομο δεν τον θεωρεί καθόλου σημαντικό (1.3%):



ε) Για τη βελτίωση της συμπεριφοράς απέναντι στους/στις συναδέλφους: εδώ παρατηρήθηκε διασπορά των απαντήσεων, καθώς 26 άτομα απάντησαν ότι τον θεωρούν αρκετά σημαντικό (33.8%), 17 άτομα απάντησαν ότι θεωρούν αυτόν τον λόγο περαιτέρω επιμόρφωσης μετρίως σημαντικό (22.1%), 13 άτομα τον θεωρούν λίγο σημαντικό (16.9%), 12 άτομα τον θεωρούν πολύ σημαντικό (15.6%) και 9 άτομα δεν τον θεωρούν καθόλου σημαντικό (11.7%):



στ) Για την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων και εντάσεων στο χώρο εργασίας: 28 άτομα απάντησαν ότι θεωρούν αυτόν τον λόγο επιπλέον επιμόρφωσης αρκετά σημαντικό (36.4%), 18 άτομα τον θεωρούν πολύ σημαντικό (23.4%), 17 άτομα τον θεωρούν λίγο σημαντικό (22.1%), 9 άτομα θεωρούν αυτόν τον λόγο επιπλέον επιμόρφωσης μετρίως σημαντικό (11.7%) και 5 άτομα δεν τον θεωρούν καθόλου σημαντικό (6.5%):

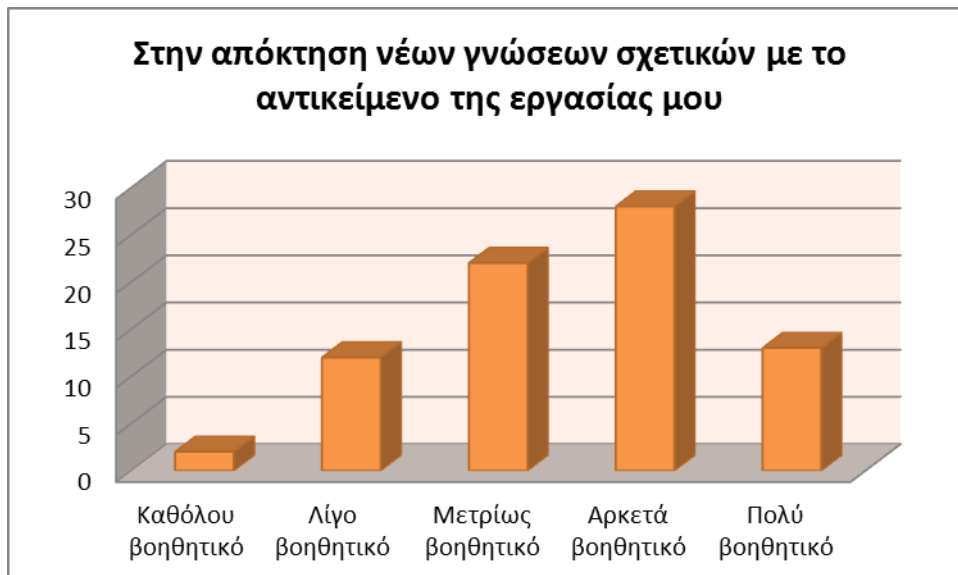


Η παραπάνω ερώτηση προσέγγισε το **τρίτο ερευνητικό ερώτημα** (προτεινόμενοι από τη βιβλιογραφία τομείς επιπλέον επιμόρφωσης). Η πλειοψηφία του δείγματος απάντησε ότι θεωρεί αρκετά ή και πολύ σημαντικούς όλους τους λόγους/τομείς της επιπλέον επαγγελματικής επιμόρφωσης. Πιο αναλυτικά πολύ και αρκετά σημαντικούς τομείς που χρήζουν περαιτέρω εκπαίδευσης θεωρούν τις δεξιότητες εκείνες που απαιτούνται τόσο για το αντικείμενο της θέσης εργασίας τους, με μέσο όρο από το 1-5 το 4.16, όσο και για την αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων με μέσο όρο 4.2. Αρκετά σημαντικούς τομείς για επιπλέον επιμόρφωση η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί τη βελτίωση των θεωρητικών γνώσεων με μέσο όρο 3.78, τις ικανότητες εκείνες που θα βοηθήσουν στην αποπεράτωση επιπλέον εργασιακών ευθυνών ή αρμοδιοτήτων με μέσο όρο 4.07, στη βελτίωση της συμπεριφοράς απέναντι σε συναδέλφους με μέσο όρο 3.24 και στη διαχείριση εντάσεων και συγκρούσεων στο χώρο εργασίας, με μέσο όρο 3.48. Ο μέσος όρος όλων των λόγων για τους οποίους οι ερωτώμενοι/ες επιθυμούν επιπλέον επιμόρφωσης από το 1-5 (καθόλου σημαντικό – πολύ σημαντικό) είναι το 3.82.

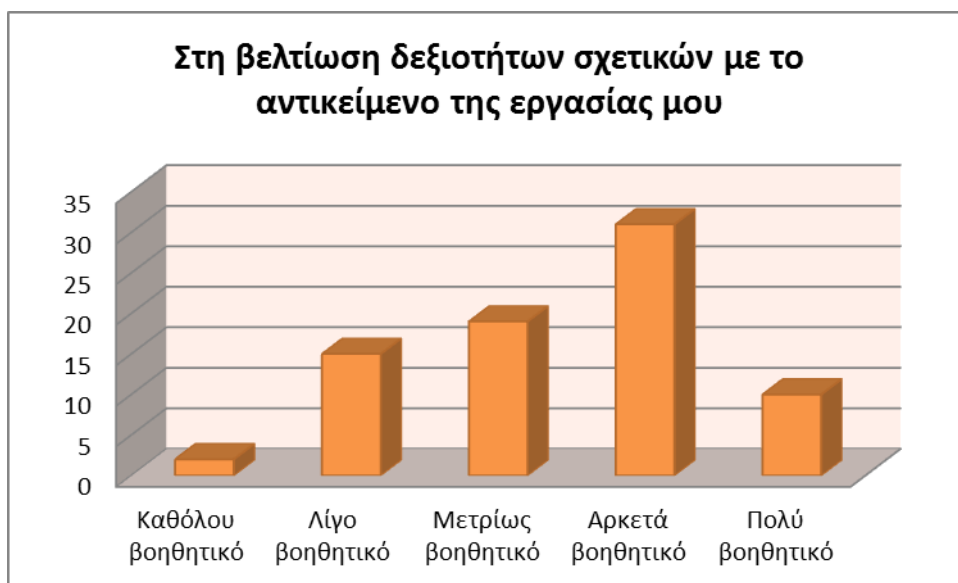
6.1.6 Συμβολή ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Το μεγαλύτερο μέρος του ερωτηματολογίου κατείχε η ερώτηση «Πόσο σας έχει βοηθήσει η παρακολούθηση ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στους παρακάτω τομείς», η οποία είχε έντεκα υποερωτήματα. Για το ερώτημα αυτό οι απαντήσεις κατανεμήθηκαν ως εξής:

α) Στην απόκτηση νέων γνώσεων σχετικών με το αντικείμενο της εργασίας: 28 άτομα απάντησαν ότι τα ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα είναι αρκετά βοηθητικά στην απόκτηση νέων γνώσεων (36.4%), 22 ότι είναι μετρίως βοηθητικά (28.6%), 13 ότι είναι πολύ βοηθητικά (16.9%), 12 ότι είναι λίγο βοηθητικά (15.6%) και μόλις 2 ότι δεν είναι καθόλου βοηθητικά (2.6%):



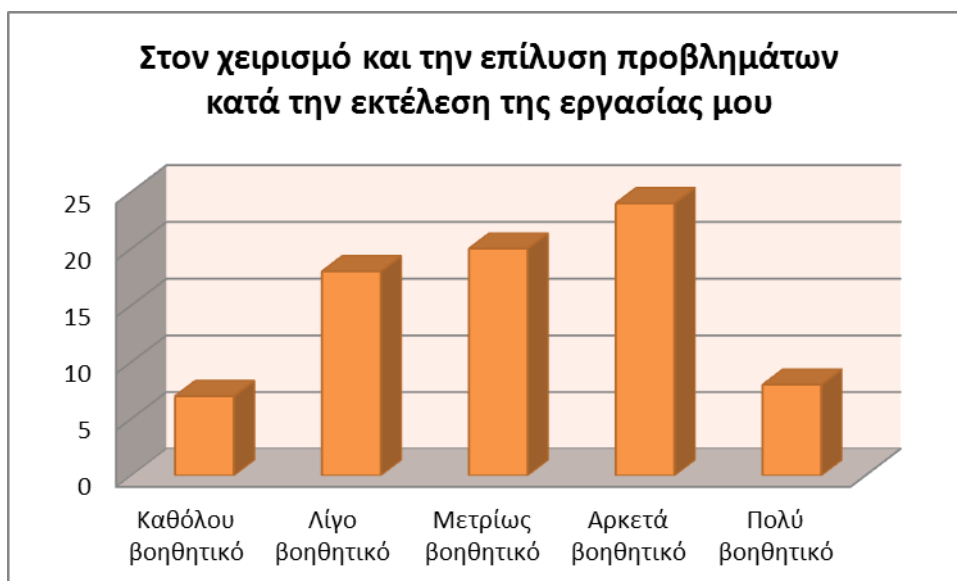
β) *Στη βελτίωση δεξιοτήτων σχετικών με το αντικείμενο της εργασίας:* σε αυτόν τον τομέα 31 άτομα απάντησαν ότι η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση τους βοηθά αρκετά (40.3%), 19 άτομα ότι βοηθά μετρίως (24.7%), 15 ότι βοηθά λίγο (19.5%), 10 ότι βοηθά πολύ (13%) και μόλις 2 ότι δεν βοηθά καθόλου (2.6%):



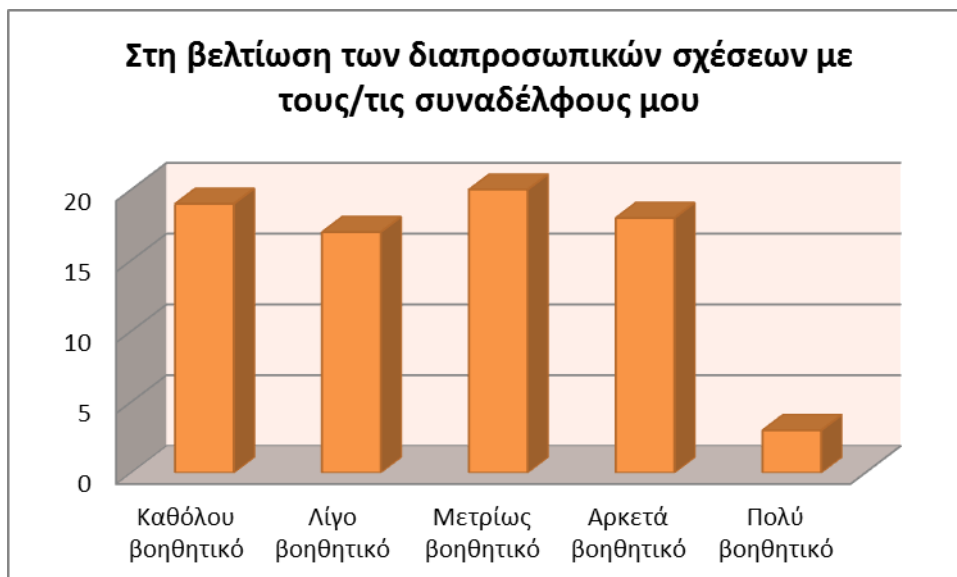
γ) *Στην ικανοποίηση της ανάγκης για μάθηση και για επαγγελματική βελτίωση:* 33 άτομα απάντησαν ότι σε αυτόν τον τομέα βοηθούνται αρκετά από την ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση (42.9%), 17 ότι βοηθούνται μετρίως (22.1%), 13 ότι βοηθούνται πολύ (16.9%), 10 άτομα ότι βοηθούνται λίγο (13%) και 4 ότι δεν βοηθούνται καθόλου στην ικανοποίηση της ανάγκης τους για μάθηση και προσωπική βελτίωση (5.2%):



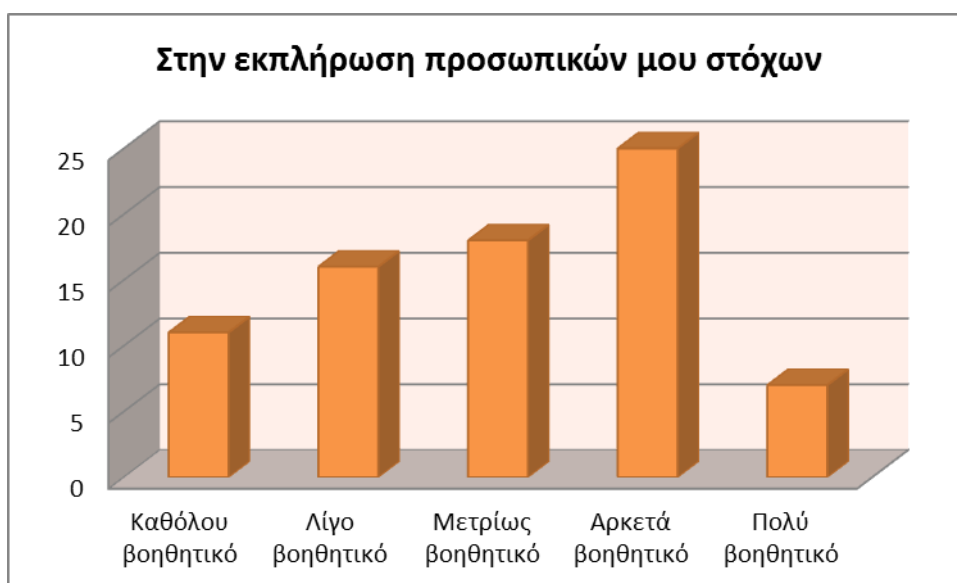
δ) Στον χειρισμό και την επίλυση προβλημάτων κατά την εκτέλεση της εργασίας: για αυτόν τον τομέα 24 άτομα απάντησαν ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα της επιχείρησης τους φάνηκαν αρκετά βοηθητικά (31.2%), ακολουθούν 20 άτομα που απάντησαν μετρίως βοηθητικά (26%), 18 άτομα απάντησαν λίγο βοηθητικά (23.4%), και στα δύο άκρα της κλίμακας, 8 άτομα απάντησαν πολύ βοηθητικά (10.4%) και 7 άτομα απάντησαν καθόλου βοηθητικά (9.1%):



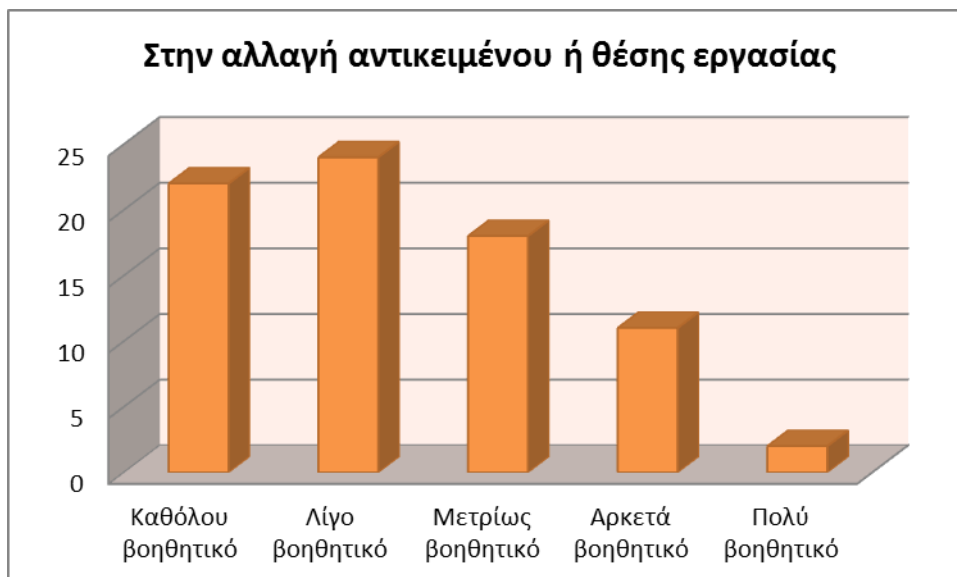
ε) Στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων με τους/τις συναδέλφους: για αυτόν τον τομέα παρατηρήθηκε αρκετά μεγάλη διασπορά των απαντήσεων: 20 άτομα απάντησαν ότι τα ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα βοηθούν μετρίως τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων (26%), 19 άτομα ότι δεν βοηθούν καθόλου (24.7%), 18 άτομα ότι βοηθούν αρκετά (23.4%), 17 ότι βοηθούν λίγο (22.1%) και μόλις 3 ότι βοηθούν πολύ (3.9%):



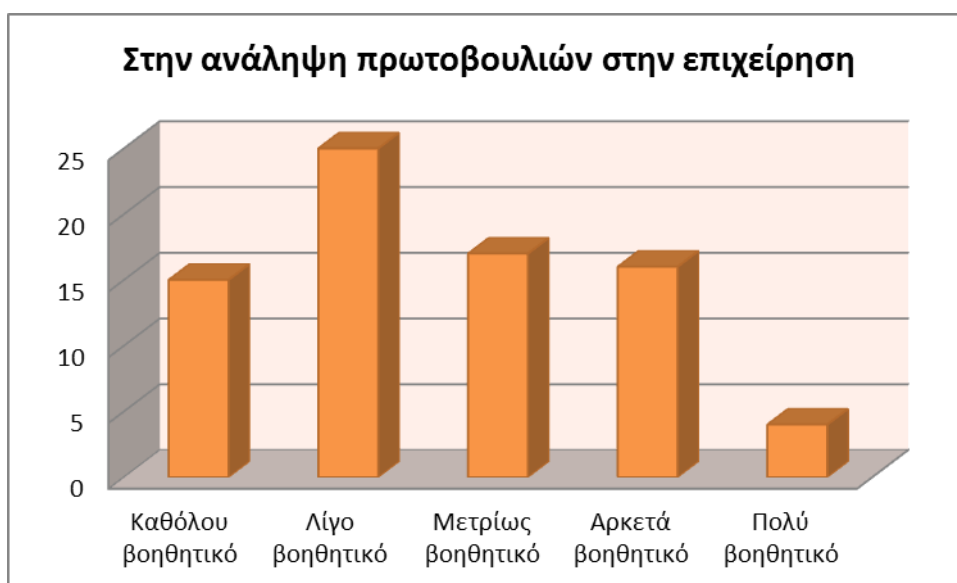
στ) Στην εκπλήρωση προσωπικών στόχων: 25 άτομα απάντησαν ότι η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση τα βοηθά αρκετά στην εκπλήρωση των προσωπικών στόχων (32.5%), 18 ότι βοηθά μέτρια (23.4%), 16 ότι βοηθά λίγο (20.8%), 11 ότι δεν βοηθά καθόλου (14.3%) και 7 ότι βοηθά πολύ (9.1%):



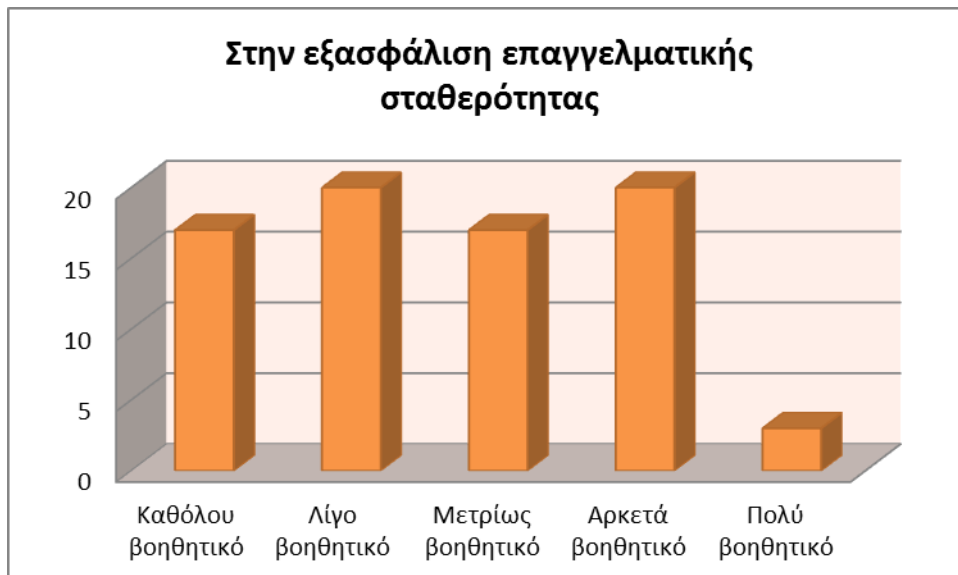
ζ) Στην αλλαγή αντικειμένου ή θέσης εργασίας: για αυτόν τον τομέα οι περισσότερες απαντήσεις συγκεντρώθηκαν στο αρνητικό άκρο της κλίμακας, καθώς 24 άτομα απάντησαν ότι βοηθούνται λίγο από τα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα στην αλλαγή θέσης ή αντικειμένου εργασίας (31.2%), 22 άτομα ότι δεν βοηθούνται καθόλου (28.6%), 18 άτομα ότι βοηθούνται μετρίως (23.4%), 11 άτομα ότι βοηθούνται αρκετά (14.3%) και μόλις 2 άτομα απάντησαν ότι βοηθούνται πολύ (2.6%):



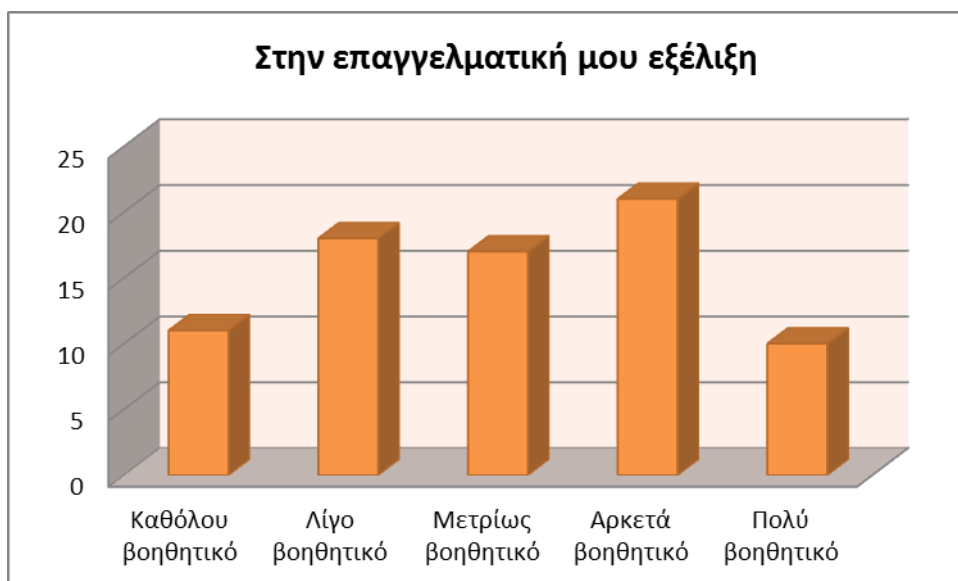
η) Στην ανάληψη πρωτοβουλιών: τα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα φάνηκαν σε 25 άτομα λίγο βοηθητικά σε αυτόν τον τομέα (32.5%), σε 17 άτομα φάνηκαν μετρίως βοηθητικά (22,1%), σε 16 άτομα αρκετά βοηθητικά (20.8%), σε 15 άτομα φάνηκαν καθόλου βοηθητικά (19,5%) και σε 4 άτομα πολύ βοηθητικά (5.2%):



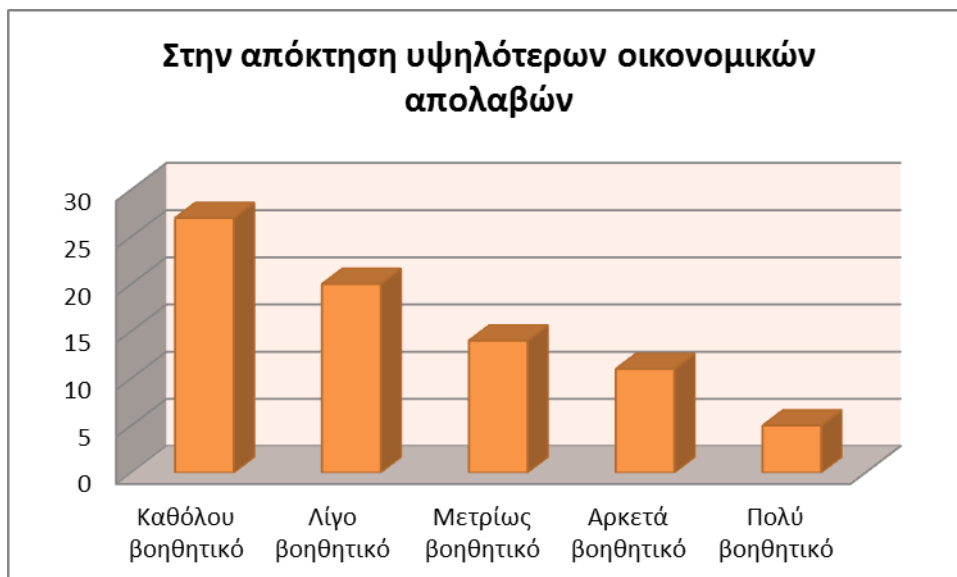
θ) Στην εξασφάλιση επαγγελματικής σταθερότητας: για αυτόν τον τομέα οι απαντήσεις ήταν σχεδόν μοιρασμένες καθώς 20 άτομα απάντησαν ότι τα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα τους βοηθούν στην εξασφάλιση επαγγελματικής σταθερότητας λίγο και αρκετά (26%), 17 άτομα απάντησαν ότι τους βοηθούν καθόλου και μέτρια (22.1%) και μόλις 3 άτομα ότι βοηθούν πολύ (3.9%):



ι) Στην επαγγελματική εξέλιξη: για αυτόν τον τομέα θα μπορούσαμε να πούμε ότι παρατηρήθηκε σχετική διασπορά απαντήσεων: 21 άτομα απάντησαν ότι βρίσκουν την ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση αρκετά βοηθητική για την επαγγελματική τους εξέλιξη (27.3%), 18 την βρίσκουν λίγο βοηθητική (23.4%), 17 την βρίσκουν μετρίως βοηθητική (22.1%), 11 δεν την βρίσκουν καθόλου βοηθητική (14.3%) και 10 την βρίσκουν πολύ βοηθητική (13%):



κ) Στην απόκτηση υψηλότερων οικονομικών απολαβών: για τον τομέα των οικονομικών απολαβών παρατηρήθηκε συγκέντρωση των απαντήσεων στο αρνητικό άκρο της κλίμακας καθώς 27 άτομα απάντησαν ότι τα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα δεν βοηθούν καθόλου στην απόκτηση περισσότερων οικονομικών απολαβών (35.1%), 20 άτομα ότι βοηθούν λίγο (26%), 14 άτομα ότι βοηθούν μετρίως (18.2%), 11 άτομα ότι βοηθούν αρκετά (14.3%) και 5 άτομα ότι βοηθούν πολύ (6.5%):



Η ερώτηση αυτή κάλυψε το **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα** (οφέλη εργαζομένων από την ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση) και η αποδελτίωση της έδειξε μία τάση του δείγματος στο να θεωρεί τα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα βοηθητικά. Πιο συγκεκριμένα η πλειοψηφία των ερωτηθέντων/θεισών θεωρεί ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης της επιχείρησής τους, τούς/τις βοήθησαν αρκετά στην απόκτηση νέων γνώσεων σχετικών με το αντικείμενο της εργασίας, με μέσο όρο 3.49 (από 1-5), στη βελτίωση δεξιοτήτων σχετικών με το αντικείμενο της εργασίας, με μέσο όρο 3.41, στην ικανοποίηση της ανάγκης για μάθηση και για επαγγελματική βελτίωση, με μέσο όρο 3.53, στον χειρισμό και την επίλυση προβλημάτων, με μέσο όρο 3.1, στην εκπλήρωση προσωπικών στόχων, με μέσο όρο 3.01, στην επαγγελματική εξέλιξη, με μέσο όρο 3.01 και στην εξασφάλιση της επαγγελματικής σταθερότητας, με μέσο όρο 2.63. Αξιοσημείωτο είναι ότι για το ίδιο υποερώτημα (πόσο βοηθητικά είναι τα ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα εκπαίδευσης για την εξασφάλιση επαγγελματικής σταθερότητας), ακριβώς τα ίδια άτομα, 20, απάντησαν ότι βοηθήθηκαν λίγο σε αυτόν τον τομέα. Οι πλειοψηφία του δείγματος απάντησε ότι βοηθήθηκε μέτρια ή δεν βοηθήθηκε καθόλου στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων με τους/τις συναδέλφους, με μέσο όρο 2.59. Τέλος απάντησαν ότι τα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα φάνηκαν λίγο βοηθητικά στην πλειοψηφία του δείγματος στον τομέα της αλλαγής αντικειμένου ή θέσης εργασίας, με μέσο όρο 2.31 και στην ανάληψη πρωτοβουλιών, με μέσο όρο 2.59 ενώ καθόλου βοηθητικά φάνηκαν στον τομέα της απόκτησης υψηλότερων οικονομικών απολαβών, με μέσο όρο 2.31. Ο μέσος όρος για όλους τους τομείς στους οποίους θεωρεί το δείγμα ότι βοηθήθηκε από την παρακολούθηση ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων από το 1-5 (καθόλου βοηθητικό - πολύ βοηθητικό) είναι 2.9.

6.1.7 Αξιοποίηση και μετάδοση γνώσεων

Ένας άλλος τομέας στον οποίο εστίασε η έρευνα μέσω του ερωτηματολογίου ήταν η αξιοποίηση και η μετάδοση από τους/τις εργαζομένους/ες των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκομίζουν από τη συμμετοχή και την παρακολούθηση των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών

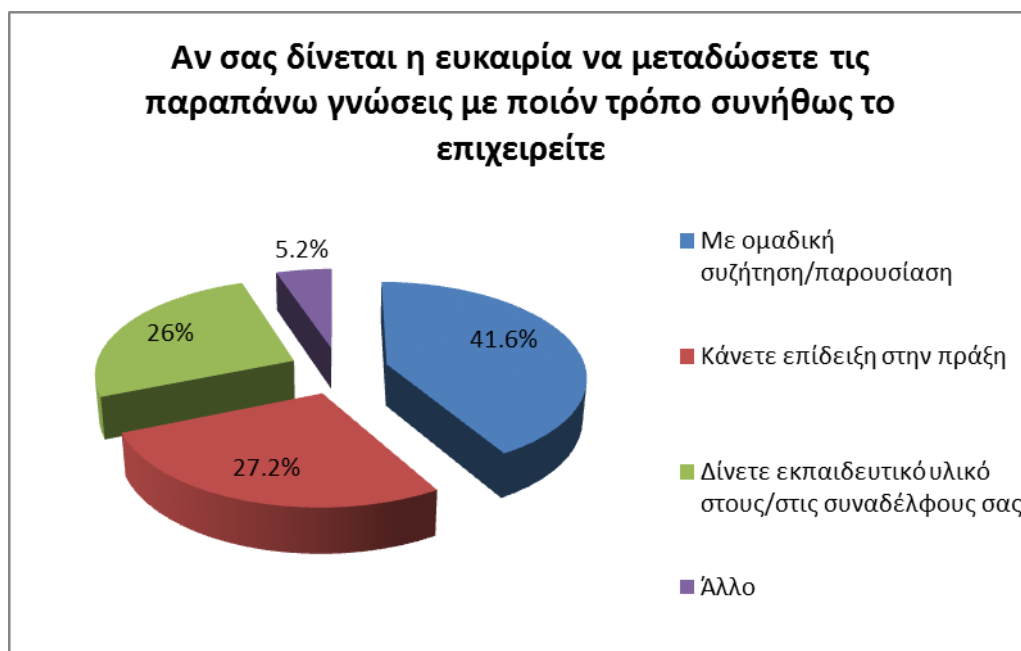
προγραμμάτων. Αναφορικά με την αξιοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων 30 άτομα απάντησαν ότι αξιοποιούν αρκετές φορές τις νέες γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν από τα εκπαιδευτικά προγράμματα της επιχείρησής τους (39%), 22 άτομα ότι τις αξιοποιούν συχνά (28.6%), 15 άτομα ότι τις αξιοποιούν λίγες φορές (19.5%), 8 άτομα ότι δεν τις αξιοποιούν σχεδόν ποτέ (10.4%) και μόλις 2 άτομα ότι τις αξιοποιούν πολύ συχνά (2.6%):



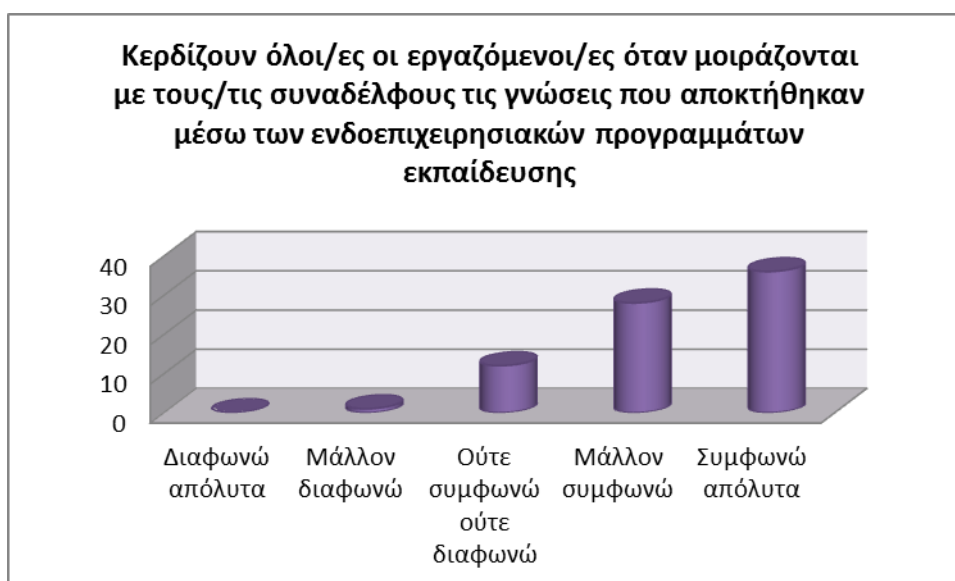
Επιπροσθέτως η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος, 56 άτομα, απάντησε ότι έχει εφαρμόσει κάποιες αλλαγές στον τρόπο δουλειάς ή οργάνωσης της εργασίας μετά τις γνώσεις που αποκομίστηκαν από την παρακολούθηση των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα τελευταία τρία χρόνια (72.7%), ενώ 21 άτομα απάντησαν ότι δεν έχουν εφαρμόσει καμία αλλαγή (27.3%):



Σχετικά με το πώς μεταφέρουν οι εργαζόμενοι/ες τις νέες γνώσεις που αποκτούν από την ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση, 32 άτομα απάντησαν ότι ενημερώνουν τους/τις συναδέλφους με ομαδική συζήτηση ή παρουσίαση (41.6%), 21 άτομα απάντησαν ότι κάνουν επίδειξη στην πράξη (27.2%), 20 άτομα απάντησαν ότι μοιράζονται τις νέες γνώσεις με τους/τις συναδέλφους τους δίνοντας εκπαιδευτικό υλικό (26%), ενώ 4 άτομα απάντησαν ότι μεταφέρουν τις νέες γνώσεις στους/στις συναδέλφους και με τους τρεις προαναφερθέντες τρόπους (με άλλο τρόπο) (5.2%):



Τέλος στην ερώτηση αν κερδίζουν όλοι όταν μοιράζονται οι γνώσεις που αποκτιούνται από τα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα με όλους/ες τους/τις συναδέλφους, 36 άτομα συμφώνησαν απόλυτα (46.8%), 28 άτομα μάλλον συμφώνησαν (36.4%), 12 άτομα ούτε συμφώνησαν ούτε διαφώνησαν (15.6%), 1 άτομο μάλλον διαφώνησε (1.3%), ενώ κανένα άτομο δεν διαφώνησε απόλυτα:



Οι παραπάνω ερωτήσεις διερεύνησαν το **τέταρτο ερευνητικό ερώτημα** (αξιοποίηση και μεταφορά της νέας γνώσης). Εδώ η διασπορά των απαντήσεων των ερωτηθέντων/θεισών παρουσιάζει

ιδιαίτερο ενδιαφέρον: αρχικά η πλειοψηφία του δείγματος βρίσκει αρκετά χρήσιμα για την *εκτέλεση των εργασιακών καθηκόντων* τα όσα διδάχθηκε στα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα, ότι μόλις 6 άτομα λιγότερα πιστεύουν ότι τα ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα εκπαίδευσης δεν τους/τις χρησίμευσαν καθόλου στην *εκπλήρωση των καθηκόντων τους*. Επίσης η πλειοψηφία του δείγματος απάντησε ότι αξιοποιεί συχνά στο χώρο εργασίας τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτά από τη συμμετοχή και την παρακολούθηση των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων εκπαίδευσης. Μάλιστα η συντριπτική πλειοψηφία δήλωσε ότι έχει εφαρμόσει αλλαγές στον τρόπο δουλειάς και οργάνωσης της εργασίας μετά από όσα αποκόμισε από την ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση. Τέλος οι περισσότεροι/ες από τους/τις ερωτηθέντες/είσες συμφωνούν απόλυτα ότι το μίρασμα και η μετάδοση των γνώσεων που αποκομίζει κάποιος από την ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση ωφελεί και τους υπόλοιπους/ες εργαζόμενους/ες, ενώ ο συχνότερος τρόπος μετάδοσης των παραπάνω γνώσεων είναι η ομαδική συζήτηση και παρουσίαση.

6.2 Παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων συνέντευξης

Στην πρώτη ερώτηση, η οποία αφορούσε την *ικανοποίηση των εργαζομένων από το περιεχόμενο των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων*, μόνο ένα άτομο απάντησε ότι είναι πολύ ικανοποιημένοι/ες. Οι υπόλοιποι/ες απάντησαν ότι οι εργαζόμενοι στην εταιρία τους είμαι μέτρια έως καθόλου ικανοποιημένοι/ες, με κύριες αιτίες την γενικολογία του περιεχομένου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την ελλιπή οργάνωση, το χαμηλό επίπεδο, τη μη - ανταπόκριση στις προσδοκίες και τις ανάγκες των επιμορφούμενων, τη μη- εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων, την απουσία πρακτικής εφαρμογής των όσων διδάσκονται και τη έλλειψη νέων τεχνολογιών από τα εκπαιδευτικά προγράμματα:

Συν. 1: Νομίζω ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι όλοι.

Συν. 2: Πιστεύω ότι γενικά είναι μέτρια ικανοποιημένοι. Μερικά από τα προγράμματα έχουν άμεση εφαρμογή στην καθημερινή τους εργασία π.χ. excel για προχωρημένους, ενώ άλλα είναι πιο γενικά και γιατί «πρέπει» να τα εκτελέσουμε για λόγους εταιρικής εικόνας, συμμόρφωσης και ορθής λειτουργίας, π.χ. σεβασμός στο εργασιακό περιβάλλον.

Συν. 3: Δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι. Έχουμε ελάχιστα εκπαιδευτικά προγράμματα. Όταν είχαμε εκπαιδευτικά προγράμματα οργανωμένα από εξωτερικές εταιρείες, ήταν μεν συναφή με το αντικείμενο της εργασίας μας, αλλά χαμηλού επιπέδου για τους περισσότερους. Τα εσωτερικά προγράμματα συνήθως είναι πολύ ελλιπή και οργανωμένα την τελευταία στιγμή, λόγω ανάγκης, και συνήθως δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και τις ανάγκες των εργαζομένων.

Συν. 4: Κατά την εκτίμηση μου είναι μέτρια ικανοποιημένοι. Κι αυτό γιατί η ύλη συχνά δεν συμβαδίζει με τον αναμενόμενο εκπαιδευτικό στόχο ή καταλαβαίνω ότι δεν εξηγείται με τον σωστό τρόπο. Επίσης συχνά δεν υπάρχει πρακτική εφαρμογή των όσων διδάχθηκαν στα σεμινάρια. Παρ' όλα αυτά πολύ σπάνια κάνουν οι εργαζόμενοι προτάσεις για νέα αντικείμενα εκπαίδευσης.

Συν. 5: Ναι, πάρα πολύ.

Συν. 6: Η ικανοποίηση είναι μέτρια. Τα παραδοσιακά προγράμματα εκπαίδευσης δεν εξυπηρετούν πλέον τις ανάγκες των νέων εργαζομένων. Οι νέοι εργαζόμενοι απαιτούν νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση που θα μπορούν να προσαρμόζονται στο προσωπικό τους πρόγραμμα και τις προσωπικές τους ανάγκες.

Στη δεύτερη ερώτηση για την ικανοποίηση του/της διευθυντή/τριας από το περιεχόμενο των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων, ένα άτομο δεν ήταν καθόλου ικανοποιημένο, επιθυμώντας να είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα της επιχείρησης του πιο οργανωμένα, με περισσότερο γραπτό υλικό, σημειώσεις και παρουσιάσεις, καθώς τις περισσότερες φορές αυτά έχουν τη μορφή μιας ανοιχτής συζήτησης ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών. Δύο άτομα φάνηκαν μέτρια ικανοποιημένα επιθυμώντας, το πρώτο να οργανώνει η κάθε ομάδα στην εταιρία τη δική της εκπαίδευση ανάλογα με τις ανάγκες της και τα εταιρικά εκπαιδευτικά προγράμματα να λειτουργούν επικουρικά, και το δεύτερο περισσότερες επιλογές στα εκπαιδευτικά προγράμματα και πιο διαδραστικά συστήματα εκπαίδευσης. Τέλος τρία άτομα δήλωσαν πολύ ικανοποιημένα, με περιθώρια βελτίωσης αν υπάρξει ενιαίος συντονισμός εκπαιδευτών – εκπαιδευομένων στο σχεδιασμό των προγραμμάτων, πρακτική εφαρμογή της ύλης και συνεχής μετεκπαίδευση ανά κλάδο:

Συν. 1: Είμαι προσωπικά πολύ ικανοποιημένη από το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Υπάρχουν βέβαια περιθώρια βελτίωσης σε αυτόν τον τομέα. Θα μπορούσαν για παράδειγμα να γίνονται περισσότερα σεμινάρια στο πρακτικό κομμάτι της δουλειάς.

Συν. 2: Θα ήθελα να δω πλουσιότερο περιεχόμενο, και που να αγγίζει περισσότερους τομείς. Αναγκαστικά βέβαια η γκάμα των προγραμμάτων έχει να κάνει και με τον πληθυσμό της εταιρείας. Για αμεσότερη εφαρμογή στα καθήκοντα των υπαλλήλων, οργανώνουμε στην δική μας ομάδα δική μας εκπαίδευση για τα απαραίτητα (ροή εργασίας, διαδικασίες, εργαλεία λογισμικού που χρησιμοποιούμε), και μετά τα εταιρικά προγράμματα λειτουργούν υποστηρικτικά.

Συν. 3: Δεν είμαι καθόλου ικανοποιημένος. Θα πρέπει να είναι πιο οργανωμένα, με περισσότερο γραπτό υλικό, σημειώσεις, παρουσιάσεις, κτλ, και πιο ενδιαφέροντα. Όταν είναι για εσωτερικά συστήματα τις εταιρείας, θα πρέπει να έχουμε ξοδέψει περισσότερο χρόνο για να τα προετοιμάσουμε. Τις περισσότερες φορές έχουν τη μορφή ανοιχτής συζήτησης και ad hoc ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών.

Συν. 4: Προσωπικά είμαι πολύ ικανοποιημένος από το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της επιχείρησης. Εντούτοις υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης, όπως το να υπάρχει ένας συντονισμός μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτή ώστε να σχεδιάσουν μαζί το πρόγραμμα και το περιεχόμενο των μαθημάτων. Επίσης η ύλη να έχει πρακτική εφαρμογή στο αντικείμενο εργασίας τους.

Συν. 5: Προσωπικά είμαι πολύ ικανοποιημένος, αν και θα μπορούσε να υπάρχει ενιαίο πρόγραμμα συνεχούς μετεκπαίδευσης ανά κλάδο.

Συν. 6: Νομίζω ότι βελτιωνόμαστε μέρα με τη μέρα. Θα ήθελα μόνο περισσότερες επιλογές στα προγράμματα εκπαίδευσης και πιο πολύ interactive και video based εκπαίδευση.

Η τρίτη ερώτηση αφορούσε την ικανοποίηση των εργαζομένων για τον τρόπο οργάνωσης και υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, υπό την οπτική των διευθυντών/τριών. Δύο άτομα

απάντησαν ότι οι εργαζόμενοι/ες φαίνονται αρκετά ικανοποιημένοι/ες. Ένα άτομο απάντησε ότι δεν είναι πολύ ικανοποιημένοι/ες, διότι στέλνουν για εκπαίδευση μόνο συγκεκριμένα άτομα, ανάλογα με τη θέση τους, και έτσι επιμορφώνονται μόνο τα στελέχη κι όχι οι απλοί υπάλληλοι. Ένα άτομο απάντησε ότι οι εργαζόμενοι/ες δεν φαίνονται καθόλου ικανοποιημένοι/ες διότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι βιαστικά υλοποιημένα, με μηδαμινό εκπαιδευτικό υλικό, με αποτέλεσμα οι επιμορφούμενοι/ες να βαριούνται ή να δυσκολεύονται να τα παρακολουθήσουν αποκομίζοντας ελάχιστες νέες γνώσεις. Ένα άτομο απάντησε ότι οι εργαζόμενοι/ες της επιχείρησής τους είναι μέτρια προς το θετικό ικανοποιημένοι/ες, υποστηρίζοντας ότι αυτό που τους δυσκολεύει κυρίως είναι η περίπλοκη ύλη και η απουσία πρακτικών παραδειγμάτων. Τέλος ένα άτομο θεωρεί ότι οι εργαζόμενοι/ες στην εταιρία του είναι μέτρια ικανοποιημένοι/ες με κύρια δυσκολία των περιορισμένο χρόνο που διαθέτουν για την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων παράλληλα με τις ελάχιστες επιλογές στα προγράμματα εκπαίδευσης. Στην ερώτηση της ερευνήτριας αν οι εργαζόμενοι έχουν προτείνει τρόπους βελτίωσης, όλες οι απαντήσεις ήταν αρνητικές, εκτός από μία όπου ο/η διευθυντής/τρια απάντησε ότι οι εργαζόμενοι/ες θα ήθελαν περισσότερες επιλογές στα εκπαιδευτικά προγράμματα:

Συν. 1: Δεν είναι πολύ ικανοποιημένοι, γιατί παραπονιούνται ότι στέλνονται μόνο τα στελέχη για επιμόρφωση κι όχι οι απλοί υπάλληλοι, δεν γίνονται γι' αυτούς σεμινάρια. Στέλνουν μόνο συγκεκριμένα άτομα ανάλογα με τη θέση τους κυρίως.

Συν. 2: Φαίνονται ικανοποιημένοι, όποτε μπορούμε να τους στέλνουμε σε τέτοια προγράμματα, διότι αυτό τους δείχνει ότι η εταιρεία τους στηρίζει και ενδιαφέρεται για το μέλλον τους και για να εμπλουτίσει τα προσόντα τους.

Συν. 3: Δεν φαίνονται καθόλου ικανοποιημένοι. Συνήθως τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι είτε αδιάφορα, είτε βιαστικά υλοποιημένα και με μηδαμινή τεκμηρίωση και εκπαιδευτικό υλικό. Επίσης μερικές φορές καταλήγουν βαρετά ή είναι μη αποτελεσματικά. Είναι σύνηθες μετά το πέρας τους οι περισσότεροι εργαζόμενοι να έχουν αποκομίσει ελάχιστες επιπλέον γνώσεις ή γενικά να δυσκολεύονται να τα παρακολουθήσουν.

Συν. 4: Θα έλεγα μέτρια προς το θετικό. Αυτό που τους δυσκολεύει πιο πολύ είναι ότι η ύλη είναι περίπλοκη και δεν έχει πολλά πρακτικά παραδείγματα.

Συν. 5: Ναι, πάρα πολύ.

Συν. 6: Πιστεύω ότι είναι μέτρια ικανοποιημένοι. Αυτό που τους δυσκολεύει είναι ότι έχουν περιορισμένο χρόνο να αφιερώσουν στην εκπαίδευση τους και εκ παραλλήλου λίγες επιλογές εκπαίδευσης.

Ερ: Έχουν παρ' όλα αυτά υποβληθεί από την πλευρά τους προτάσεις βελτίωσης της οργάνωσης των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων;

Συν. 1: Όχι δεν νοιάζονται!

Συν. 2: Νομίζω όμως ότι ίσως θα ήθελαν να δουν πιο συχνά τέτοια προγράμματα ώστε να έχουν μεγαλύτερη ευελιξία επιλογής και να μην τα χάνουν αν τύχουν σε μέρες που έχουν πολλή δουλειά.

Συν. 3: Ναι, αρκετές φορές.

Συν. 4: Ναι, αλλά όχι συστηματικά και μεθοδευμένα.

Στην τέταρτη ερώτηση το δείγμα κλήθηκε να απαντήσει στο πώς εκείνο αξιολογεί τον τρόπο οργάνωσης και υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της επιχείρησής του. Ένα άτομο δήλωσε πολύ ικανοποιημένο. Σε αυτό συντελεί κατά πολύ η προσθήκη πολλών e-learning προγραμμάτων. Ένα άτομο δεν ήταν πολύ ικανοποιημένο υποστηρίζοντας ότι πρέπει τα εκπαιδευτικά προγράμματα να οργανώνονται και να προγραμματίζονται καλύτερα και κεντρικότερα. Να ανακοινώνονται νωρίς και έγκαιρα και να μπορούν να εκπαιδεύουν και κάποιοι/ες έμπειροι/ες υπάλληλοι. Ένα άτομο θεωρεί τα εκπαιδευτικά προγράμματα της εταιρίας του ελλιπή, καθώς χρίζουν περισσότερο χρόνο για προετοιμασία, περισσότερο εκπαιδευτικό υλικό και περισσότερης συνάφειας με το εργασιακό αντικείμενο. Τέλος τρία άτομα δήλωσαν αρκετά ικανοποιημένα με προτάσεις περαιτέρω βελτίωσης: το ένα άτομο πρότεινε να γίνεται αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, καθώς και της εταιρίας παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Να υπάρχει στενή συνεργασία των εκπαιδευομένων με τον/την προϊστάμενο και του/της προϊσταμένου με τον/την διευθυντή/τρια τους καθώς ο τελευταίος θέτει κάποιους στόχους και έχει κάποιες προσδοκίες από τους/τις υφισταμένους του και θέλει να δει κατά πόσο όλα αυτά εκπληρώνονται από την εκπαίδευσή τους. Το δεύτερο άτομο πρότεινε να αποκτούν οι εργαζόμενοι εκπαιδευτική εμπειρία και σε άλλες χώρες. Το τρίτο άτομο πρότεινε να συμπεριληφθεί η εκπαίδευση στους ατομικούς στόχους των εργαζομένων, επιβραβεύοντας η διεύθυνση την συμμετοχή και την επιτυχία:

Συν. 1: Είμαι πολύ ικανοποιημένη από τον τρόπο οργάνωσης των προγραμμάτων. Δεν υπάρχει κάτι να αλλάξει, ειδικότερα τον τελευταίο καιρό που προστέθηκαν και πολλά e – learning προγράμματα.

Συν. 2: Προσωπικά δεν είμαι πολύ ικανοποιημένη.

Συν. 3: Τα θεωρώ ελλιπή.

Συν. 4: Είναι αρκετά καλή.

Συν. 5: Είναι αρκετά καλή.

Συν. Είναι καλή.

Ερ: Τι θα αλλάζατε στην οργάνωση αυτή;

Συν. 2: Χρειάζεται καλύτερη οργάνωση και προγραμματισμός. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να ανακοινώνονται νωρίτερα ώστε να μπορούν οι διάφορες ομάδες να κανονίζουν τον καταμερισμό εργασίας καλύτερα για τις μέρες των σεμιναρίων [...] ώστε να μπορούν να δηλώνουν συμμετοχή και περισσότερες ομάδες. Θεωρώ επίσης σημαντικό να αναδεικνύονται και έμπειροι υπάλληλοι ως εκπαιδευτές[...]. Γενικά [...] θεωρώ ότι θα μπορούσαν να τα οργανώνουν καλύτερα και με κεντρικότερο τρόπο, π.χ. να υπήρχε ένα άτομο (ή μία μικρή ομάδα) υπεύθυνος για ενδοεταιρική εκπαίδευση.

Συν. 3: Θα αφιέρωνα περισσότερο χρόνο για προετοιμασία, περισσότερο εκπαιδευτικό υλικό, περισσότερη συνάφεια με το αντικείμενο, καθώς μερικές φορές χάνουμε χρόνο σε αδιάφορα ζητήματα.

Συν. 4: Χρειάζεται να γίνεται μία αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και να αξιολογούμε την κάθε εταιρία που μας παρέχει υπηρεσίες εκπαίδευσης. Αλλά αυτό να μην γίνεται απλά

σε μια κόλλα χαρτί που ο καθένας θα γράφει τα σχόλια του, αλλά σε συνεργασία των εκπαιδευόμενων με τον προϊστάμενο τους. Γιατί και ο προϊστάμενος έχει κάποιες προσδοκίες από τους υφιστάμενους, θέτει κάποιους στόχους, και πρέπει να δει κατά ποσό αυτές εκπληρώνονται από την εκπαίδευσή τους.

Συν. 5: Ο τομέας της εκπαίδευσης επιδέχεται συνεχώς βελτίωση, ο εργαζόμενος θα μπορούσε να αποκτήσει εμπειρία και σε άλλες χώρες.

Συν. 6: Θα συμπεριελάμβανα την εκπαίδευση στους ατομικούς στόχους των εργαζομένων, επιβραβεύοντας την συμμετοχή και την επιτυχία στην συνολική αξιολόγηση.

Η δεύτερη και η τέταρτη ερώτηση της συνέντευξης κάλυψαν το **πέμπτο ερευνητικό ερώτημα** (ικανοποίηση διευθυντών/τριών από το σύστημα ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης). Η πλειοψηφία απάντησε ότι είναι πολύ ικανοποιημένη, σχετικά με το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αναφέροντας ως περιθώρια βελτίωσης τον από κοινού σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τους εκπαιδευόμενους και τους/τις εκπαιδευτές/τριες, καθώς και την πρακτική εφαρμογή της ύλης. Να προστεθεί βέβαια εδώ ότι δύο άτομα φάνηκαν μέτρια, προς το θετικό κλινόμενα, ικανοποιημένα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα της επιχείρησής τους. Αναφορικά με τον τρόπο οργάνωσης και υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε αρκετά ικανοποιημένη με περιθώρια βελτίωσης την αξιολόγηση της εκπαίδευσης και των παρεχόμενων υπηρεσιών, την συνεργασία εκπαιδευόμενων – προϊσταμένων, την εκπαίδευση σε άλλες χώρες και την συμπερίληψη της εκπαίδευσης στους προσωπικούς στόχους των εργαζομένων.

Η πέμπτη ερώτηση αφορούσε το κατά πόσο η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση έχει βοηθήσει τους/ τις εργαζόμενους στη βελτίωση της άσκησης των καθηκόντων τους. Ένα άτομο απάντησε ότι τους/τις έχει βοηθήσει σε πολύ μεγάλο βαθμό, αλλά υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης στην εναρμόνιση της θεωρητικής γνώσης με τις πραγματικές συνθήκες εργασίας. Τρία άτομα απάντησαν μέτρια, γνωστοποιώντας αντιστοίχως ότι τα περιθώρια βελτίωσης έγκεινται στο να συμμετέχουν όλα τα τμήματα της εταιρίας στο σχεδιασμό της εκπαίδευσης ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός, να υπάρχει ένα πλάνο εκπαίδευσης υλοποιούμενο με τη συνεργασία του/της διευθυντή/τριας και του/της υφισταμένου με κοινούς στόχους οι οποίοι να ανατροφοδοτούνται συχνά και πρακτική εφαρμογή της θεωρητικής γνώσης. Ένα άτομο απάντησε ότι οι επιμορφούμενοι/ες έχουν βοηθηθεί αρκετά στην άσκηση των καθηκόντων τους από τα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα επισημαίνοντας όμως ως περιθώρια βελτίωσης την παροχή οργανωμένων σημειώσεων και την καλύτερη οργάνωση του χρόνου. Δύο άτομα επίσης εκφράστηκαν και για τους λόγους για τους οποίους δεν υπήρχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα: το ένα άτομο το απέδωσε στην εκπαιδευτική υπηρεσία που οργανώνει τα προγράμματα και παρουσιάζει συχνά την ύλη με τρόπο περίπλοκο, μη κατανοητό και χωρίς πολλά παραδείγματα, ενώ το δεύτερο άτομο το απέδωσε στην περιορισμένη θεματολογία των προγραμμάτων και στον περιορισμένο χρόνο των εκπαιδευόμενων. Τέλος ένα άτομο θεωρεί ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν βελτιώσει ελάχιστα την άσκηση των καθηκόντων των εργαζομένων:

Συν. 1: Έχει βοηθήσει τους υπαλλήλους σε πολύ μεγάλο βαθμό στην άσκηση των καθηκόντων τους.

Συν. 2: Μέτρια θα έλεγα, γιατί τα προγράμματα αυτά, ειδικά που παρέχονται από εξωτερικές εταιρείες, είναι αρκετά γενικά, ώστε να έχουν ευρεία εφαρμογή.

Συν. 3: Τους έχει βοηθήσει αρκετά, γιατί έστω και οι ελάχιστες γνώσεις ή εμπειρίες που αποκομίζει κάποιος, μπορούν να χρησιμοποιηθούν αργότερα ώστε να ψάξει περισσότερες λεπτομέρειες για κάποιο θέμα. Εξάλλου, λόγω του αντικειμένου της εργασίας μας χρειάζεται πάντα να ψάξουμε τα ζητήματα στα οποία εργαζόμαστε περισσότερο.

Συν. 4: Τους βοήθησε μέτρια.

Συν. 5: Μέτρια θα έλεγα.

Συν. 6: Ελάχιστα προγράμματα είχαν πραγματικά αποτέλεσμα.

Ερ: Γιατί πιστεύετε ότι δεν υπήρχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα;

Συν. 4: Πιστεύω για δύο λόγους: κατά ένα μέρος ευθύνεται και η εκπαιδευτική υπηρεσία, η εταιρία που μας κάνει τα σεμινάρια, η οποία οργάνωσε την εκπαίδευση με τρόπο περίπλοκο και αρκετές φορές μη κατανοητό και με έλλειψη πρακτικών παραδειγμάτων. Ευθύνεται όμως και ο εκπαιδευόμενος, ο οποίος δεν κατανοεί την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης και να προσπαθεί να εφαρμόσει τα όσα έμαθε στη δουλειά του.

Συν. 6: Η περιορισμένη θεματολογία, μη συνδεδεμένη άμεσα με την καθημερινότητα δεν παρακινεί τους εργαζόμενους, ούτε βοηθά στην εφαρμογή τους. Επιπλέον, ο χρόνος για εκπαίδευση είναι περιορισμένος, ενώ τα χαμηλά αποτελέσματα δεν βοηθούν στην αναγνώριση του ως επένδυση.

Ερ: Πιστεύετε ότι παρ' όλα αυτά υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης σε αυτό το κομμάτι;

Συν. 1: Ναι, στο πρακτικό κομμάτι. Υπάρχει πολύ θεωρία, αλλά η θεωρητική γνώση δεν είναι εναρμονισμένη με τις πραγματικές συνθήκες εργασίας.

Συν. 2: Καλό θα ήταν να ερωτώνται όλα τα τμήματα της εταιρείας π.χ. μια φορά το χρόνο, να προτείνουν θέματα εκπαίδευσης και πόσα άτομα θα έστελναν, ώστε να γίνεται καλύτερη απογραφή των αναγκών.

Συν. 3: Σίγουρα υπάρχουν πολλά περιθώρια βελτίωσης, όπως παροχή οργανωμένων σημειώσεων ή έστω παρουσιάσεων και καλύτερη οργάνωση του χρόνου και του υλικού.

Συν. 4: Πρέπει να υπάρχει ένα πλάνο εκπαίδευσης, μακροπρόθεσμο και βραχυπρόθεσμο και πρέπει κάθε εκπαίδευσης να οδηγεί και σε αλλαγή συμπεριφοράς, την οποία πρέπει να εποπτεύει και να την παρακολουθεί στενά και ο προϊστάμενος του τμήματος σε συνεργασία με τον εκπαιδευόμενο. Πρέπει να θέτουν μαζί τους στόχους και να γίνεται ένα review σε τακτά χρονικά διαστήματα για να μην ξεχαστεί αυτό. Δεν πάει σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το παρακολούθησε και τελείωσε, πρέπει και ο προϊστάμενος να δίνει μία σαφή κατεύθυνση, αλλά πρέπει και ο εκπαιδευόμενος να συνειδητοποιεί για ποιο λόγο πάει να εκπαιδευτεί.

Συν. 5: Χρειάζεται πρακτική εφαρμογή επί των θεωρητικών σεμιναρίων.

Η ερώτηση αυτή προσέγγισε το έκτο ερευνητικό ερώτημα (συμβολή ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης σε άσκηση καθηκόντων), όπου η πλειοψηφία του δείγματος απάντησε ότι η συμβολή της είναι μέτρια ως προς τη βελτίωση της άσκησης των εργασιακών καθηκόντων των επιμορφούμενων. Οι τρόποι βελτίωσης περιλάμβαναν το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών

προγραμμάτων ανάλογα με τις ανάγκες κάθε τμήματος, την από κοινού σχεδίαση διευθυντών/τριών και υφισταμένων των εκπαιδευτικών αναγκών και στόχων και την πρακτική εφαρμογή της θεωρητικής γνώσης.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε την επάρκεια μετάδοσης θεωρητικών γνώσεων των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Εδώ, ένα άτομο απάντησε ότι είναι ανάλογα με τον εκπαιδευτή, καθώς το ίδιο γνωστικό αντικείμενο τυγχάνει να το διδάξουν δύο διαφορετικά άτομα και ο αντίκτυπος στους/στις εκπαιδευόμενους/ες να μην είναι ίδιος, προτείνοντας ως βελτιωτική κίνηση την πιο προσεκτική επιλογή εκπαιδευτών/τριών. Ένα άτομο απάντησε ότι δεν είναι καθόλου επαρκής η μετάδοση θεωρητικών γνώσεων, προτείνοντας ως βελτιωτική κίνηση εκπαιδευτικά προγράμματα που να οδηγούν σε κάποια πιστοποίηση. Ένα άτομο απάντησε ότι η παροχή θεωρητικών γνώσεων από τα εκπαιδευτικά προγράμματα της εταιρίας είναι πολύ παραπάνω από όσο χρειάζεται και εισηγήθηκε να συμβαδίζει η θεωρητική γνώση με πρακτικά παραδείγματα. Ένα άτομο απάντησε ότι η θεωρητική γνώση δεν συνδέεται με την καθημερινότητα του/της εργαζομένου/ης, προτείνοντας η θεωρητική γνώση να άπτεται των θεμάτων της εργασιακής καθημερινότητας και να ακολουθείται από την εφαρμογή της στην πράξη. Ένα άτομο απάντησε ότι οι θεωρητικές γνώσεις δεν είναι επαρκείς καθώς το αντικείμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της εταιρίας του εστιάζει συνήθως πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες, ενώ τέλος ένα άτομο τις βρίσκει επαρκέστατες:

Συν. 1: Είναι ανάλογα με τον εκπαιδευτή. Έχει τύχει το ίδιο μάθημα να γίνεται σε δύο τμήματα με διαφορετικούς εκπαιδευτές και να υπάρχουν δύο εντελώς διαφορετικές αντιδράσεις από τους εκπαιδευόμενους.

Συν. 2: Δεν είναι πολύ επαρκές.

Συν. 3: Δεν είναι πολύ επαρκές, καθώς συνήθως το αντικείμενο είναι πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες.

Συν. 4: Είναι πολύ παραπάνω από ό,τι χρειάζεται.

Συν. 5: Θεωρώ ότι είναι επαρκέστατο.

Συν. 6: Η αδυναμία σύνδεσης της θεωρητικής γνώσης με τα θέματα της καθημερινότητας της εργασίας δεν λειτουργεί ως κίνητρο. Κάθε θεωρία πρέπει να σχετίζεται άμεσα με ένα θέμα της καθημερινότητας που απασχολεί τον εργαζόμενο και να παρουσιάζεται η εφαρμογή της και τα αποτελέσματα.

Ερ: Έχετε να προτείνετε κάποια βελτιωτική κίνηση;

Συν.1: Ναι, πιο προσεκτική επιλογή των εκπαιδευτών.

Συν. 2: Θα ήθελα να δω την εταιρεία να προωθεί περισσότερο προγράμματα που καταλήγουν σε πιστοποίηση, π.χ. PM, πράγμα που θα ανέβαζε και το σύνολο των προσόντων του πληθυσμού.

Συν. 4: Πρέπει να συμβαδίζει με την πρακτικότητα, να συνοδεύεται από πρακτικά παραδείγματα.

Συν. 6: Χρειάζεται η θεωρία να συμβαδίζει και να ακολουθείται από την εφαρμογή της στην πράξη.

Η έβδομη ερώτηση εστίασε στην άποψη των διευθυντών/τριών για το ότι κάποιου/ες εργαζόμενοι επιθυμούν περισσότερα προγράμματα θεωρητικής κατεύθυνσης. Εδώ οι απόψεις ποίκιλαν: κάποιου/ες απάντησαν ότι αυτή η απαίτηση των εργαζομένων μπορεί να εδράζεται στην επιθυμία τους για αλλαγή θέσης εργασίας ή για εδραίωση της θέσης τους και της επαγγελματικής τους σταθερότητας στην εταιρία ή για αύξηση του μισθού τους, ενώ αποδόθηκε και στην ανάγκη τους να μπου ολοένα και περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα στα φύλλα αξιολόγησης τους. Ένα άτομο επίσης το απέδωσε στο ότι μέσω των περισσότερων προγραμμάτων ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των εργαζομένων, και ένα άλλο στο να βελτιωθούν οι δεξιότητες, η αποδοτικότητα και το βιογραφικό του/της εργαζομένου. Ένα επίσης άτομο θεωρεί ότι οι εργαζόμενοι ζητάνε κάτι τέτοιο, αφενός λόγω της προσωπικής τους ανάγκης για γνώση, αφετέρου γιατί οι απαιτήσεις σε κάθε σχεδόν θέση εργασίας έχουν πολλαπλασιαστεί και έτσι οι εργαζόμενοι/ες έχουν ανάγκη για περισσότερη θεωρητική γνώση. Τέλος ένα άτομο απάντησε ότι δεν έχει διαπιστώσει αυτήν την απαίτηση από τους/τις εργαζομένους/ες στην επιχείρηση του. Συμπλήρωσε όμως ότι αν συμβαίνει κάτι τέτοιο πιθανόν θα σχετίζεται με τις βλέψεις του/της ενδιαφερόμενου/ης είτε για το επαγγελματικό του/της μέλλον, είτε για την προσωπική του/της ανάγκη για μάθηση:

Συν. 1: Τα ζητάνε για να μπου στα φύλλα αξιολόγησης τους, ή και για αλλαγή θέσης εργασίας ή και εδραίωσης της θέσης τους στην εταιρία.

Συν. 2: Ναι είναι πιθανόν να το ζητάνε και για εδραίωση της θέσης τους στην εταιρία ή και αύξηση του μισθού, και για αλλαγή επαγγελματικής θέσης, και ίσως να βοηθούν για μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση των υπαλλήλων καθώς αποκτούν περισσότερες δεξιότητες και πιστοποιήσεις.

Συν. 3: Οι περισσότερες θεωρητικές γνώσεις βελτιώνουν τις δεξιότητες του εργαζόμενου, το βιογραφικό του ή την αποδοτικότητά του. [...] Ο εργαζόμενος πρέπει να βελτιώνεται συνεχώς και να αισθάνεται ότι γίνεται καλύτερος.

Συν. 4: Πολύ σπάνια ζητείται κάτι τέτοιο από εργαζόμενους στην εταιρία μας. Αν κάποιος ζητά κάτι τέτοιο, θα έχει να κάνει με τις βλέψεις που έχει για το απώτερο επαγγελματικό του μέλλον ή απλώς από προσωπικό ενδιαφέρον για μάθηση. Και αυτό θα πρέπει να το ενισχύσουμε και να στείλουμε αυτό το άτομο που θέλει να κατέχει περισσότερη θεωρητική γνώση, ακόμη κι αν αυτή δεν είναι εύκολα εφαρμόσιμη.

Συν. 5: Πιστεύω ότι το ζητάνε κυρίως για την εδραίωση της επαγγελματικής τους σταθερότητας στην επιχείρηση.

Συν. 6: Οι ανάγκες για θεωρητική κατεύθυνση έχουν να κάνουν τόσο με την προσωπική ανάγκη για γνώση, όσο και την αναγνώριση των αδυναμιών των εργαζομένων, είτε απ' ευθείας από τους ίδιους, είτε από την οργάνωση, σε συνδυασμό με την αύξηση των απαιτήσεων της εργασίας σε κάθε ρόλο. Παλιότερα κάναμε αυστηρά αυτό που περιέγραφε η θέση εργασίας. Πλέον οι απαιτήσεις έχουν αυξηθεί σε τέτοιο βαθμό, που πρέπει να έχουμε ευρύτερη γνώση και κατ' επέκταση κατανόησης της λειτουργίας της οργάνωσης ώστε να ανταποκριθούμε στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της.

Η ερώτηση που ακολούθησε ήταν απόρροια της προηγούμενης και αφορούσε την άποψη των διευθυντών/τριών για τα θεωρητικά εκπαιδευτικά προγράμματα της επιχείρησης τους. Ένα άτομο

απάντησε ότι είναι επαρκέστατα και δεν απαιτούνται πιο εξειδικευμένα. Ένα άτομο απάντησε ότι χρειάζονται λίγα περισσότερα και ένα άτομο ότι χρειάζονται πιο εξειδικευμένα. Ένα άτομο απάντησε ότι χρειάζονται και περισσότερα και πιο εξειδικευμένα, αλλά πάντα σε συνάρτηση με το αντικείμενο εργασίας και τα ενδιαφέροντα των εργαζομένων. Ένα άτομο απάντησε ότι απαιτούνται πιο εξειδικευμένα προς την πρακτική τους εφαρμογή και τέλος ένα άτομο πιστεύει ότι χρειάζονται πιο εξειδικευμένα θεωρητικά προγράμματα που να άπτονται σε πρακτικά θέματα της εργασιακής καθημερινότητας:

Συν. 1: Είναι επαρκέστατα, δεν χρειάζονται πιο εξειδικευμένα.

Συν. 2: Ίσως χρειάζονται λίγο περισσότερα.

Συν. 3: Περισσότερα, πιο εξειδικευμένα, αλλά πάντα συναφή με το αντικείμενο εργασίας και ενδιαφέροντος των εργαζομένων.

Συν. 4: Πρέπει να είναι πιο εξειδικευμένα προς την πρακτική τους εφαρμογή.

Συν. 5: Χρειάζονται πιο εξειδικευμένα.

Συν. 6: Απαιτούνται πιο εξειδικευμένα κι όχι τόσο περισσότερα. Θα έλεγα σε μία αναλογία 60/40. Οι εργαζόμενοι για να αναπτυχθούν οφείλουν να κατανοούν τις λειτουργίες της οργάνωσης και αυτό απαιτεί ευρύτερη γνώση και κατάρτιση – η θεωρητική γνώση μπορεί να ενταχθεί σε ένα πρόγραμμα induction & on-boarding. Στην συνέχεια μπορούν να ασχοληθούν με πιο συγκεκριμένα πρακτικά θέματα που άπτονται της καθημερινότητας και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν.

Η ένατη ερώτηση καλούσε το δείγμα να τοποθετηθεί επί της άποψης *ότι οι εργαζόμενοι/ες πιστεύουν ότι χρειάζονται περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα πρακτικής κατεύθυνσης, και ενίσχυσης των πρακτικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους.* Το πρώτο άτομο απέδωσε την επιθυμία αυτή των εργαζομένων στο ότι είναι ο μόνος τρόπος βελτίωσης του επιπέδου της δουλειάς τους και μείωση του χρόνου εκτέλεσης των καθηκόντων τους. Το δεύτερο άτομο θεωρεί ότι συμβαίνει αυτό διότι τα πρακτικά αντικείμενα έχουν περισσότερη σχέση με τη θέση εργασίας του καθενός, και γενικά οι πρακτικές δεξιότητες δύσκολα μεταφέρονται σε άλλες θέσεις εργασίας. Το τρίτο άτομο δικαιολογεί την ανάγκη των εργαζομένων για περισσότερα αντικείμενα πρακτικής κατεύθυνσης διότι αυτά σχετίζονται με συγκεκριμένα συστήματα της εταιρίας. Το τέταρτο άτομο το αποδίδει στο ότι τα προγράμματα πρακτικής κατεύθυνσης καθιστούν πιο άμεσα τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Έτσι ο/η εργαζόμενος/η γίνεται πιο αποτελεσματικός/ή, εξοικονομεί χρόνο, αναδεικνύεται στο χώρο εργασίας του/της και γίνεται παράδειγμα προς μίμηση και για τους/τις συναδέλφους του/της. Το πέμπτο άτομο θεωρεί ότι η ανάγκη αυτή των εργαζομένων γεννιέται από την επιθυμία τους για την εδραίωση της επαγγελματικής τους σταθερότητας στην επιχείρηση, ενώ το τελευταίο άτομο πιστεύει ότι οι εργαζόμενοι/ες προσπαθούν με αυτόν τον τρόπο να καλύψουν προσωπικές ανάγκες, να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της θέσης εργασίας τους κι όχι για αύξηση των απολαβών τους:

Συν. 1: Ζητάνε περισσότερα, γιατί είναι ο μόνος τρόπος βελτίωσης του επιπέδου της δουλειάς τους. Θα επιτυγχάνεται πιο γρήγορα η εκτέλεση των καθηκόντων τους. Έχεις μείωση χρόνου όταν

ξέρεις καλά το πρακτικό κομμάτι. Είναι ωραίο να διαβάξεις, αλλά αν δεν το δεις και στην πράξη, επί της ουσίας δεν βοηθιέσαι.

Συν. 2: Τα πρακτικά αντικείμενα έχουν περισσότερο σχέση με τη συγκεκριμένη θέση, και γενικά είναι δεξιότητες που δυσκολότερα μεταφέρονται σε άλλες θέσεις ή άλλες εταιρείες, διότι έχουν να κάνουν περισσότερο με τα εργαλεία και τις διαδικασίες συγκεκριμένης θέσης ή ρόλου.

Συν. 3: Συνήθως έχουν να κάνουν με συγκεκριμένα συστήματα της εταιρείας μας.

Συν. 4: Τα προγράμματα πρακτικής κατεύθυνσης, δείχνουν πιο άμεσα τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης, έχουν πιο άμεσο όφελος στο αντικείμενο εργασίας του καθενός. Θα γίνει έτσι ο εργαζόμενος πιο αποτελεσματικός, θα εξοικονομήσει χρόνο. Έτσι, όταν η δουλειά γίνεται πιο αποτελεσματική και με πιο επιστημονικό τρόπο, αυτό τους βοηθά να αναδειχθούν καλύτερα στο χώρο εργασίας και μπορεί έτσι να ακολουθήσουν το παράδειγμα τους και οι εργαζόμενοι από άλλα τμήματα.

Συν. 5: Για τον ίδιο λόγο με παραπάνω, για την εδραίωση της επαγγελματικής τους σταθερότητας στην επιχείρηση.

Συν. 6: Πιθανόν έχουν την ανάγκη να καλύψουν προσωπικές τους ανάγκες όσο και να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της εργασίας. Σπάνια η ανάγκη για εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την αύξηση των απολαβών.

Η δέκατη ερώτηση διερευνούσε τη συμβολή των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην αντιμετώπιση και την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Σε αυτή την ερώτηση η πλειοψηφία του δείγματος συμφωνούσε: τέσσερα άτομα συμφώνησαν ότι η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση βοηθά πάρα πολύ σε αυτόν τον τομέα. Ένα εξ αυτών το απέδωσε στο ότι οι εργαζόμενοι/ες αποκτούν εμπιστοσύνη στις γνώσεις τους, αναλαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες και γίνονται περισσότερο οργανωτικοί/ες και λιγότερο συγκεντρωτικοί/ές. Ένα δεύτερο εξ αυτών θεωρεί ότι η μεγάλη συμβολή των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων στην αντιμετώπιση και την επίλυση των εργασιακών προβλημάτων οφείλεται στο ότι συνδέονται άμεσα με την εργασιακή τους καθημερινότητα και αποδίδουν συντομότερα εν συγκρίσει με άλλα προγράμματα. Το πέμπτο άτομο θεωρεί ότι βοηθάνε αρκετά, αλλά επιδέχονται περαιτέρω βελτίωσης, ενώ το έκτο άτομο θεωρεί ότι υπολείπονται πολύ σε αυτόν τον τομέα, προσθέτοντας ότι αυτό που χρειάζεται είναι ο/η προϊστάμενος να κάνει μαζί με τους/τις υφισταμένους του ένα κοινό πλάνο εκπαίδευσης, θέτοντας μαζί τους στόχους και παρακολουθώντας στενά το αν οι υφιστάμενοι εφαρμόζουν στην καθημερινότητα τους τα όσα διδάχθηκαν στα προγράμματα. Ολοκληρώνει λέγοντας ότι η εκπαίδευση πρέπει να γίνει ένας από τους στόχους των εργαζομένων, καθώς μόνο ο/η ίδιος/α γνωρίζει ακριβώς ποια εκπαιδευτικά εργαλεία χρειάζεται:

Συν. 1: Τα εκπαιδευτικά προγράμματα βοηθάνε πάρα πολύ στην επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη εκτέλεση των καθηκόντων τους. Ειδικότερα τα προγράμματα e-learning είδα ότι βοήθησαν ακόμη περισσότερο στα εργασιακά καθήκοντα.

Συν. 2: Βοηθούν πάρα πολύ.

Συν. 3: Βοηθούν αρκετά, αν και μπορούν να βελτιωθούν αρκετά.

Συν. 4: Είναι πολύ φτωχά σε αυτόν τον τομέα.

Συν. 5: Τους βοηθάνε πάρα πολύ σε αυτόν τον τομέα. Ο εργαζόμενος αποκτά εμπιστοσύνη στις γνώσεις του και παίρνει περισσότερες πρωτοβουλίες. Γίνεται οργανωτικός και όχι συγκεντρωτικός.

Συν. 6: Θεωρώ ότι βοηθούν πολύ διότι συνδέονται άμεσα με θέματα της εργασιακής τους καθημερινότητας και αποδίδουν συντομότερα σε σχέση με άλλα προγράμματα.

Ερ: Τι είναι αυτό που λείπει;

Συν. 4: Χρειάζεται να κάτσουν μαζί ο προϊστάμενος με τους υφιστάμενους και να φτιάξουν μαζί το πλάνο εκπαίδευσης, να βάλουν μαζί στόχους. Και ο προϊστάμενος πρέπει να παρακολουθεί αν εφαρμόζονται όλα όσα μάθανε στα προγράμματα εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση πρέπει να είναι ένας από τους στόχους των εργαζομένων. Ο ίδιος ο εργαζόμενος πρέπει να πει ποια εκπαιδευτικά εργαλεία έχει ανάγκη.

Η ερώτηση αυτή σχετιζόταν με το έβδομο ερευνητικό ερώτημα (συμβολή ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης σε αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων). Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων/θεισών απάντησε ότι βοηθά πάρα πολύ σε αυτόν τον τομέα. Μάλιστα αιτιολόγησαν την άποψη τους λέγοντας ότι με τα πάσης φύσεως ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα οι εργαζόμενοι/ες αποκτούν περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, αναλαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες και γίνονται πιο οργανωτικοί/ές.

Η επόμενη ερώτηση εστίαζε στο αν και κατά πόσο τα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα συντελούν στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων και στη διαχείριση εντάσεων και συγκρούσεων στο χώρο εργασίας. Τέσσερα από τα άτομα του δείγματος πιστεύουν ότι βοηθούν πάρα πολύ σε αυτόν τον τομέα, καθώς ο ένας βοηθά τον άλλον ανταλλάσσοντας και μοιράζοντας γνώμες και εμπειρίες και επιλύοντας έτσι πιο γρήγορα τις καθημερινές διαφορές και προβλήματα. Ένα άτομο εκφράζει την άποψη ότι στη δική του εταιρία η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση δεν βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις των εργαζομένων, ενώ ένα άτομο επισημαίνει ότι στη δική του εταιρία οι διευθυντές κι όχι οι υφιστάμενοι εκπαιδεύονται στη διαχείριση εντάσεων και συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο (conflict management):

Συν. 1: Βοηθούν πάρα πολύ. Ο ένας βοηθάει τον άλλον και ανταλλάσσουν γνώμες και εμπειρίες.

Συν. 2: Βοηθούν και με πολλούς τρόπους, ειδικά όταν είναι εντελώς ενδοεταιρικά προγράμματα, π.χ. αναγνώριση των πιο έμπειρων υπαλλήλων, μοίρασμα γνώσης και εμπειρίας, μεγαλύτερη σιγουριά για τους λιγότερο έμπειρους ότι θα βρίσκουν στήριξη και απαντήσεις, καλύτερες αλληλοεπιδράσεις μέσω διδασκαλίας και συνεργασίας.

Συν. 3: Τα προγράμματα στη δική μας εταιρία συνήθως δεν αποσκοπούν στη βελτίωση σχέσεων των εργαζομένων, ούτε έχουν κάποιο αποτέλεσμα θετικό ή αρνητικό σε αυτήν την κατεύθυνση.

Συν. 4: Βοηθούν μέτρια προς το θετικό. Για παράδειγμα, μετά από το τέλος κάποιων σεμιναρίων για conflict management, παρατήρησα ότι συνάδελφοι – προϊστάμενοι βελτίωσαν κάπως τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τη διαχείριση εντάσεων και συγκρούσεων στο χώρο εργασίας. Οι υφιστάμενοι – εργαζόμενοι στην εταιρία μας δεν εκπαιδεύονται στη διαχείριση και αντιμετώπιση συγκρούσεων και προβλημάτων στο χώρο εργασίας.

Συν. 5: Το ίδιο με παραπάνω. Οι εργαζόμενοι βοηθούνται πάρα πολύ και σε αυτόν τον τομέα. Αποκτούν εμπιστοσύνη στις γνώσεις τους, παίρνουν περισσότερες πρωτοβουλίες, γίνονται πιο οργανωτικοί κι όχι συγκεντρωτικοί.

Συν. 6: Η κατανόηση των αναγκών του συναδέλφου συντελεί στην καλύτερη επικοινωνία και συντομότερη επίλυση όποιων διαφορών και προβλημάτων.

Στην ερώτηση για την προσωπική εκτίμηση του δείγματος αναφορικά με την προσφορά των πρακτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και οι έξι απαντήσεσι ήταν σχεδόν κοινές: τέσσερα άτομα συμφώνησαν ότι χρειάζονται περισσότερα κι πιο εξειδικευμένα και δύο άτομα ότι χρειάζονται μόνο πιο εξειδικευμένα:

Συν. 1: Απαιτούνται περισσότερα και πιο εξειδικευμένα, ανάλογα με τη θέση και το αντικείμενο του καθενός και όχι όλοι μαζί να εκπαιδευόμαστε.

Συν. 2: Γενικά ναι, απαιτούνται περισσότερα και πιο εξειδικευμένα, γι' αυτό και οργανώνουμε κάποια τέτοια περιεχόμενα στη δική μας ομάδα, ώστε να είμαστε έτοιμοι να εκπαιδευόμαστε στα πολύ συγκεκριμένα αντικείμενα όποιους νέους συναδέλφους.

Συν. 3: Απαιτούνται περισσότερα και πιο εξειδικευμένα. Πάσχουμε πολύ σε κάποιους τομείς. Μερικές φορές αυτή η έλλειψη γνώσεων οδηγεί σε μεγάλες καθυστερήσεις όπως και προβλήματα με τους πελάτες.

Συν. 4: Είναι τόσες πολλές οι ανάγκες της εκπαίδευσης που χρειάζονται και περισσότερα και πιο εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Συν. 5: Χρειάζονται πιο εξειδικευμένα.

Συν. 6: Απαιτούνται πιο εξειδικευμένα.

Η παραπάνω ερώτηση απαντούσε στο όγδοο ερευνητικό ερώτημα (συμβολή ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης στη βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων). Και εδώ η συντριπτικά πλειοψηφία του δείγματος απάντησε ότι οι εργαζόμενοι/ες βοηθούνται παρά πολύ σε αυτόν τον τομέα, καθώς ο ένας μαθαίνει να βοηθά τον άλλον, ενώ με την ανταλλαγή γνώμων και εμπειριών επιλύονται πιο γρήγορα οι καθημερινές διαφορές και τα προβλήματα.

Η δέκατη τρίτη ερώτηση εξετάζε αν και κατά πόσο υπάρχει εξοικονόμηση λειτουργικού κόστους λόγω της συμμετοχής των εργαζομένων στα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα. Ένα άτομο απάντησε ότι υπάρχει καθώς η παράγεται περισσότερη δουλειά, πιο αξιόπιστη και σε λιγότερο χρόνο. Ένα άτομο απάντησε ότι η εξοικονόμηση λειτουργικού κόστους είναι έμμεση και αποτυπώνεται μέσω της αποδοτικότερης εκτέλεσης των καθηκόντων και της μεγαλύτερης αφοσίωσης των εργαζομένων στην εταιρία. Ένα άτομο απάντησε ότι παρατηρεί μεγάλη εξοικονόμηση λειτουργικού κόστους και έναν άλλο ότι απλά παρατηρείται αύξηση της αποδοτικότητας. Στην εταιρία ενός ατόμου δεν παρατηρείται κάτι τέτοιο, καθώς η εκπαίδευση γίνεται εκτός ωραρίου των εργαζομένων και το τελευταίο άτομο του δείγματος απάντησε ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να μετρηθεί κάτι τέτοιο, καθώς εξαρτάται από το εργασιακό αντικείμενο. Αν παρ' όλα αυτά μετριόταν εικάζει ότι στο δικό του τμήμα θα παρατηρούταν εξοικονόμηση λειτουργικού κόστους από τη συμμετοχή των υπαλλήλων σε ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα:

Συν. 1: Και βεβαία, πρώτα από όλα η ταχύτητα. Υπάρχει μείωση του χρόνου, η δουλειά βγαίνει πιο γρήγορα, βγαίνει περισσότερη δουλειά και πιο αξιόπιστη.

Συν. 2: Η εξοικονόμηση είναι έμμεση, μέσω της καλύτερης εκτέλεσης των καθηκόντων τους και της μεγαλύτερης αφοσίωσης των υπαλλήλων σε μια εταιρεία που αποδεικνύει ότι ενδιαφέρεται για αυτούς.

Συν. 3: Μερικές φορές πολύ, γιατί στην εργασία μας η γνώση είναι το πάν.

Συν. 4: Είναι εξαιρετικά δύσκολο να υπολογιστεί κάτι τέτοιο. Εξαρτάται και από το εργασιακό αντικείμενο. Αν μετριόταν στο δικό μου τμήμα, πιστεύω ότι θα είχαμε εξοικονόμηση λειτουργικού κόστους από τη συμμετοχή των εργαζομένων στα εκπαιδευτικά προγράμματα της επιχείρησης.

Συν. 5: Δεν υπάρχει, η εκπαίδευση γίνεται εκτός ωραρίου.

Συν. 6: Παρατηρείται αύξηση αποδοτικότητας.

Αυτή η ερώτηση κάλυψε το ένατο ερευνητικό ερώτημα (εξοικονόμηση λειτουργικού κόστους). Εδώ δεν παρατηρήθηκε κάποια «πολωμένη» απάντηση, καθώς δύο μόλις άτομα παρατηρούν εξοικονόμηση λειτουργικού κόστους και ένα έμμεση εξοικονόμηση. Οι υπόλοιποι/ες απάντησαν ή ότι δεν υπάρχει ή ότι δεν είναι κάτι μετρήσιμο, τουλάχιστον για την δική τους επιχείρηση.

Στη δέκατη τέταρτη ερώτηση, η οποία διερεύνησε το δέκατο ερευνητικό ερώτημα (μείωση χρόνου επίλυσης προβλημάτων), το δείγμα καλούταν να απαντήσει στο *αν και κατά πόσο επιτυγχάνεται μείωση του χρόνου αντιμετώπισης προβλημάτων, λόγω της συμμετοχής των εργαζομένων στα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα*. Τρία άτομα απάντησαν ότι η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση συμβάλλει στη γρήγορη αντιμετώπιση και στη μείωση του χρόνου επίλυσης των προβλημάτων. Ένα άτομο υποστηρίζει ότι υπάρχει έμμεση εξοικονόμηση χρόνου, καθώς οι εργαζόμενοι/ες επιτελούν την εργασία τους πιο αποτελεσματικά, μαθαίνοντας νέους τρόπους εκτέλεσης και παρουσίασης της δουλειάς τους. Ένα άτομο επισημαίνει ότι τα προβλήματα που ανακύπτουν στη δουλειά αντιμετωπίζονται πιο αποτελεσματικά, όχι όμως πιο γρήγορα, ενώ ένα άτομο απάντησε ότι δεν παρατηρείται κάτι τέτοιο στην επιχείρηση του σε συλλογικό επίπεδο:

Συν. 1: Ναι, τα προβλήματα αντιμετωπίζονται πιο γρήγορα, παρατηρείται μείωση του χρόνου στην αντιμετώπιση των προβλημάτων στη δουλειά.

Συν. 2: Η εξοικονόμηση χρόνου είναι και αυτή έμμεση, καθώς οι εργαζόμενοι μαθαίνουν πώς να επιτελούν τις εργασίες τους πιο αποτελεσματικά, και μαθαίνουν νέους τρόπους να εκτελούν και να παρουσιάζουν τη δουλειά τους.

Συν. 3: Μερικές φορές πολύ, γιατί η έλλειψη γνώσεων σε κάποιο συγκεκριμένο σύστημα μπορεί να οδηγήσει σε πολύωρη ή πολυήμερη καθυστέρηση ή προβλήματα με πελάτες.

Συν. 4: Η αντιμετώπιση και επίλυση των προβλημάτων γίνεται πιο αποτελεσματικά, όχι όμως πιο γρήγορα.

Συν. 5: Δεν παρατηρείται κάτι τέτοιο σε συλλογικό επίπεδο.

Συν. 6: Παρατηρείται μείωση χρόνου επίλυσης προβλημάτων.

Η τελευταία ερώτηση εξέταζε τα βασικότερα προβλήματα για τη λειτουργία του τμήματος και της επιχείρησης συνολικά, από τη συμμετοχή των εργαζομένων σε ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα, και απαντούσε στο **ενδέκατο ερευνητικό ερώτημα** (βασικότερα προβλήματα). Εδώ η απαντήσεις ήταν ποικίλες. Ένα άτομο επισήμανε ότι οι εργαζόμενοι που μένουν πίσω επιμερίζονται τη δουλειά των επιμορφούμενων με αποτέλεσμα να υπάρχει για αυτούς περισσότερος φόρτος εργασίας. Οι εκκρεμότητες πολλαπλασιάζονται, καθώς συχνά δεν ξέρουν πώς να τις επιλύσουν. Τέλος υπάρχουν ειδικότητες αναντικατάστατες που όταν απουσιάζουν για επιμόρφωση η δουλειά στο τμήμα τους πάει πίσω. Τρία άτομα απάντησαν ότι τα προβλήματα είναι μικρά, προσωρινά και όχι βασικά όπως η απουσία των εργαζομένων, κάποιες χαμένες εργατοώρες, οικονομικό κόστος και μια καθυστέρηση ροής. Ένα άτομο επισήμανε ότι κατά την απουσία των εργαζομένων για εκπαίδευση μπορεί να προκληθεί μείωση της παραγωγής ή αδυναμία επίλυσης κάποιων έκτακτων περιστατικών. Τέλος ένα άτομο συνόψισε τα βασικότερα προβλήματα από την συμμετοχή των εργαζομένων στα εκπαιδευτικά προγράμματα στα ελάχιστα κεφάλαια επένδυσης και στους αναποτελεσματικούς τρόπους εκπαίδευσης:

Συν. 1: Οι εργαζόμενοι που μένουν πίσω επιμερίζονται τη δουλειά αυτών που φεύγουν για εκπαίδευση με αποτέλεσμα να έχουν πολύ περισσότερη δουλειά. Επίσης πολλαπλασιάζονται οι εκκρεμότητες διότι αυτοί που μένουν πίσω δεν ξέρουν πώς να τις επιλύσουν κι έτσι υπάρχει καθυστέρηση στην επίλυση των εκκρεμοτήτων. Τέλος υπάρχουν θέσεις και ειδικότητες που όταν λείπουν για επιμόρφωση δεν υπάρχει κανείς να τους αντικαταστήσει και η δουλειά στο τμήμα αυτό πηγαίνει πίσω.

Συν. 2: Πιστεύω ότι τυχόν προβλήματα είναι μόνο προσωρινά, π.χ. απουσία εργαζομένων για παρακολούθηση σεμιναρίων, και είναι αυτονόητο ότι ενδοεταιρικά εκπαιδευτικά προγράμματα είναι επωφελή μακροπρόθεσμα από πολλές απόψεις, αρκεί να οργανώνονται σωστά, να καλύπτουν τα κατάλληλα γνωστικά αντικείμενα και να μεταδίδονται με αποτελεσματικό τρόπο.

Συν. 3: Συνήθως μικρά, κάποιες χαμένες εργατοώρες και οικονομικό κόστος.

Συν. 4: Όταν οι εργαζόμενοι λείπουν 2-3 μέρες σε εκπαίδευση, δημιουργούνται προβλήματα, πράγμα το οποίο βέβαια δε θα έπρεπε να συμβαίνει. Μπορεί για παράδειγμα να προκληθεί μείωση της παραγωγής ή το να μην επιλύονται κάποια έκτακτα περιστατικά.

Συν. 5: Δεν υπάρχουν βασικά προβλήματα, ίσως μια καθυστέρηση ροής.

Συν. 6: Τα βασικότερα προβλήματα θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα εξής: περιορισμένος χρόνος που αφιερώνεται στην εκπαίδευση του προσωπικού, ελάχιστα κεφάλαια επένδυσης και αναποτελεσματικοί τρόποι εκπαίδευσης.

6.3 Σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο ομάδων

Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό, πρώτο, μέρος της εργασίας, η πάσης φύσεως αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα μιας επιχείρησης σχετίζεται άμεσα και εξαρτάται στενά από το ανθρώπινο δυναμικό του (Πεφάνης 2012). Το προσωπικό όμως κάθε επιχείρησης για να μπορέσει να προσφέρει τα μέγιστα και να αποδώσει στον καλύτερο δυνατό βαθμό, θα πρέπει να είναι

κατάλληλα εκπαιδευμένο, αλλά και να υπόκειται σε μία διαρκή και ανατροφοδοτούμενη εκπαίδευση, κάθε φορά που οι συνθήκες το επιτάζουν. Αυτό σημαίνει ότι τόσο η διεύθυνση του ανθρώπινου δυναμικού, όσο και οι ίδιοι/ες οι εργαζόμενοι/ες στις επιχειρήσεις θα πρέπει να επιδιώκουν τη σύσταση κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και να επικεντρώνονται στην κατάλληλη αξιολόγηση τους. Η αξιολόγηση αυτή θα πρέπει να γίνεται κατά τέτοιο τρόπο που να συντελεί στην βελτίωση αφενός των επιδόσεων των υπαλλήλων/επιμορφούμενων και αφετέρου των παρεχόμενων υπηρεσιών των επιχειρήσεων (Παπαϊωάννου 2012).

Ο βασικότερος σκοπός και το κύριο θέμα της εργασίας ήταν η αξιολόγηση του συστήματος εκπαίδευσης προσωπικού μεγάλων ελληνικών επιχειρήσεων υπό την οπτική τόσο των εργαζομένων/επιμορφούμενων, όσο και των προϊσταμένων/διευθυντών αυτών. Για αυτό το λόγο υπήρχαν αρκετές κοινές ερωτήσεις τόσο στο ερωτηματολόγιο, όσο και στο δελτίο της συνέντευξης.

Αρχικά λοιπόν, η πρώτη ομάδα κλήθηκε να απαντήσει για τον *βαθμό ικανοποίησης της ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο οργάνωσης των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων*, ενώ η δεύτερη για το σε τι βαθμό πιστεύει ότι είναι ικανοποιημένοι/ες οι εργαζόμενοι/ες από το σύστημα εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πρώτη ομάδα είναι αρκετά ικανοποιημένη και από το περιεχόμενο και από τον τρόπο οργάνωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενώ η δεύτερη ομάδα πιστεύει ότι οι εργαζόμενοι/ες στην επιχείρηση του/της καθενός/καθεμίας διευθυντή/τριας είναι μέτρια ως καθόλου ικανοποιημένοι/ες από το περιεχόμενο και μέτρια ικανοποιημένοι/ες ως προς τον τρόπο οργάνωσης και υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Βλέπουμε λοιπόν ότι γενικά η πρώτη ομάδα είναι αρκετά ικανοποιημένη από το σύστημα ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης, ενώ η δεύτερη ομάδα νομίζει ότι η πρώτη είναι μέτρια ή και καθόλου ικανοποιημένη.

Επίσης, ως προς την *εκτέλεση των εργασιακών καθηκόντων*, η πρώτη ενδιαφερόμενη ομάδα βρήκε τα όσα έμαθε από τα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα αρκετά χρήσιμα για την εκτέλεση της εργασίας και την εκπλήρωση των καθηκόντων, ενώ η δεύτερη ομάδα θεωρεί ότι τα εν λόγω προγράμματα βοηθούν μέτρια τους/τις εργαζόμενους/ες στην άσκηση των καθηκόντων τους. Βλέπουμε δηλαδή ότι και πάλι δεν συνέκλιναν ακριβώς οι απόψεις των δύο ομάδων για τη συμβολή της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης στη βελτίωση της άσκησης των εργασιακών καθηκόντων.

Αναφορικά με το *θεωρητικό κομμάτι παροχής γνώσεων των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων*, το δείγμα της πρώτης ομάδας, επιθυμεί αρκετά την περαιτέρω θεωρητική επιμόρφωση του, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της θέσης εργασίας του, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζει το ότι τα μέχρι τώρα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχει παρακολουθήσει ήταν αρκετά βοηθητικά στην απόκτηση περισσότερων θεωρητικών γνώσεων, σχετικών με το εργασιακό του αντικείμενο. Το δείγμα της δεύτερης ομάδας από την άλλη, εικάζει ότι οι εργαζόμενοι/ες επιθυμούν περισσότερα προγράμματα θεωρητικής κατεύθυνσης για να εδραίωση της θέσης τους στην εταιρία, για βελτίωση του βιογραφικού τους και ενίσχυση των φύλλων αξιολόγησης τους, για να ανταποκριθούν καλύτερα στις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις εργασίας, αλλά και για προσωπική ανάγκη για μάθηση. Τέλος η δεύτερη ομάδα αξιολογεί τα θεωρητικά εκπαιδευτικά

προγράμματα επαρκέστατα ως προς τον αριθμό, περισσότερο ίσως από όσο χρειάζεται, με ανάγκη για την υλοποίηση πιο εξειδικευμένων θεωρητικών προγραμμάτων.

Ως προς το *πρακτικό κομμάτι παροχής δεξιοτήτων και ικανοτήτων* από τα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά συστήματα, η πρώτη ομάδα θεωρεί ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα της επιχείρησης στην οποία απασχολείται βοήθησαν αρκετά στην απόκτηση εκείνων των δεξιοτήτων που χρειάζονται για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της θέσης εργασίας. Εντούτοις θεωρεί ότι χρήζει περαιτέρω ενίσχυση των πρακτικών δεξιοτήτων της μέσω της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης. Η δεύτερη ομάδα θεωρεί ότι η επιθυμία των εργαζομένων για περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα πρακτικής κατεύθυνσης εδράζεται στο ότι αυτά σχετίζονται με το εργασιακό αντικείμενο του/της καθενός/καθεμιάς, στην επιθυμία για επαγγελματική σταθερότητα στην επιχείρηση, στο ότι η πρακτική εκπαίδευση κάνει τον/την εργαζόμενο/η πιο αποδοτικό/ή, πιο αποτελεσματικό/ή, πιο γρήγορο/η και πιο ικανό/ή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της δουλειάς. Συμφώνησαν δε, σχεδόν όλοι ότι απαιτούνται περισσότερα και πιο εξειδικευμένα προγράμματα πρακτικής κατεύθυνσης.

Ένας άλλος τομέας της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης, τον οποία κλήθηκαν από κοινού να αξιολογήσουν οι δύο ενδιαφερόμενες ομάδες ήταν αυτός της *αντιμετώπισης και της επίλυσης προβλημάτων* στο χώρο εργασίας. Η πρώτη ομάδα δήλωσε ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα της επιχείρησης της είναι αρκετά βοηθητικά σε αυτόν τον τομέα· εντούτοις θεωρεί ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης στην ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αντιμετώπιση και την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την εκτέλεση της εργασίας της. Η άποψη της δεύτερης ομάδας ήταν εφάμιλλη, καθώς θεωρεί ότι η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση οπλίζει ικανοποιητικά τους/τις εργαζόμενους/ες με δεξιότητες αντιμετώπισης και επίλυσης προβλημάτων. Προσέθεσε βέβαια ότι αυτό που λείπει και σε αυτόν τον τομέα είναι η από κοινού σχεδίαση, υφιστάμενων και προϊστάμενων, του πλάνου εκπαίδευσης και το να αποτελεί η εκπαίδευση έναν από τους ατομικούς στόχους των εργαζομένων.

Τέλος η έρευνα διερεύνησε την άποψη των δύο ομάδων για τη συμβολή της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης στη βελτίωση των *διαπροσωπικών σχέσεων* των εργαζομένων. Η πρώτη ενδιαφερόμενη ομάδα αξιολογεί τα εκπαιδευτικά προγράμματα μέτρια έως καθόλου βοηθητικά στον τομέα αυτό και γι' αυτό δηλώνει ότι θα επιθυμούσε αρκετά, επιπλέον επιμόρφωση στην ενίσχυση των δεξιοτήτων εκείνων που συμβάλουν στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και στη διαχείριση των εντάσεων και των συγκρούσεων στο χώρο εργασίας. Η άποψη των διευθυντών σε αυτό το θέμα ήταν παρασάγγας αντίθετη, καθώς η πλειοψηφία αυτών δήλωσε ότι τα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα βοηθούν πάρα πολύ τους/τις εργαζόμενους/ες στη διαχείριση των εντάσεων και των συγκρούσεων στο χώρο εργασίας και κατ' επέκταση συντελούν στη βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων.

6.4 Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η γενική εικόνα της αξιολόγησης των συστημάτων εκπαίδευσης διαφόρων επιχειρήσεων αποτυπώνει ότι σε λίγα σημεία οι απόψεις των εργαζομένων συμπίπτουν με εκείνες των διευθυντών/τριών τους ή με το τι πιστεύει η δεύτερη ομάδα για την πρώτη. Οι εργαζόμενοι/ες δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι/ες από τον τρόπο οργάνωσης και υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την ώρα που οι διευθυντές/τριες τους θεωρούν ότι οι πρώτοι/ες είναι μέτρια έως καθόλου ικανοποιημένοι/ες από το σύστημα εκπαίδευσης της επιχείρησής τους, ενώ οι ίδιοι/ες δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι/ες τόσο από το περιεχόμενο, όσο και από τον τρόπο οργάνωσης. Είναι δύσκολο να πούμε με σαφήνεια αν η εικόνα των εργαζομένων για την ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση είναι αντιπροσωπευτική της πραγματικής, ή αν οι διευθυντές/τριες είναι πιο απαιτητικοί/ές. Αν όμως αναλογιστούμε το γεγονός ότι οι διευθυντές/τριες είναι εκείνοι/ες που αντιλαμβάνονται πιο άμεσα τα αποτελέσματα της εργασίας των υφισταμένων τους, τότε μπορούμε να πούμε ότι μπορούν πιο ξεκάθαρα να αξιολογήσουν το περιεχόμενο και την οργάνωση του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος (Πεφάνης 2012).

Διαφάνηκε επίσης η ανάγκη υλοποίησης περισσότερων και πιο εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να καλύπτουν το φάσμα των πρακτικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εργαζομένων, σε αντιδιαστολή με το φάσμα των θεωρητικών γνώσεων που καλύπτει πέραν το δέον τις ανάγκες των επιμορφούμενων. Για να πετύχουν όμως τους στόχους τους και να καλύψουν επαρκώς τις ανάγκες των εργαζομένων, τα εκπαιδευτικά προγράμματα θα πρέπει να είναι πιο οργανωμένα, να διερευνούν εις βάθος τις ανάγκες των εργαζομένων, ώστε να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους, με πλουσιότερο εκπαιδευτικό υλικό, και το πιο σημαντικό, να υπάρχει πρακτική εφαρμογή επί των θεωρητικών γνώσεων στη διάρκεια της εκπαίδευσης των εργαζομένων (Παπαϊωάννου 2012).

Γενικά, το να μαθαίνουν οι εκπαιδευόμενοι/ες στα εκπαιδευτικά προγράμματα το πώς θα εφαρμόζουν τα όσα μαθαίνουν στην εργασιακή τους καθημερινότητα, το να συνδέεται στενά και επί της ουσίας το περιεχόμενο των προγραμμάτων με το εργασιακό αντικείμενο του/της κάθε εκπαιδευόμενου/ης, αλλά και η στενή συνεργασία διευθυντών/τριών – υφισταμένων είναι πωλώνες πάνω στους οποίους μπορεί να στηριχθεί μια αποτελεσματική ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση (Ιωαννίδου 2014).

Σε κάθε περίπτωση, για να αξιοποιηθούν στο έπακρον οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκομίζουν οι εργαζόμενοι/ες από τα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα χρειάζονται αλλαγές εκατέρωθεν, τόσο από τους «πομπούς» της εκπαίδευσης, όσο και από τους «δέκτες». Θα πρέπει οι εταιρίες που οργανώνουν την εκπαίδευση προσωπικού να σχεδιάζουν πιο προσεκτικά τα εκάστοτε εκπαιδευτικά προγράμματα, φροντίζοντας να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες, να εξυπηρετούν τις ανάγκες και να ανταποκρίνονται στις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις της θέσης εργασίας των εργαζομένων και κατ' επέκταση των τμημάτων τους. (Κωνσταντινίδης 2009). Αυτό που φάνηκε και από τις δύο ομάδες για παράδειγμα, να έχουν περισσότερη ανάγκη οι εργαζόμενοι/ες είναι εκπαιδευτικά προγράμματα που θα τους/τις βοηθήσουν στην επίλυση των προβλημάτων και στη

διαχείριση εντάσεων και συγκρούσεων με τους/τις συναδέλφους. Χρειάζεται όμως και από την άλλη η εκπαίδευση να γίνει για τον/την εργαζόμενο/η «βίωμα», να συμπεριληφθεί στις προσωπικές ανάγκες και στους ατομικούς στόχους. Είναι ανάγκη το δίπολο κάθε τμήματος σε μία επιχείρηση, διευθυντής/τρια – υφιστάμενοι να προσδιορίζει από κοινού τις ανάγκες και τα ελλείμματα του κάθε τμήματος, να θέτει στόχους εκπαιδευτικούς και να αξιολογεί τα αποτελέσματα κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος.

Έτσι ίσως γίνει μια καλή αρχή, ώστε το σύστημα εκπαίδευσης κάθε επιχείρησης να συντελεί τα μέγιστα στην άσκηση των καθηκόντων των εργαζομένων, να βοηθά στην αντιμετώπιση, τη διαχείριση και την επίλυση προβλημάτων και εντάσεων που προκύπτουν στο χώρο εργασίας, να επικουρεί στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των εργαζομένων και γενικότερα να συμβάλει στην αύξηση της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας του κάθε τμήματος αλλά και της κάθε επιχείρησης εν γένει.

6.5 Περιορισμοί έρευνας

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας δεν παρουσιάστηκαν κάποιες ιδιαίτερες ή δυσεπίλυτες δυσκολίες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό της και αποτυπώνει τις απόψεις των εργαζομένων για την ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση της εταιρίας τους. Ο στόχος της έρευνας που ήταν η αξιολόγηση των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών συστημάτων επετεύχθη, αναδεικνύοντας τη σημασία και τη σημαντικότητα της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης, τόσο για τους/τις εργαζόμενους/ες, όσο και για τις επιχειρήσεις.

Παρ' όλα αυτά, ένας από τους περιορισμούς της έρευνας μας έχει να κάνει με το ερωτηματολόγιο, το οποίο δεν εγγυάται τις ειλικρινές απαντήσεις του δείγματος, εφόσον οι ερωτώμενοι/ες έχουν την ευκαιρία να διαβάσουν όλο το ερωτηματολόγιο προτού απαντήσουν, να εκλογικεύσουν τις απαντήσεις, με αποτέλεσμα αυτές να μην είναι αυθόρμητες και αληθινές. Επιπρόσθετοι οι συμμετέχοντες/ουσες δύναται να ψεύδονται ή να παραποιούν την πραγματικότητα, είτε λόγω δυσπιστίας προς τον/την ερευνητή/τρια, είτε λόγω φόβου ότι δεν θα τηρηθεί η ανωνυμία, είτε επειδή θέλουν να προκαλέσουν εντύπωση (Βάμβουκας 2007).

Ένας δεύτερος περιορισμός της έρευνας αφορά τον αριθμό των συμμετεχόντων/ουσών. Το δείγμα το οποίο τελικά συγκεντρώθηκε και δέχτηκε να συμμετάσχει την έρευνα ήταν μικρό σε σχέση με τον συνολικό αριθμό των εργαζομένων στις επιχειρήσεις που επιλέχθηκαν για την εκπόνηση της έρευνας. Αυτό αποτέλεσε τροχοπέδη στην εξαγωγή πλήρως ασφαλών και καθολικών συμπερασμάτων.

Ένας τρίτος, αλλά εξίσου βασικός περιορισμός της έρευνας είχε να κάνει με την απροθυμία κυρίως των υψηλόβαθμων στελεχών να συμμετάσχουν στην έρευνα. Παρατηρήθηκε μία αρνητική στάση, μία καχυποψία συνοδευόμενη από σκεπτικισμό των διευθυντών/τριών κυρίως, γεγονός που δυσχέρανε την ολοκλήρωση της έρευνας σε μεγάλο βαθμό.

6.6 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Επειδή η αξιολόγηση της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα βρίσκεται ακόμη στα σπάργανα, η έρευνα μας θα μπορούσε αρχικά να αποτελέσει εφαλτήριο για την συνειδητοποίηση της σημασίας της αξιολόγησης στα εκπαιδευτικά συστήματα των ελληνικών επιχειρήσεων.

Η οικονομική κρίση δημιουργεί νέα δεδομένα και ανακατατάξεις στις επιχειρήσεις, οι οποίες επανεξετάζοντας τα κόστη λειτουργίας τους προσπαθούν να εξασφαλίσουν τη βιωσιμότητά τους. Αυτή η εύθραυστη κατάσταση δημιουργεί αρχικά ένα προβληματισμό για την επανάληψη της έρευνας σε μία χρονική στιγμή, όπου θα έχουν δημιουργηθεί νέες συνθήκες λειτουργίας της αγοράς και της επιχειρηματικότητας.

Η παρούσα εργασία δίνει μία πρώτη ερμηνεία στα υπό εξέταση ερευνητικά ερωτήματα και ανοίγει ορίζοντες για περαιτέρω μελέτη και διερεύνηση τους. Για την αποτελεσματικότητα της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης για παράδειγμα, θα ήταν χρήσιμη μία έρευνα που θα εξετάζει τη δημιουργία μίας κοινής βάσης δεδομένων με στοιχεία της εκπαιδευτικής δραστηριότητας πολλών (ή και όλων των) επιχειρήσεων που διαθέτουν σύστημα εκπαίδευσης προσωπικού, ώστε κάθε επιχείρηση-μέλος να έχει τη δυνατότητα να συγκρίνει τα στοιχεία αλλά και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης του προσωπικού με άλλες επιχειρήσεις. Μπορούν επίσης να γίνουν συγκριτικές μελέτες στα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα μεταξύ κλάδων της οικονομίας ή μεταξύ διαφορετικών μορφών επιχειρήσεων (πχ πολυεθνικές). Ωφέλιμη επίσης θα ήταν και μία έρευνα τα αποτελέσματα της οποίας θα στηρίζονταν στη σύγκριση της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών επιχειρήσεων.

Επιπλέον χρειάζεται περαιτέρω έρευνα σχετικά με τον υπολογισμό και την αντιμετώπιση του λειτουργικού κόστους, όπως επίσης και με ποιον τρόπο μπορούν να ελαττωθούν ή να εξαλειφθούν τα προβλήματα που ανακύπτουν για τις επιχειρήσεις, λόγω της συμμετοχής των εργαζομένων σε ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα. Μια επίσης χρήσιμη μελέτη θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση της σχέσης κόστους-αποτελεσματικότητας στην ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση.

Ολοκληρώνοντας να επισημανθεί, ότι οι παγκόσμιες εξελίξεις στον κοινωνικό, οικονομικό, τεχνολογικό και πολιτισμικό τομέα καθιστά επιτακτικότερη από ποτέ την ενίσχυση και την αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων, ώστε να ανταποκριθεί το κάθε άτομο, εργαζόμενο ή μη, στις αλλαγές που συντελούνται. Η δια βίου μάθηση, σε οποιαδήποτε μορφή της, δε θα πάψει ποτέ να είναι το μέσο για την παραπάνω επίτευξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αποστόλου, Ε. (2002). *Αξιολόγηση ποιότητας εκπαίδευσης εργαζομένων: Δείκτες εκπαίδευσης*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
2. Abernathy, D., J. (1999). Thinking outside of the Evaluating Box. *Training and Development*. pp. 19-23.
3. *Application of ISO 9000 standards to education and training interpretation and guidelines in a European perspective*. 1998. pp. 12-13
4. AS/ NZS ISO 9001. 1994 for Education and Training. Part 5: Guide to Quality Systems Standard. pp. 11, 12, 14.
5. Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης
6. Βεργίδης, Δ. (1998). *Σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις στην Ελλάδα και Ανοικτή Εκπαίδευση*. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης & Χ. Ματραλής, (επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και Λειτουργίες*, τ. Α' (σ.95-124). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
7. Βρυωνίδης, Μ. (2015α). *Δεοντολογία της εκπαιδευτικής έρευνας και μικτοί ερευνητικοί σχεδιασμοί*. Διάλεξη 13^η β' εξαμήνου στο ΠΜΣ ΤΕΠΑΕΣ, Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
8. Βρυωνίδης, Μ. (2015β). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην εκπαιδευτική έρευνα - Τριγωνοποίηση*. Διάλεξη 12^η β' εξαμήνου στο ΠΜΣ ΤΕΠΑΕΣ, Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
9. Βρυωνίδης, Μ. (2015γ). *Εκπαιδευτική έρευνα: Η συνέντευξη*. Διάλεξη 10^η α' εξαμήνου στο ΠΜΣ ΤΕΠΑΕΣ, Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
10. Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
11. Bird, M., Hamersley, M., Gomm, R., Woods, P. (1999). *Η εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη: Εγχειρίδιο μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
12. Brewster, C. (1980). *Evaluation of Management Training. A Focus on Change*. In Beck John & Cox Charles. *Advances in Management Education*. Wiley and Sons 1980
13. Brook, J., A., Shouksmith, G., A. & Brook, R., J. (1983). An Evaluation of Management Training. Part I: Training Needs Research Report. *Journal of European Industrial Training*, vol. 7. n. 4. p.p. 23-28.
14. Burgoyne, J.C., & Singh, R. (1977). Evaluation of Training and Education. Macro and Micro Perspectives. *Journal of European Industrial Training*, vol.1 n1. p. 17
15. Bustelo, M. (2001). *Meta-evaluation as a tool for the improvement and development of the evaluation function in Public Administrations*.
16. Cascio, W., F. (1982). *Applied Psychology in Personnel Management*. 2nd ed., Reston.

17. Clement, R., W. & Aranda, E., K. (1982). Evaluating Management Training: A Contingency approach. *Training and Development Journal*. v.36. n.8. p.p. 39-43.
18. Cohen, L., & Manion, L. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
19. Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης- Οδηγός του Αξιολογητή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
20. Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. (3^η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
21. Davidson, J., E. (2005). *Evaluation Methodology Basics: The nuts and bolts of sound evaluation*. London: Sage.
22. Davies, I., K. (1973). *The Organization of Training*. UK: Mc Graw – Hill Book Company. p. 9
23. Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
24. Efthymiou, I. (2017). *Research Methodology in Education. Interview*. University of the Aegean.
25. Evans, J. & Lindsay, W. (1999). *The Management and Control of Quality*. Cincinnati Ohio: South: Western College Publishing.
26. Farnsworth, T. (1975). *Developing Executive Talent. A practical guide*. UK: Mc Graw – Hill Book Company. p. 48
27. Ford, D., J. (1993). Benchmarking HRD. *Training and Development*, V. 47. pp. 36-41
28. Halawi, L., McCarthy, R. & Aronson, J. (2006), “Knowledge management and the competitive strategy of the firm”. *The Learning Organization*, vol. 13, no. 4, p.p.384- 397.
29. Hamblin, A., C. (1974). *Evaluation and Control of Training*. UK: Mc Graw - Hill Book Company. p. 203.
30. Θεοδώρου, Ι. (2009). *Μετά – αξιολόγηση των δράσεων συμβουλευτικής και κατάρτισης τοπικών πρωτοβουλιών απασχόλησης. Η περίπτωση της Τ.Π.Α. «Άρση» στη βορειοκεντρική Εύβοια*. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
31. Ιωαννίδου, Μ. (2014). *Επιμόρφωση υπαλλήλων τελωνειακής υπηρεσίας: απόψεις εργαζομένων*. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
32. Jackson, T. (1989). *Evaluation: relating training to business performance*. UA. pp. 10-11.
33. Κανελλόπουλος, Χ. (2002). *Διοίκηση Προσωπικού-Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: CEMS.
34. Καραγιώργη, Γ., Στυλιανού, Α., & Γεωργιάδης, Π. (2013). *Αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικό πλαίσιο και διαδικασίες*. Αθήνα: ΚΕΕΑ
35. Καραγεώργου, Ν. (2008). *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη Προσωπικού στο πλαίσιο των επιχειρήσεων του Δημοσίου Τομέα*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών.
36. Καραγεώργος, Δ. Λ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας.

37. Καρατζόγλου, Γ. (2011). *Η στρατηγική της επιμόρφωσης στη δημόσια διοίκηση* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
38. Κόκκος, Α. (2005β). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*. (διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
39. Κουτούζης, Μ. (2005). *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού και Επιμόρφωση στις ΜΕΕ. Στο Μ. Κουτούζης και Ε. Πρόκου (επιμ), Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Διοίκηση Μονάδων, (σ.133-149)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
40. Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. (8^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
41. Κωνσταντινίδης, Η. (2009). *Διαχείριση Γνώσης: Η περίπτωση μιας εταιρίας πληροφορικής*. (Διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονία.
42. Κωνσταντόπουλος, Ν., Παναγιωτοπούλου Μ. (1994). *Μελέτη για τη δημιουργία συστήματος αξιολόγησης της εκπαιδευτικής δραστηριότητας στη ΔΕΗ. ΣΤΟΧΟΣ Α/Α 4. σελ 2-3*.
43. Κωτσίκης, Β. (1994). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Οργάνωση και διοίκηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Αθήνα: Έλλην.
44. Kaplan, N. & Norton, D. (1992). *Putting the Balanced Scorecard to work*. Harvard Business Review. pp. 10-12.
45. Kotler, P. (1994). *Μάρκετινγκ Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Emi, Interbooks.
46. Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρώπη. Διδασκαλία και εκμάθηση προς την κοινωνία της γνώσης, 1998.
47. Latham, G.P. & Wexley K.N. (1981). *Increasing Productivity through Performance Appraisal*. Addison – Wesley Publishing Company Inc. p. 52.
48. Liedtka, J.M., Weber, C. & Weber, J. (1999). Creating a significant and sustainable executive education experience. A case study. *Journal of Managerial Psychology*. Vol. 14. Issue 5. p. 32.
49. Lin, Hsiu-Fen (2007). A stage model of knowledge management: an empirical investigation of process and effectiveness. *Journal of Information Science*. vol. 33. n. 6. p.p. 643-659.
50. Liu, F. (2003). *How to Implement KM in your Company: Competing in the Knowledge Based Economy*. Book, Release 1.12.
51. Μακράκης, Β. (1997). *Ανάλυση δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
52. Μακροδημήτρης, Α. (1996). *Η Διοίκηση σε κρίση*. Αθήνα: Νέα σύνορα –Α.Α. Λιβάνη.
53. Μαυρογιώργος, Γ. (2006). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο*. Στο Θ. Γκότοβος και συν. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σ.85-104). Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

54. Μουφλουζέλη, Α. (2013). *Εκπαίδευση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της Δημόσιας Διοίκησης παράγοντας ποιότητας και αποδοτικότητας*. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
55. Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
56. Mac Donald, C.J., Gabriel, M.A. & Bradley-Cousins, J. (2000). Factors influencing adult learning in technology based firms. *The Journal of Management Development*. Vol. 19. Issue3. p.4.
57. Nonaka, I. & Takeouchi, H. (1995). *The Knowledge-creating company*. Oxford University Press, Inc.
58. Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2001). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων. Η πρόκληση του 21ου αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: ΑΝΙΚΟΥΛΑ
59. Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2010). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων. Κτίζοντας τα θεμέλια για τη στρατηγική διοίκηση των ανθρώπων*. Θεσσαλονίκη: ΑΝΙΚΟΥΛΑ.
60. Παλαιοκρασάς, Σ., Ν. (1990). *Οργάνωση ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης και επιμόρφωσης*. κεφ. 5 στο Κανελλόπουλος, Χ., Κ., και Παπαλεξανδρή Ν., Α. *Αξιοποίηση προσωπικού με ανάπτυξη στελεχών και βελτίωση οργάνωσης*. Αθήνα: International Publishing Co. σελ 153.
61. Παπαγιάννης, Γ. (2008). *Η σημασία της ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού στη δημιουργία ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος για τις επιχειρήσεις-οργανισμούς*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονία
62. Παπαϊωάννου, Ο. (2012). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων Ε.Τ.Ε.Π. στο Πανεπιστήμιο Αθηνών*. (Διπλωματική Διατριβή). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
63. Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Μπένου.
64. Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία.
65. Πετρίδου, Ε. (1992). *Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης των διοικητικών στελεχών στη διεθνή και ελληνική πρακτική*. (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
66. Πεφάνης, Κ. (2012). *Η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση στον κλάδο αυτοκινήτου στην Ελλάδα. Το παράδειγμα της Opel*. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
67. Πρόκου Ε. (2005). Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και δια βίου μάθηση: Τάσεις στις πολιτικές συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ευρώπη. Στο: Δ. Βεργίδης, Ε. Πρόκου, *Στοιχεία Κοινωνικό-οικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου*. (σ.σ. 129-159). Πάτρα: ΕΑΠ.
68. Parry, S., B. (1997). *Evaluating the impact of training. A collection of tools and technique*. ASTD. pp. 5-6.

69. Pattan, J., E. (1983). Return on Investment: Transferring the Results of Management Training to On-the-Job Performance. *Personnel* v.60, n.4 Ju1. /Aug. 1983. pp. 33-47.
70. Patton, M., Q. (1997). *Utilization-Focused Evaluation*. The New Century Text. 3rd. ed. Thousand Oaks, Sage.
71. Pfeffer, J. (1994). *Competitive Advantage through People: Unleashing the Power of the work force*. Boston: Harvard Business School Press.
72. Phillips, J., J. (1997). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. Gulf Publishing. pp. 45-46.
73. Pollitt, D. (1999). Strategic issues for training. *Education and Training*. Vol. 41. Issue 3. p. 7
74. Prior, J. (2003). *Εκπαίδευση και ανάπτυξη*. Μετάφραση Ν. Σαρρής. Αθήνα: Έλλην.
75. Ραμματά, Μ. (2005). Η διαχείριση και Ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων ως συνιστώσες του εκσυγχρονισμού στη Δημόσια Διοίκηση. *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 32, σ.σ. 10-26.
76. Ρόντος, Κ., & Παπάνης, Ε. (2007). *Οι τεχνικές του καλού ερωτηματολογίου*. Στατιστική έρευνα. Αθήνα: Σιδέρης.
77. Robson, R. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers (Regional surveys of the world)*. Oxford: Blackwell Publishers.
78. Σαΐτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
79. Σαΐτης, Χ. (2011). *Αξιολόγηση προγραμμάτων, υπηρεσιών και δομών*. Ανακτήθηκε στις 12/10/2016 από τον ιστότοπο <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4829/1387.pdf>
80. Σκουλάς, Ν. & Οικονομάκη, Κ. (1998). *Διαχείριση & Ανάπτυξη Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Κάπα.
81. Σπανός, Α. (1993). *Ολική Ποιότητα*. Αθήνα: Γαλαίος.
82. Στυλιανός, Ν. (2011). *Εκπαίδευση προσωπικού. Κόστος ή επένδυση*. (Μη δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία). Κρήτη: Τεχνολογικό Ίδρυμα Ηρακλείου. Ανακτήθηκε στις 16/10/2016 από τον ιστότοπο <http://docplayer.gr/10805733-Ekpaideysi-prosopikoy-kostos-i-ependysi.html>
83. Scriven, M. (1969). *An introduction to meta-evaluation*. Educational Products Report. 2
84. Sloman, M. (1994). *A handbook for training strategy*. Gower. pp. 150-154.
85. Stufflebeam, D., L. (1974). *Meta-evaluation*. Occasional Paper Series. Paper 3.
86. Stufflebeam, D. E., Foley, W. J., Gephardt, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. I., Merriman, H. O., & Provus, M. M. (1971): *Educational Evaluation and Decision Making*. F.E., Peacock, Ithaca, 111.
87. Stufflebeam, D., L. (2001). The meta-evaluation imperative. *American Journal of Evaluation*. 22.
88. Symonds, D. *The evaluation Toolkit*. p. 39.
89. Τερζίδης, Κ. & Τζωρτζάκης, Κ. (2004). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων*. Διοίκηση Προσωπικού. Εκδ: Rosili.

90. Thomas, B. (1992). *Total Quality Training. The quality Culture and Quality Trainer*. Mc Graw - Hill book Company Europe. p. 67.
91. Yarbrough, D., B., Shulha, L., M., Hopson, R., K., & Caruthers, F., A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users*. Thousand Oaks, CA: Sage.
92. White, L. (2000). Changing the Whole System in the Public Sector. *Journal of Organizational Change Management, Vol. 13, No 2*, 162-177.
93. Φαναριώτη, Π. (1997): *Διοίκηση Προσωπικού*. Αθήνα – Πειραιάς: Α. Σταμούλης.
94. Χασάπης, Δ. (1994). *Ποιότητα στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα*. Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας, 1, Οκτώβριος 1994, 2 force, σελ. vii.
95. Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης: Μεθοδολογικές Αρχές και Κριτήρια Ποιότητας*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
96. Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
97. Χυτήρης, Λ. (2001). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Interbooks. σελ 113, 118-140
98. Ζαβλανός, Μ. (2005). Οργανισμοί Μάθησης: Το μετασχηματισμένο-σύγχρονο μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης των οργανισμών. *Διοικητική Ενημέρωση*. σελ. 33,68- 74.
99. Ζαβλανός, Μ. (2006). *Η ποιότητα στις παρεχόμενες υπηρεσίες και τα προϊόντα*. Αθήνα: Σταμούλη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητή/ε κυρία/ε,

Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας για τις ανάγκες του μεταπτυχιακού προγράμματος «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης» του Πανεπιστημίου Αιγαίου, διενεργώ μία έρευνα με θέμα την αξιολόγηση του συστήματος εκπαίδευσης των επιχειρήσεων.

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί αναπόσπαστο και ουσιώδες κομμάτι αυτής της έρευνας. Οι ερωτήσεις που ακολουθούν, έχουν σκοπό να εκτιμήσουν το πώς εσείς αξιολογείτε τα εκπαιδευτικά προγράμματα της επιχείρησής σας, τα οποία έχετε παρακολουθήσει.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Παρακαλώ απαντήστε με ειλικρίνεια και σύμφωνα με τις προσωπικές σας απόψεις και εμπειρίες. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, όπως και η ταυτότητα της επιχείρησής στην οποία απασχολείστε. Η ηλεκτρονική του μορφή, συμπλήρωση και υποβολή άλλωστε, διασφαλίζουν την πλήρη και αποκλειστική ανωνυμία. Η συλλογή και η επεξεργασία των στοιχείων που θα αντληθούν από τις απαντήσεις σας θα γίνει με απόλυτη εχεμύθεια και αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση,

Βαλλιανάτου Ναυσικά

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Α. ΜΕΡΟΣ

1. Φύλο

Γυναίκα Άνδρας

2. Ηλικία

20-29	<input type="checkbox"/>	30-39	<input type="checkbox"/>
40-49	<input type="checkbox"/>	50-59	<input type="checkbox"/>
60+	<input type="checkbox"/>		

3. Επίπεδο Σπουδών

Δημοτικό	<input type="checkbox"/>
Γυμνάσιο	<input type="checkbox"/>
Λύκειο	<input type="checkbox"/>
Μεταδευτεροβάθμια	<input type="checkbox"/>
ΤΕΙ	<input type="checkbox"/>
ΑΕΙ	<input type="checkbox"/>
Μεταπτυχιακός Τίτλος	<input type="checkbox"/>
Διδακτορικός Τίτλος	<input type="checkbox"/>

4. Χρόνια υπηρεσίας στην επιχείρηση

1-5	<input type="checkbox"/>	6-10	<input type="checkbox"/>
11-15	<input type="checkbox"/>	16-20	<input type="checkbox"/>
21-25	<input type="checkbox"/>	25+	<input type="checkbox"/>

5. Θέση στην επιχείρηση

Υπάλληλος	<input type="checkbox"/>
Προϊστάμενος	<input type="checkbox"/>

B. ΜΕΡΟΣ

[Σημειώστε με X την απάντηση που επιλέγετε]

1. Σε πόσα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα έχετε συμμετάσχει **τα τελευταία τρία (3) χρόνια**;

2. Ποια είναι η **κύρια μέθοδος ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης** την οποία πιο συχνά ακολουθεί η επιχείρησή σας;

Ημερίδες
Σεμινάρια

Εκπαίδευση στην πράξη (on the job training)

Άλλο (προσδιορίστε) _____

3. Σε τι βαθμό είστε ικανοποιημένος/η **από το περιεχόμενο** των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων;

Καθόλου ικανοποιημένος/ η 1 <input type="checkbox"/>	Λίγο ικανοποιημένος/ η 2 <input type="checkbox"/>	Μετρίως ικανοποιημένος/ η 3 <input type="checkbox"/>	Αρκετά ικανοποιημένος/ η 4 <input type="checkbox"/>	Πολύ ικανοποιημένος/ η 5 <input type="checkbox"/>
--	---	--	---	---

4. Σε τι βαθμό είστε ικανοποιημένος/η **από τον τρόπο οργάνωσης** των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων;

Καθόλου ικανοποιημένος/ η 1 <input type="checkbox"/>	Λίγο ικανοποιημένος/ η 2 <input type="checkbox"/>	Μετρίως ικανοποιημένος/ η 3 <input type="checkbox"/>	Αρκετά ικανοποιημένος/ η 4 <input type="checkbox"/>	Πολύ ικανοποιημένος/ η 5 <input type="checkbox"/>
--	---	--	---	---

5. Πόσο χρήσιμα βρήκατε **για την εκτέλεση της εργασίας σας** και την **εκπλήρωση των καθηκόντων** σας όσα μάθατε στα ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα εκπαίδευσης;

Καθόλου χρήσιμα 1 <input type="checkbox"/>	Λίγο χρήσιμα 2 <input type="checkbox"/>	Μετρίως χρήσιμα 3 <input type="checkbox"/>	Αρκετά χρήσιμα 4 <input type="checkbox"/>	Πολύ χρήσιμα 5 <input type="checkbox"/>
---	--	---	--	--

6. Για ποιους από τους παρακάτω λόγους **θα επιθυμούσατε επιπλέον επιμόρφωση**;

α) Βελτίωση των θεωρητικών μου γνώσεων ώστε να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της θέσης εργασίας μου.

Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Μετρίως σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Πολύ σημαντικό
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

β) Βελτίωση των δεξιοτήτων μου ώστε να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της θέσης εργασίας μου

Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Μετρίως σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Πολύ σημαντικό
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

γ) Ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης και επίλυσης προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την εκτέλεση της εργασίας μου.

Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Μετρίως σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Πολύ σημαντικό
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

δ) Ανάπτυξη ικανοτήτων που θα με βοηθήσουν να ανταποκριθώ όταν μου ανατίθενται επιπρόσθετες εργασιακές ευθύνες ή αρμοδιότητες.

Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Μετρίως σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Πολύ σημαντικό
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

ε) Βελτίωση της συμπεριφοράς μου απέναντι στους/στις συναδέλφους μου.

Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Μετρίως σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Πολύ σημαντικό
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

στ) Ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείριση συγκρούσεων και εντάσεων στο χώρο εργασίας μου.

Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Μετρίως σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Πολύ σημαντικό
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

7. Πόσο σας έχει βοηθήσει στους παρακάτω τομείς η παρακολούθηση ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων;

α) Στην απόκτηση νέων γνώσεων σχετικών με το αντικείμενο της εργασίας μου.

Καθόλου βοηθητικό	Λίγο βοηθητικό	Μετρίως βοηθητικό	Αρκετά βοηθητικό	Πολύ βοηθητικό
1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

β) Στη βελτίωση δεξιοτήτων σχετικών με το αντικείμενο της εργασίας μου.

Καθόλου βοηθητικό	Λίγο βοηθητικό	Μετρίως βοηθητικό	Αρκετά βοηθητικό	Πολύ βοηθητικό
1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

γ) Στην ικανοποίηση της ανάγκης για μάθηση και επαγγελματική βελτίωση.

Καθόλου βοηθητικό	Λίγο βοηθητικό	Μετρίως βοηθητικό	Αρκετά βοηθητικό	Πολύ βοηθητικό
1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

δ) Στον χειρισμό και την επίλυση προβλημάτων κατά την εκτέλεση της εργασίας μου.

Καθόλου βοηθητικό	Λίγο βοηθητικό	Μετρίως βοηθητικό	Αρκετά βοηθητικό	Πολύ βοηθητικό
1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ε) Στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων με τους συναδέλφους μου.

Καθόλου βοηθητικό	Λίγο βοηθητικό	Μετρίως βοηθητικό	Αρκετά βοηθητικό	Πολύ βοηθητικό
1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

στ) Στην εκπλήρωση προσωπικών μου στόχων.

Καθόλου βοηθητικό	Λίγο βοηθητικό	Μετρίως βοηθητικό	Αρκετά βοηθητικό	Πολύ βοηθητικό
1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ζ) Στην αλλαγή αντικειμένου ή θέσης εργασίας.

Καθόλου βοηθητικό	Λίγο βοηθητικό	Μετρίως βοηθητικό	Αρκετά βοηθητικό	Πολύ βοηθητικό
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

η) Στην ανάληψη πρωτοβουλιών στην επιχείρηση.

Καθόλου βοηθητικό	Λίγο βοηθητικό	Μετρίως βοηθητικό	Αρκετά βοηθητικό	Πολύ βοηθητικό
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

θ) Στην εξασφάλιση επαγγελματικής σταθερότητας.

Καθόλου βοηθητικό	Λίγο βοηθητικό	Μετρίως βοηθητικό	Αρκετά βοηθητικό	Πολύ βοηθητικό
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

ι) Στην επαγγελματική μου εξέλιξη.

Καθόλου βοηθητικό	Λίγο βοηθητικό	Μετρίως βοηθητικό	Αρκετά βοηθητικό	Πολύ βοηθητικό
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

κ) Στην απόκτηση υψηλότερων οικονομικών απολαβών.

Καθόλου βοηθητικό	Λίγο βοηθητικό	Μετρίως βοηθητικό	Αρκετά βοηθητικό	Πολύ βοηθητικό
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

8. Πόσο συχνά νιώθετε ότι αξιοποιείτε τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτήσατε από τα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα;

Σχεδόν ποτέ	Λίγες φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

9. Αν σας δίνεται η ευκαιρία να μεταδώσετε τις παραπάνω γνώσεις, με ποιον τρόπο συνήθως το επιχειρείτε;

Ενημερώνετε τους/τις συναδέλφους σας με ομαδική συζήτηση/παρουσίαση

Δίνετε εκπαιδευτικό υλικό στους/στις συναδέλφους σας

Κάνετε επίδειξη στην πράξη

Άλλο (προσδιορίστε) _____

10. Έχετε εφαρμόσει κάποιες αλλαγές στον τρόπο δουλειάς ή οργάνωσης της εργασίας σας μετά τις γνώσεις που αποκομίσατε από την παρακολούθηση των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα τελευταία τρία (3) χρόνια;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

11. Κερδίζουν όλοι/ες οι εργαζόμενοι/ες όταν μοιράζονται με τους/τις συναδέλφους τις γνώσεις που αποκτήθηκαν μέσω των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων εκπαίδευσης;

Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Β. ΔΕΛΤΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Αγαπητή/ε κυρία/ε,

Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας για τις ανάγκες του μεταπτυχιακού προγράμματος «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης» του Πανεπιστημίου Αιγαίου, διενεργώ μία έρευνα με θέμα την αξιολόγηση του συστήματος εκπαίδευσης των επιχειρήσεων.

Η έρευνα υλοποιείται σε δύο φάσεις: η πρώτη φάση περιλαμβάνει τη συμπλήρωση ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, εντελώς ανώνυμα, από εργαζομένους/ες σε μεγάλες ελληνικές επιχειρήσεις. Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει την πραγματοποίηση συνέντευξης από τους/τις διευθυντές/τριες των επιχειρήσεων αυτών.

Η συνέντευξη αυτή λοιπόν, αποτελεί αναπόσπαστο και ουσιώδες κομμάτι αυτής της έρευνας. Οι ερωτήσεις που ακολουθούν, έχουν σκοπό να εκτιμήσουν το πώς εσείς αξιολογείτε το σύστημα εκπαίδευσης προσωπικού της επιχείρησης στην οποία εργάζεστε.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Παρακαλώ απαντήστε με ειλικρίνεια και σύμφωνα με τις προσωπικές σας απόψεις και εμπειρίες. Η συνέντευξη είναι ανώνυμη, όπως και η ταυτότητα της επιχείρησης στην οποία απασχολείστε. Η συλλογή και η επεξεργασία των στοιχείων που θα αντληθούν από τις απαντήσεις σας θα γίνει με απόλυτη εχεμύθεια και αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση,
Βαλλιανάτου Ναυσικά

Θέματα συζήτησης

1. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, πόσο ικανοποιημένοι/ες είναι οι εργαζόμενοι/ες της επιχείρησής σας από το **περιεχόμενο** των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων;

Εάν αρνητική τοποθέτηση → Τι σας κάνει να έχετε μια τέτοια άποψη; Τι είναι αυτό που επηρεάζει αρνητικά την αξιολόγηση των προγραμμάτων από την πλευρά τους; Έχουν κάνει προτάσεις για νέα αντικείμενα, θεματικές ή τομείς επιμόρφωσης;

2. Σε γενικές γραμμές εσείς είστε ικανοποιημένος/η από το **περιεχόμενο** των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων της επιχείρησής;

Εάν αρνητική τοποθέτηση → Τι θα αλλάζατε στα αντικείμενα και το περιεχόμενο εκπαίδευσης ώστε να βελτιωθεί η κατάσταση; Τι θα προσθέτατε ή τι θα αφαιρούσατε;

Εάν ουδέτερη ή θετική τοποθέτηση → Πιστεύετε ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης σ' αυτόν τον τομέα; Τι θα προσθέτατε ή τι θα αφαιρούσατε στο πρόγραμμα εκπαίδευσης;

3. Πιστεύετε ότι οι εργαζόμενοι/ες της επιχείρησής σας είναι ικανοποιημένοι/ες από τον **τρόπο οργάνωσης και υλοποίησης** των εκπαιδευτικών προγραμμάτων;

Εάν αρνητική τοποθέτηση → Τι είναι αυτό που τους/τις δυσκολεύει; Έχουν υποβληθεί από την πλευρά τους προτάσεις βελτίωσης της οργάνωσης των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων;

4. Εσείς προσωπικά πώς κρίνετε τον **τρόπο οργάνωσης και υλοποίησης** των εκπαιδευτικών προγραμμάτων;

Εάν αρνητική τοποθέτηση → Τι θα αλλάζατε στην οργάνωσή αυτή;

Εάν ουδέτερη ή θετική τοποθέτηση → Παρ' όλα αυτά πιστεύετε ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης και σ' αυτόν τον τομέα; Τι θα προτείνατε ως βελτίωση;

5. Από τη μέχρι σήμερα εμπειρία σας, η συμμετοχή των υπαλλήλων στα προγράμματα επιμόρφωσης, τους/τις βοήθησε τελικά στην πράξη για την άσκηση των καθηκόντων τους; Πώς λειτούργησε η εκπαίδευση αυτή στους/στις δικούς/ές σας υπαλλήλους;

Εάν αρνητική τοποθέτηση → Γιατί πιστεύετε ότι δεν υπήρξαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα; Τι είναι αυτό που τελικά έλειψε από τα προγράμματα αυτά ώστε οι εργαζόμενοι/ες πραγματικά να βοηθηθούν στην άσκηση της εργασίας τους; Τι θα προτείνατε ως βελτιωτική κίνηση; Τι θα αλλάζατε στο περιεχόμενο ή τη μέθοδο εκπαίδευσης; Φταίνε μόνο τα προγράμματα εκπαίδευσης ή και κάποιος άλλος εργασιακός παράγοντας που δεν επιτρέπει τη μεταφορά των γνώσεων και δεξιοτήτων στην εργασιακή πρακτική;

Εάν ουδέτερη ή θετική τοποθέτηση → Πιστεύετε ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης και σ' αυτόν τον τομέα; Τι θα προτεινάτε ως βελτίωση ώστε να υπάρχει επί της ουσίας θετικός αντίκτυπος στην εργασία τους;

6. Σε σχέση με τη **μετάδοση θεωρητικών γνώσεων**, εκτιμάτε ότι το υφιστάμενο πρόγραμμα εκπαίδευσης είναι επαρκές;

Εάν αρνητική τοποθέτηση → Τι πιστεύετε ότι είναι αυτό που κάνει τα εκπαιδευτικά προγράμματα της επιχείρησής σας ελλειμματικά στην μετάδοση των θεωρητικών γνώσεων στους/στις υπαλλήλους; Τι πιστεύετε ότι πρέπει να αλλάξει για να αρθεί αυτή η εικόνα;

Εάν ουδέτερη ή θετική τοποθέτηση → Πιστεύετε ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης σε αυτόν τον τομέα; Έχετε να προτείνετε κάποια βελτιωτική κίνηση;

7. Υπάρχουν αρκετοί/ές εργαζόμενοι/ές που θεωρούν ότι απαιτούνται περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα **θεωρητικής κατεύθυνσης**. Προσωπικά, γιατί πιστεύετε ότι έχουν μια τέτοια άποψη; Τι είναι αυτό που τους οδηγεί σε ένα τέτοιο συμπέρασμα και ζητούν περισσότερη θεωρητική γνώση; Έχει σχέση με το αντικείμενο εργασίας ή εκτιμάτε ότι υπάρχουν και άλλοι λόγοι; Π.χ. μήπως συνδέεται με τη γενικότερη ανάγκη για μόρφωση και καλλιέργεια των ατόμων; Θα μπορούσε να αφορά τις φιλοδοξίες τους για άλλη εργασία στο μέλλον ή την εδραίωση της επαγγελματικής τους σταθερότητας στην επιχείρηση; Θα μπορούσε να σχετίζεται με την επιθυμία τους για αύξηση των μηνιαίων οικονομικών απολαβών τους;

8. Ποια είναι τελικά η δική σας άποψη για την προσφορά **θεωρητικών προγραμμάτων** εκπαίδευσης; Απαιτούνται περισσότερα ή πιο εξειδικευμένα;

9. Υπάρχουν αρκετοί/ές εργαζόμενοι/ές που πιστεύουν ότι χρειάζονται περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα **πρακτικής κατεύθυνσης**, περισσότερα προγράμματα ενίσχυσης των πρακτικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους. Προσωπικά, τι πιστεύετε ότι είναι αυτό που τους οδηγεί να ζητούν περισσότερη πρακτική γνώση; Έχει σχέση με το αντικείμενο εργασίας ή εκτιμάτε ότι υπάρχουν και άλλοι λόγοι; Π.χ. μήπως συνδέεται με τη γενικότερη ανάγκη για μόρφωση και καλλιέργεια των ατόμων; Θα μπορούσε να αφορά τις φιλοδοξίες τους για άλλη εργασία ή την εδραίωση της επαγγελματικής τους σταθερότητας στην επιχείρηση; Θα μπορούσε να σχετίζεται με την επιθυμία τους για αύξηση των μηνιαίων οικονομικών απολαβών τους;

10. Εσείς πώς κρίνετε την προσφορά **πρακτικών γνώσεων** των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της επιχείρησής σας; Πιστεύετε ότι βοηθούν τους/τις υπαλλήλους **στην αντιμετώπιση και επίλυση των προβλημάτων** που ανακύπτουν κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους;

Εάν αρνητική τοποθέτηση → Τι είναι αυτό που τελικά λείπει από τα προγράμματα αυτά ώστε οι εργαζόμενοι/ες πραγματικά να βοηθηθούν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την εργασία τους; Τι θα προτείνετε ως βελτιωτική κίνηση;

Εάν θετική τοποθέτηση → Ποιοι λόγοι σας οδηγούν σε αυτήν την τοποθέτηση; Έχετε κάποιο παράδειγμα από την εργασιακή καθημερινότητα των υπαλλήλων σας που να ενισχύει την εκτίμηση σας αυτή;

11. Πώς αξιολογείτε την προσφερόμενη πρακτική γνώση των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων στη **βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων** μεταξύ των υπαλλήλων; Πόσο βοηθούν στη **διαχείριση των εντάσεων των συγκρούσεων** στο χώρο εργασίας;

Εάν αρνητική τοποθέτηση → Τι είναι αυτό που τελικά λείπει από τα προγράμματα αυτά ώστε οι εργαζόμενοι/ες πραγματικά να βελτιώσουν τις σχέσεις με τους/τις συναδέλφους τους και να αποφεύγουν ή να επιλύουν άμεσα τις συγκρούσεις και τις εντάσεις στο χώρο εργασίας; Τι θα προτείνετε ως βελτιωτική κίνηση;

Εάν θετική τοποθέτηση → Ποιοι λόγοι σας οδηγούν σε αυτήν την τοποθέτηση; Έχετε κάποιο παράδειγμα ή περιστατικό να καταθέσετε που να ενισχύει την άποψη σας αυτή;

12. Ποια είναι τελικά η δική σας άποψη για την προσφορά **πρακτικών προγραμμάτων** εκπαίδευσης; Απαιτούνται περισσότερα ή πιο εξειδικευμένα;

13. Κατά πόσο υπάρχει **εξοικονόμηση λειτουργικού κόστους** λόγω της συμμετοχής των εργαζομένων στα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα;

14. Κατά πόσο επιτυγχάνεται **μείωση του χρόνου αντιμετώπισης προβλημάτων**, λόγω της συμμετοχής των εργαζομένων στα ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα;

15. Ποια είναι **τα βασικά προβλήματα για τη λειτουργία του τμήματος και της επιχείρησης** συνολικά, από τη συμμετοχή των εργαζομένων σε ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα;