
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ



**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ
ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ και ΔΙΟΙΚΗΣΗ της ΥΓΕΙΑΣ»**

**Οι παράγοντες που επηρεάζουν την διαδικασία της μεταφοράς της μάθησης:
Μελέτη περίπτωσης επιχείρησης παροχής υπηρεσιών**

ΑΝΤΩΝΙΑ ΡΟΥΜΠΟΥ

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης
του Πανεπιστημίου Πειραιώς για την απόκτηση
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στα Οικονομικά και Διοίκηση της Υγείας.

Πειραιάς, 2023

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΙΡΑΙΩΣ**



**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ
ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ και ΔΙΟΙΚΗΣΗ της ΥΓΕΙΑΣ»**

**Οι παράγοντες που επηρεάζουν την διαδικασία της
μεταφοράς της μάθησης: Μελέτη περίπτωσης επιχείρησης
παροχής υπηρεσιών**

ΑΝΤΩΝΙΑ ΡΟΥΜΠΟΥ, Α.Μ.: ΟΔΥ/2046

Επιβλέπουσα: Σταματίνα Χ. Χατζηδήμα

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης
του Πανεπιστημίου Πειραιώς για την απόκτηση
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στα Οικονομικά και Διοίκηση της Υγείας.

Πειραιάς, Έτος 2023

UNIVERSITY of PIRAEUS



**DEPARTMENT of
ECONOMICS**

M.Sc. in Health Economics and Management

**Factors affecting the process of learning transfer: A case
study of a service provide**

Antonia Roumbou

Master Thesis submitted to the Department of Economics
of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements
for the degree of M.Sc. in Health Economics and Management

Piraeus, Greece, 2023

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι το έργο που εκπονήθηκε και παρουσιάζεται στην υποβαλλόμενη διπλωματική εργασία, έχει γραφτεί από εμένα αποκλειστικά στο σύνολό της. Δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού προγράμματος ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, ούτε είναι εργασία ή τμήμα εργασίας ακαδημαϊκού ή επαγγελματικού χαρακτήρα.

Δηλώνω επίσης ότι αναφέρονται καταλλήλως στο σύνολό τους οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.»

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και όλους όσους ήταν δίπλα μου σε αυτό το ταξίδι στη γνώση.

Ευχαριστήρια

Με την ολοκλήρωση αυτής της πορείας, προς την απόκτηση του μεταπτυχιακού μου τίτλου, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου Χατζηδήμα Σταματίνα, για την καθοδήγησή της και την βοήθεια που μου παρείχε σε όλη την διάρκεια της ολοκλήρωσης του πονήματος αυτού.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, που στάθηκαν δίπλα μου, σε όλη την διάρκεια της ολοκλήρωσης του προγράμματος.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την διαδικασία της μεταφοράς της μάθησης: Μελέτη περίπτωσης επιχείρησης παροχής υπηρεσιών

Σημαντικοί Όροι: Θεωρίες μεταφοράς μάθησης, μεταφορά γνώσης, διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, αυτο-αποτελεσματικότητα, υποστήριξη από συναδέλφους, υποστήριξη από προϊσταμένους, ευκαιρίες εφαρμογής, ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση.

Περίληψη

Η μεταφορά της μάθησης αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη των εργαζομένων σε επιχειρήσεις. Η σταθερά ανοδική πορεία των καταρτίσεων, σε συνάρτηση με τα οικονομικά μεγέθη που δαπανώνται από τις επιχειρήσεις για αυτόν τον σκοπό, αναδεικνύει την σημαντικότητα, τόσο της κατάρτισης όσο και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων από αυτή. Μια πληθώρα ερευνών σχετίζεται με τις θεωρίες μεταφοράς μάθησης, αλλά και με τα μοντέλα εκπαίδευσης (ADDIE (Ανάλυση, Σχεδιασμός, Ανάπτυξη, Εφαρμογή και Αξιολόγηση), Τεχνολογία Ανθρώπινης Απόδοσης (ΤΑΑ) και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό με βάση την απόδοση (PBID). Ενώ παράλληλα, η ανάπτυξη συστημάτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των εργαζομένων έχει προσφέρει το μοντέλο τεσσάρων επιπέδων του Kirkpatrick (1998), το μοντέλο του Phillips ROI και τα Πέντε Επίπεδα Αξιολόγησης του Kaufman.

Περαιτέρω, έρευνες σε σχέση με την μεταφορά γνώσεων, έχουν εντοπίσει παράγοντες, όπως ο προϊστάμενος, οι συνάδελφοι, η οργανωσιακή κουλτούρα, η αντιλαμβανόμενη συνάφεια, η αυτό-αποτελεσματικότητα, η ικανότητα εφαρμογής της μάθησης και η ικανοποίηση να είναι κεντρικοί μοχλοί στην όλη διαδικασία της μάθησης και της μεταφοράς της.

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία μεταφοράς της μάθησης, μέσω μια μελέτη περίπτωσης. Προσπαθώντας να διερευνήσει εάν η διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, η αυτό-αποτελεσματικότητα, η υποστήριξη από συναδέλφους, η υποστήριξη από προϊσταμένους, οι ευκαιρίες εφαρμογής και η ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση επηρεάζει την διαδικασία μεταφοράς της γνώσης.

Βάσει των αποτελεσμάτων, όλοι οι παραπάνω παράγοντες είναι στατιστικά σημαντικοί και επηρεάζουν την μεταφορά της μάθησης. Ταυτόχρονα, μέσα από το μοντέλο των προβλεπτικών παραγόντων, αναδύεται η διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων, αφού οι γυναίκες σε αντίθεση με τους άνδρες, θεωρούν σημαντική την στήριξη από τους συναδέλφους.

Τα αποτελέσματα έρχονται να υπογραμμίσουν τη σημασία του σχεδιασμού αλλά και των συνθηκών μέσα στον οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση, ενώ τα ατομικά χαρακτηριστικά είναι, και αυτά με την σειρά τους σημαντικά, στην επιτυχία και της μεταφοράς της μάθησης.

Factors affecting the process of learning transfer: A case study of a service provide

Keywords: Learning transfer theories, knowledge transfer, willingness to participate in training, self-efficacy, peer support, supervisor support, implementation opportunities, employee satisfaction with the training provided.

Abstract

Transfer of learning is an important factor in the training and development of employees in companies. The steady upward trend in training, in relation to the financial figures spent by enterprises for this purpose, highlights the importance of both training and the expected results that will result from it. A plethora of researchers, have looked into the theories of learning transfer, but also with training models (ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation), Human Performance Technology (HRT) and Performance-Based Instructional Design (PBID)). While at the same time, the development of training and employee evaluation systems has offered Kirkpatrick's (1998) four-level model, Phillips' ROI model and Kaufman's Five Levels of Evaluation. At the same time, research in relation to learning transfer has identified factors such as supervisor, colleagues, organizational culture, perceived relevance, self-efficacy, ability to apply learning and satisfaction, to be core drivers in the whole process of learning and transfer of learning.

The present research came to investigate the factors that influence the process of learning transfer through a case study. Trying to investigate whether willingness to participate in training, self-efficacy, peer support, supervisor support, application opportunities and employee satisfaction with the training provided influences the transfer of learning process.

Based on the results, all of the factors were statistically significant and affect the transfer of learning. At the same time, gender differentiation emerges through the predictor model, where women, unlike men, consider peer support important.

The results, come to underline the importance of design and the context in which training takes place, while individual characteristics are, in turn, important in the success and transfer of learning.

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστήρια	vi
Περίληψη	vii
Abstract.....	ix
Κεφάλαιο 1	1
1. Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 2	7
2.1 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	7
2.1.2 Βασικές θεωρίες μάθησης ενηλίκων	7
2.1.3 Μοντέλα εκπαίδευσης	13
2.1.4 Οφέλη και κίνδυνοι των προγραμμάτων κατάρτισης και ανάπτυξης.....	18
2.1.5 Συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των εργαζομένων.....	21
2.1.6 Μελέτες για την μεταφορά γνώσεων.....	27
Κεφάλαιο 3	41
3.1 Μεθοδολογία έρευνας	41
3.1.1 Μεθοδολογία	41
3.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα	41
3.1.3 Σχεδιασμός της έρευνας	43
3.1.4 Επιλογή δείγματος	43
3.1.5 Ερευνητικό εργαλείο	43
3.1.6 Διαδικασία	44
3.1.8 Δεοντολογία.....	45
Κεφάλαιο 4	46
4.1 Μελέτη περίπτωσης	46
4.1.1 Αποτελέσματα	46
4.1.1.1 Δημογραφικά.....	46
4.1.2 Περιγραφική ανάλυση.....	49
4.1.2.1 Διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση	49
4.1.2.2 Αυτό-αποτελεσματικότητα.....	52
4.1.2.3 Υποστήριξη από συναδέλφους.....	54
4.1.2.4 Υποστήριξη από προϊστάμενους.....	56
4.1.2.5 Ευκαιρίες εφαρμογής	57
4.1.2.6 Ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση	59
4.1.2.7 Προσωπικά οφέλη από την εκπαίδευση.....	61

4.1.2.8 Οφέλη καριέρας από την εκπαίδευση	63
4.1.2.9 Επαγγελματικά οφέλη από την εκπαίδευση	65
4.2 Στατιστική ανάλυση	66
4.2.1 Cronbach's A.....	66
4.2.2 Spearman's	67
4.2.2.1 Μεταβλητές διάθεσης για μεταφορά γνώσεων και διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση.....	67
4.2.2.2 Μεταβλητές διάθεσης για μεταφορά γνώσεων και αυτο-αποτελεσματικότητα	68
4.2.2.3 Μεταβλητές διάθεσης για μεταφορά γνώσεων και υποστήριξη από συναδέλφους	69
4.2.2.4 Μεταβλητές διάθεσης για μεταφορά γνώσεων και υποστήριξη από προϊσταμένους.....	71
4.2.2.5 Μεταβλητές διάθεσης για μεταφορά γνώσεων και ευκαιρίες εφαρμογής ...	72
4.2.2.6 Μεταβλητές διάθεσης για μεταφορά γνώσεων και ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση	73
4.2.2.7 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και δημογραφικά	74
4.2.2.8 Συσχετίσεις ανεξάρτητων μεταβλητών	75
4.2.3 Ανάλυση παλινδρόμησης	77
4.2.3.1 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και μεταβλητές	77
4.2.3.2 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και δημογραφικά	78
4.2.3.3 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και μεταβλητές σε σχέση με το φύλο	79
4.2.4 Ιεραρχική παλινδρόμηση.....	82
4.2.4.1 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και μεταβλητές	82
Κεφάλαιο 5	86
5.1 Συζήτηση.....	86
Κεφάλαιο 6	92
6.1 Συμπεράσματα.....	92
6.2 Περιορισμοί.....	93
6.3 Μελλοντικές έρευνες.....	94
6.4 Πιθανές εφαρμογές.....	95
Βιβλιογραφία	95
Παράρτημα 1.....	105

Λίστα Πινάκων

Πίνακας 1 Δημογραφικά.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Πίνακας 2 Διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Πίνακας 3 Αυτό-αποτελεσματικότητα.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Πίνακας 4 Υποστήριξη από συναδέλφους..	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Πίνακας 5 Υποστήριξη από τους προϊσταμένους.....	56
Πίνακας 6 Ευκαιρίες εφαρμογής	58
Πίνακας 7 Ικανοποίηση τω εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση	60
Πίνακας 8 Προσωπικά οφέλη από την εκπαίδευση.....	62
Πίνακας 9 Οφέλη καριέρας από την εκπαίδευση	64
Πίνακας 10 Επαγγελματικά οφέλη από την εκπαίδευση	65
Πίνακας 11 Cronbach A.....	66
Πίνακας 12 Cronbach A μεταβλητές	66
Πίνακας 13 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση	67
Πίνακας 14 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση (β)	68
Πίνακας 15 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και αυτό-αποτελεσματικότητα	68
Πίνακας 16 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και αυτό-αποτελεσματικότης (β).....	69
Πίνακας 17 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και υποστήριξη από συναδέλφους.....	70
Πίνακας 18 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και υποστήριξη από συναδέλφους (β).70	
Πίνακας 19 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και υποστήριξη από προϊσταμένους....	71
Πίνακας 20 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και υποστήριξη από προϊσταμένους (β)	71
Πίνακας 21 Διάθεσης για μεταφορά γνώσεων και ευκαιρίες εφαρμογής	72
Πίνακας 22 Διάθεσης για μεταφορά γνώσεων και ευκαιρίες εφαρμογής (β).....	72
Πίνακας 23 Διάθεσης για μεταφορά γνώσεων και ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση.....	73
Πίνακας 24 Διάθεσης για μεταφορά γνώσεων και ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση (β).....	74
Πίνακας 25 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και δημογραφικά	74
Πίνακας 26 Συσχετίσεις ανεξάρτητων μεταβλητών	76
Πίνακας 27 Ανάλυση παλινδρόμησης, Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και μεταβλητές	77
Πίνακας 28 Ανάλυση παλινδρόμησης, Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και δημογραφικά	79
Πίνακας 29 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και μεταβλητές σε σχέση με το φύλο ..	80
Πίνακας 30 Ιεραρχική παλινδρόμηση. Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και μεταβλητές	84

Λίστα Γραφημάτων

Γράφημα 1 Φύλο.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Γράφημα 2 Ηλικία	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Γράφημα 3 Μορφωτικό επίπεδο	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Γράφημα 4 Θέση εργασίας	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Γράφημα 5 Προϋπηρεσία.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Γράφημα 6 Συμμετοχές σε επαγγελματικά προγράμματα κατάρτισης/επιμόρφωσης	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Γράφημα 7 Διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Γράφημα 8 Αυτό-αποτελεσματικότητα	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Γράφημα 9 Υποστήριξη από συναδέλφους	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Γράφημα 10 Υποστήριξη από τους προϊσταμένους	57
Γράφημα 11 Ευκαιρίες εφαρμογής	59
Γράφημα 12 Ικανοποίηση τω εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση.....	61
Γράφημα 13 Προσωπικά οφέλη από την εκπαίδευση	63
Γράφημα 14 Οφέλη καριέρας από την εκπαίδευση.....	64
Γράφημα 15 Επαγγελματικά οφέλη από την εκπαίδευση	65

Λίστα εικόνων

Εικόνα 1 Μέγεθος αγοράς της παγκόσμιας βιομηχανίας κατάρτισης στο χώρο εργασίας από το 2007 έως το 2022, με πρόβλεψη για το 2023. Statista (2023)	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Εικόνα 2 Training industry report (a)	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Εικόνα 3 Training industry report (b)	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Εικόνα 4 Εργαζόμενοι και HR, διαφορές μεταξύ δεξιοτήτων που θεωρούνται σημαντικές	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Εικόνα 5 Αρχές της ανδραγωγικής	8

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι το έργο που εκπονήθηκε και παρουσιάζεται στην υποβαλλόμενη διπλωματική εργασία, έχει γραφτεί από εμένα αποκλειστικά στο σύνολό της. Δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού προγράμματος ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, ούτε είναι εργασία ή τμήμα εργασίας ακαδημαϊκού ή επαγγελματικού χαρακτήρα.

Δηλώνω επίσης ότι αναφέρονται καταλλήλως στο σύνολό τους οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.»

Ονοματεπώνυμο

Ρούμπου Αντωνία

Υπογραφή Μεταπτυχιακού Φοιτητή

A handwritten signature in black ink, consisting of stylized, overlapping loops and lines, positioned above a horizontal dotted line.

1. Κεφάλαιο 1

1. Εισαγωγή

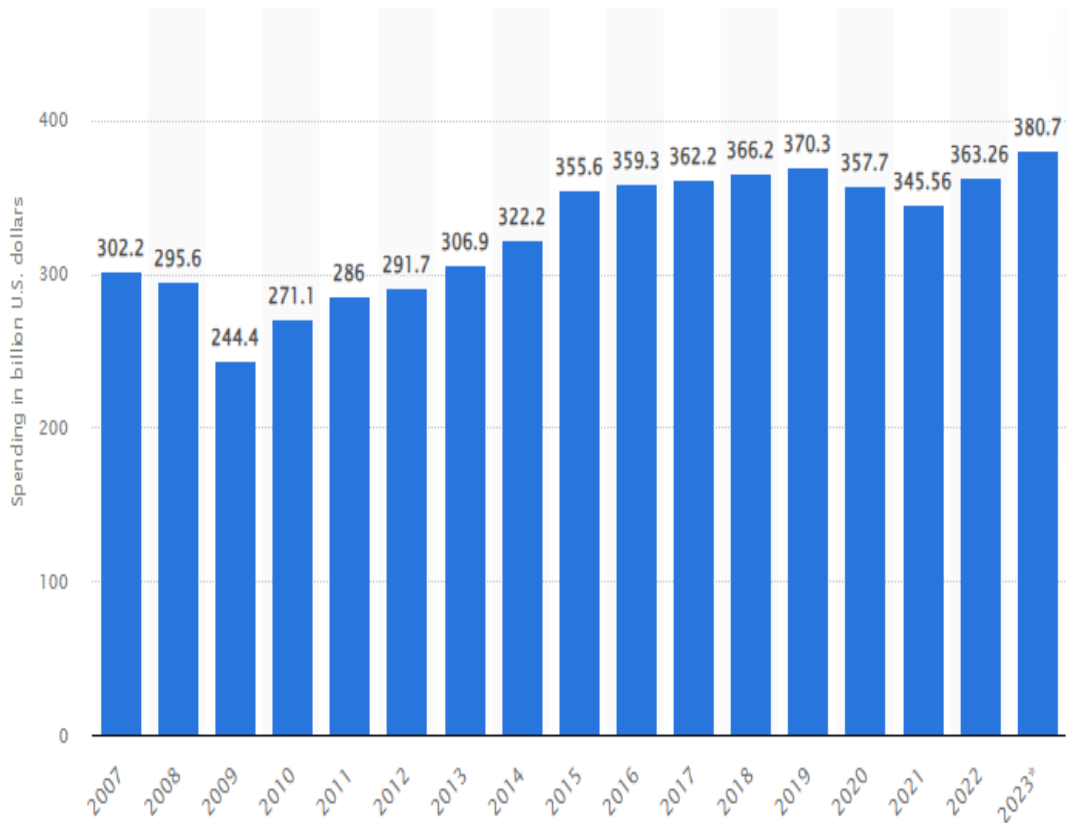
Η εκπαίδευση και ανάπτυξη των εργαζομένων μιας επιχείρησης είναι σημαντικό κεφάλαιο σε σχέση τόσο με τη στρατηγική της όσο και με την επίπτωση που έχει στο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα της. Δρα θετικά στους εργαζόμενους, ενώ παράλληλα τους εφοδιάζει με δεξιότητες που είναι απαραίτητες για το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον των διεθνών και εγχώριων επιχειρήσεων. Ίσως το πιο σημαντικό παράδειγμα αναφορικά με τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης και ανάπτυξης των εργαζομένων προκύπτει μέσα από τις διαφοροποιήσεις που έγιναν λόγω της πανδημίας, μέσα στο εργασιακό περιβάλλον: αλλαγές που έγιναν σε μικρό χρονικό διάστημα, θέτοντας σοβαρά ζητήματα εκπαίδευσης και γνώσης, ώστε να μπορέσουν οι εργαζόμενοι να λειτουργήσουν μακριά από την επιχείρηση, κάνοντας την ίδια εργασία.

Αν και θα μπορούσαμε να πούμε ότι η γνώση υπολογιστών είναι βασική δεξιότητα, ο τρόπος με τον οποίο μετατράπηκε, κατά την περίοδο της πανδημίας, σε καίριο ανταγωνιστικό αγαθό, οφείλεται στο ότι οι εταιρίες έσπευσαν να επενδύσουν στην άμεση και γρήγορη εκμάθηση των νέων δεδομένων, με την χρήση τεχνολογιών, στις οποίες αν και οι υπάλληλοι είχαν πρόσβαση, δεν αποτελούσαν καθημερινή αναγκαιότητα.

Οι Agrawal, *et. al.* (2020) σε άρθρο τους στο McKinsey & Company αναφέρθηκαν στον τρόπο με τον οποίο εταιρίες αναγκάστηκαν να μεταβούν από το παραδοσιακό μοντέλο εργασίας στο απομακρυσμένο, μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα. Μέσα από τις διαφοροποιήσεις αυτές, προέκυψαν σημαντικά στοιχεία σε σχέση με την ανάγκη προσαρμογής και διαφοροποίησης ρόλων, καθώς και την ανάγκη να δοθούν τα σωστά εφόδια στο προσωπικό, ώστε να μπορέσει να συμβαδίσει με τα νέα επιχειρηματικά μοντέλα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα στατιστικά που αφορούν το μέγεθος της αγοράς της παγκόσμιας βιομηχανίας κατάρτισης στο χώρο εργασίας, όπου μέχρι και το 2019 βλέπουμε αυξητικές τάσεις, με την περίοδο του κορονοϊού να εμφανίζει πτώση, η οποία και εικάζεται ότι θα ανακάμψει, βάση προβλέψεων (Σχήμα, 1.1).

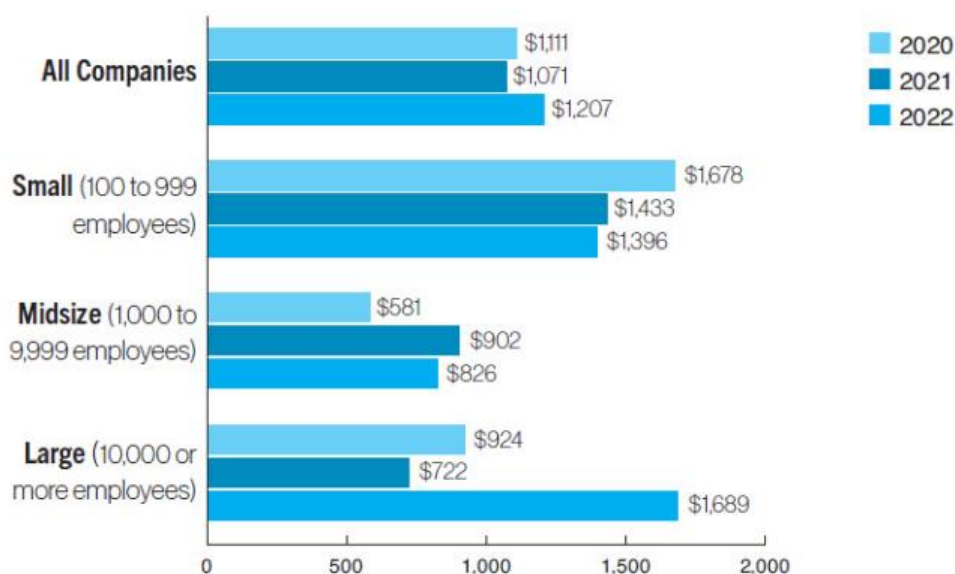
Εικόνα 1.1 Μέγεθος αγοράς της παγκόσμιας βιομηχανίας κατάρτισης στο χώρο εργασίας από το 2007 έως το 2022, με πρόβλεψη για το 2023. Statista (2023)



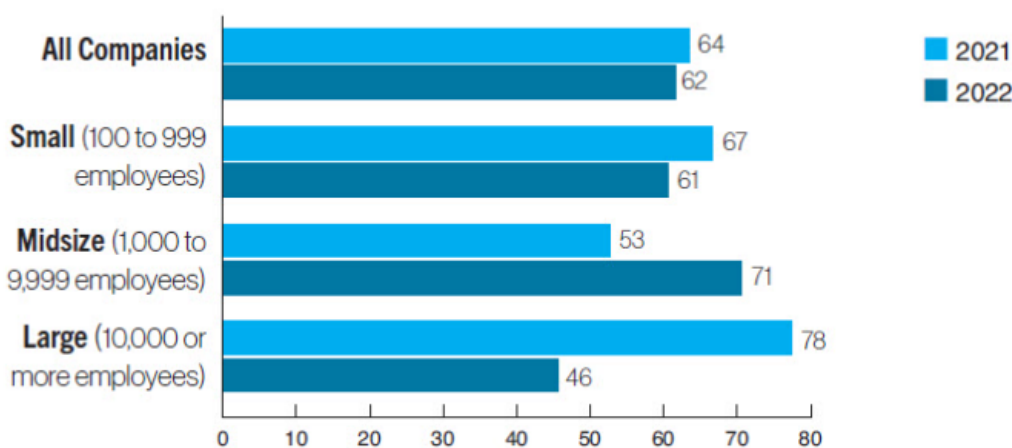
Πηγή: <https://www.statista.com/statistics/738399/size-of-the-global-workplace-training-market/>

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα έξοδα που δαπανώνται ανά εκπαιδευόμενο αλλά και οι ώρες. Συγκεκριμένα, βάσει της μελέτης που έγινε από την Freifeld (2022) τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το κόστος κυμαίνεται από 1689-581 δολάρια, διαφέρει ανά χρονιά και μέγεθος εταιρίας, οι ώρες επιμόρφωσης κυμαίνονται από 46-78. Σημαντικό στοιχείο στη μελέτη αυτή είναι η μείωση των ωρών, σε μεγάλες επιχειρήσεις, από 78 σε 46 για τα έτη 2021 και 2022, αντίστοιχα.

Εικόνα 1.2 Training industry report (a)



Εικόνα 1.3 Training industry report (b)

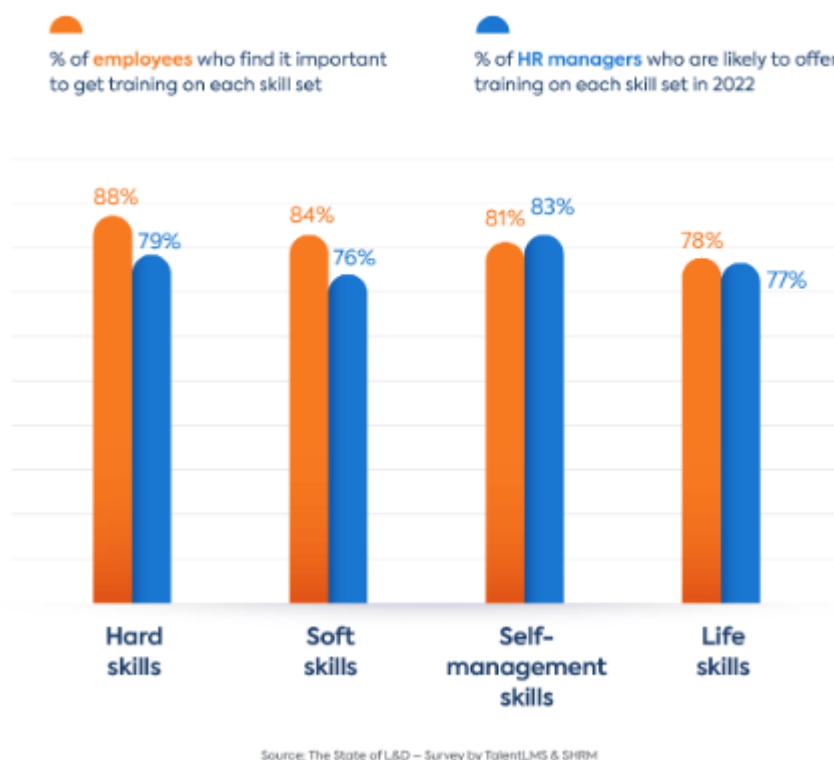


Πηγή: <https://trainingmag.com/2022-training-industry-report/>

Βλέπουμε ότι η διάθεση κεφαλαίων για την εκπαίδευση βρίσκεται σε μια αυξητική τάση, και αναμένεται να αυξηθούν οι δαπάνες τα προσεχή έτη. Πράγμα το οποίο και θα μπορούσε να εξηγηθεί μέσα από την αρχική επένδυση στον εργαζόμενο, από την εταιρία, και το κόστος για την διαδοχή του από ένα νέο μέλος, το οποίο θα πρέπει να εκπαιδευτεί, άρα και να αυξήσει τα κόστη. Παράλληλα, είναι αμφίβολο κατά πόσο είναι αποτελεσματικές η εκπαίδευση και κατάρτιση των εργαζομένων που δεν ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν,

Η μελέτη του TalentLMS (2022) αποτυπώνει ένα σημαντικό στοιχείο σε σχέση με το τι θέλουν οι εργαζόμενοι και τι προσφέρει το τμήμα ανθρώπινου δυναμικού, με τα εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα. Διακρίνουμε τις δεξιότητες που αφορούν καθαρά το εργασιακό πλαίσιο και τις δεξιότητες που αφορούν τη ζωή. Οι τελευταίες δεξιότητες που αφορούν τη ζωή αποτελούν σημαντικό εργαλείο για τον εργαζόμενο, διότι η ισορροπημένη ζωή συνδέεται με την απόδοση στην εργασία και συνιστά παράγοντα αύξησης της παραγωγικότητας.

Εικόνα 1.4 Εργαζόμενοι και HR, διαφορές μεταξύ δεξιοτήτων που θεωρούνται σημαντικές



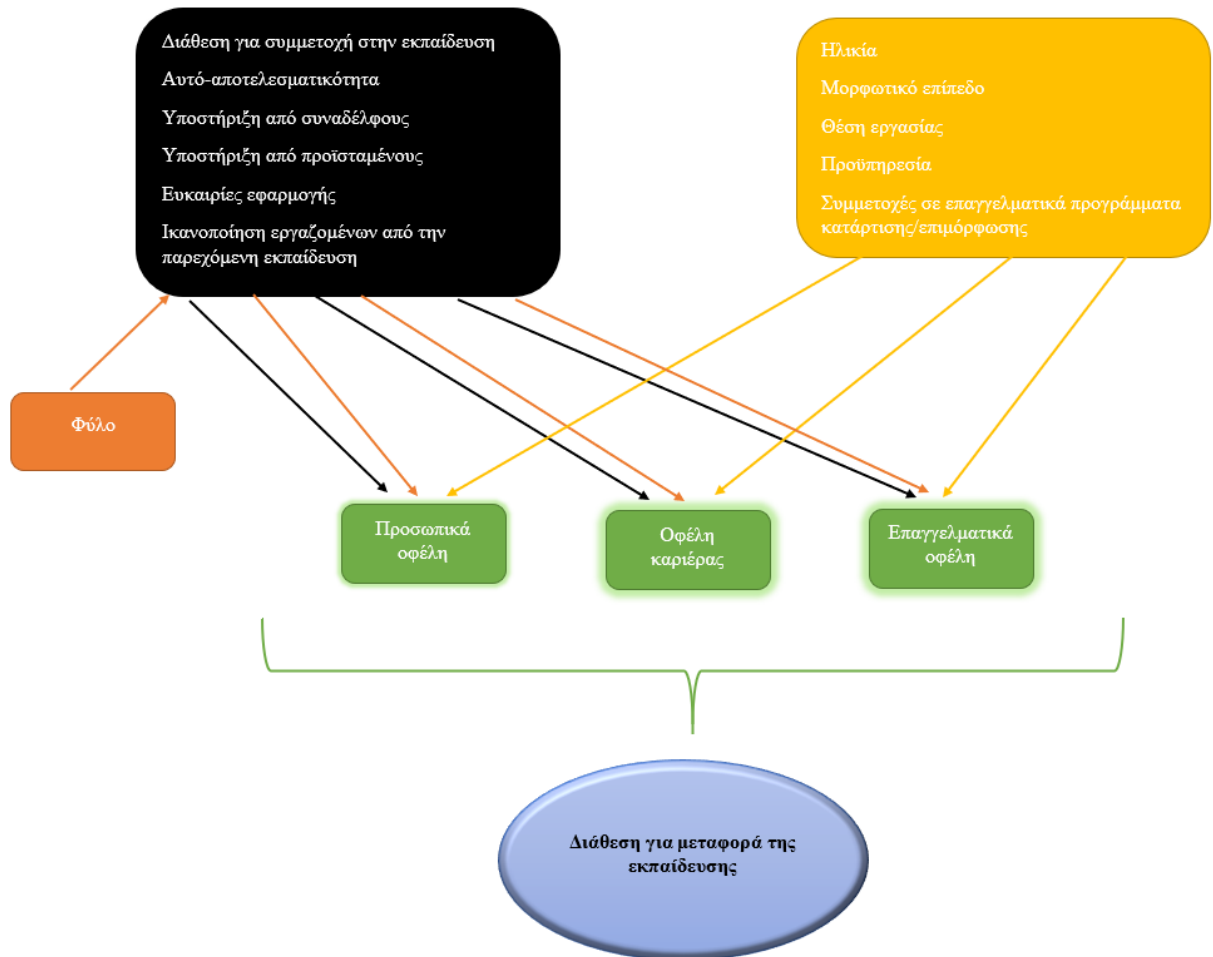
Πηγή: <https://www.talentlms.com/employee-learning-and-development-stats>

Βλέπουμε ότι οι διαφοροποιήσεις είναι σημαντικές, ενώ ταυτόχρονα, αναδεικνύεται τι είναι σημαντικό για την επιχείρηση ή τι ανάγκες έχει η επιχείρηση, σε αντίθεση με αυτά που έχουν ανάγκη οι εργαζόμενοι, ώστε να αποδώσουν καλύτερα στα εργασιακά τους καθήκοντα.

Στην παρούσα εργασία, έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της μεταφοράς και της μάθησης, μέσα από εκτεταμένη βιβλιογραφία, μελέτες και άρθρα που αφορούσαν το συγκεκριμένο θέμα, αλλά και με

τη χρήση μελέτη περίπτωσης εταιρίας που ασχολείται με την παροχή υπηρεσιών. Για την καλύτερη κατανόηση της συσχέτισης των μεταβλητών, που τέθηκαν από αυτήν την μελέτη σχηματίστηκε ένα εννοιολογικό μοντέλο το οποίο εμπεριέχει τις μεταβλητές της έρευνας καθώς και τις συνδέσεις που εξετάστηκαν (Σχήμα, 1.5)

Εικόνα 1.5 Εννοιολογικό μοντέλο



Το πρώτο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας, εξηγεί τις τάσεις σε σχέση με τις δαπάνες για εκπαίδευση, και αντιπαραβάλλει τις δεξιότητες που θέλουν οι εργαζόμενοι με αυτές που επιδιώκει να καλλιεργηθούν το τμήμα ανθρώπινου δυναμικού.

Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιεί τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος, με την αναφορά στις βασικές θεωρίες μάθησης ενηλίκων, τα μοντέλα εκπαίδευσης, τα συστήματα αξιολόγησης, τα οφέλη και τους κινδύνους από τα προγράμματα κατάρτισης σε σχέση με την εταιρία και ακόμη, εκτενής αναφορά σε μελέτες που έχουν γίνει σε σχέση με τη μεταφορά γνώσεων.

Το τρίτο κεφάλαιο παρατίθενται η μεθοδολογία έρευνας, που χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη περίπτωσης, όπου και αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα, ο σχεδιασμός της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο, η διαδικασία που ακολουθήθηκε σε σχέση με την έρευνα, ο τρόπος ανάλυσης δεδομένων και τα δεοντολογικά θέματα τα οποία ελήφθησαν υπόψη για τη διασφάλιση των συμμετεχόντων.

Το τέταρτο κεφάλαιο καταγράφει τα αποτελέσματα της μελέτης περίπτωσης, όπου εξηγούνται τα δημογραφικά, τα περιγραφικά και τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης σε σχέση με ερευνητικές υποθέσεις.

Το πέμπτο κεφάλαιο, αφορά την συζήτηση που προκύπτει σε σχέση με τα αποτελέσματα και έρευνες που είχαν διεξαχθεί στο παρελθόν, αναφέρονται τα σημεία στα οποία, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζονται ή έρχονται σε αντίθεση, και γίνεται προσπάθεια επεξήγησης των διαφοροποιήσεων.

Τέλος, το έκτο κεφάλαιο αναφέρεται στα συμπεράσματα, στους περιορισμούς, σε προτεινόμενες μελλοντικές έρευνες και σε πιθανές εφαρμογές των αποτελεσμάτων.

2. Κεφάλαιο 2

2.1 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναπτυχθούν οι θεωρίες μάθησης των ενηλίκων, οι μέθοδοι εκπαίδευσης που εφαρμόζονται στις επιχειρήσεις, η αποτελεσματικότητα αυτών των μεθόδων, τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει η εκπαίδευση και τέλος τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και των εργαζομένων. Στόχος είναι η εξέταση τόσο της θεωρίας όσο και υπάρχουσών μελετών σε σχέση με τα προαναφερθέντα, ώστε να κατανοηθούν οι βασικοί πυλώνες των παραμέτρων που εμπεριέχονται στην εκπαίδευση ενηλίκων μέσα σε επιχειρήσεις.

2.1.2 Βασικές θεωρίες μάθησης ενηλίκων

Στον τομέα των ανθρώπινων πόρων, διάφορες θεωρίες της μάθησης ενηλίκων εξιοποιούνται για το σχεδιασμό και την υλοποίηση αποτελεσματικών προγραμμάτων κατάρτισης και ανάπτυξης (Yang, 2004, σ. 140). Οι θεωρίες αυτές αναγνωρίζουν ότι οι ενήλικες έχουν μοναδικά χαρακτηριστικά, κίνητρα και προτιμήσεις όσον αφορά τη μάθηση (Merriam, 2018). Ακολουθούν ορισμένες θεωρίες μάθησης ενηλίκων που εφαρμόζονται συχνά.

2.1.2.1 Θεωρία της ανδραγωγικής

Η θεωρία της ανδραγωγικής, που αναπτύχθηκε από τον Malcolm Knowles, η θεωρία αυτή δίνει έμφαση στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και αναγνωρίζει ότι οι ενήλικες παρακινούνται να μάθουν όταν αντιλαμβάνονται τις γνώσεις ή τις δεξιότητες ως σχετικές και εφαρμόσιμες στη ζωή και την εργασία τους. Υποστηρίζει δε, ότι οι ενήλικες προτιμούν μια προβληματοκεντρική και βιωματική προσέγγιση στη μάθηση (Zorn-Arnold & Conaway, 2016). Η θεωρία αυτή προτείνει ένα σύνολο αρχών που διαφοροποιούν τη μάθηση των ενηλίκων από τη μάθηση των παιδιών, και περιλαμβάνει έξι αρχές που ενσωματώνουν την έννοια της ανδραγωγικής. (Σχήμα,)

Αρχές της ανδραγωγικής προσαρμοσμένες από τους Zorn-Arnold & Conaway, 2016, σ. 3.

Εικόνα 2.1 Αρχές της ανδραγωγικής



Διαφορετικοί μελετητές έχουν διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν και υποστηρίζουν τις αρχές της ανδραγωγικής. Εξετάζοντας τις εργασίες των Zorn-Arnold και Conaway (2016), Henschke (2006), Houde (2006), Forrest III και Peterson (2006), Gehring (2000), Savicevic (1991), Pratt (1988) και Davenport και Davenport (1984) οι κοινές αρχές που αναδεικνύονται αφορούν το γεγονός ότι οι ενήλικες προτιμούν να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη δική τους μαθησιακή διαδικασία, στην ουσία την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Θέλουν να συμμετέχουν ενεργά στον καθορισμό των μαθησιακών τους στόχων, στον καθορισμό των μεθόδων μάθησης και στην αξιολόγηση της προόδου τους. Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση επιτρέπει στους ενήλικες να έχουν τον έλεγχο του μαθησιακού τους ταξιδιού και προάγει την αίσθηση της αυτονομίας. Επιπλέον, οι ενήλικες συνειρφέρουν στο μαθησιακό περιβάλλον έναν πλούτο γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών. Η θεωρία της ανδραγωγικής αναγνωρίζει τη σημασία της ενσωμάτωσης και της αξιοποίησης αυτής της προηγούμενης εμπειρίας. Συχνά προτιμούν τη μάθηση που είναι σχετική και εφαρμόσιμη στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή, δημιουργώντας συνδέσεις μεταξύ των νέων πληροφοριών και των υφιστάμενων γνώσεων τους.

Το ενδιαφέρον είναι ότι παρακινούνται να μάθουν όταν αντιλαμβάνονται τις πληροφορίες ή τις δεξιότητες ως άμεσα εφαρμόσιμες και χρήσιμες, γεγονός που

ενεργοποιεί την ετοιμότητα για μάθηση. Είναι πιο πιθανό να είναι δεκτικοί στη μάθηση όταν αντιμετωπίζουν μια συγκεκριμένη ανάγκη ή ένα συγκεκριμένο πρόβλημα στη ζωή ή την εργασία τους. Οι μαθησιακές εμπειρίες που ανταποκρίνονται στις άμεσες ανησυχίες τους τείνουν να είναι πιο ελκυστικές και αποτελεσματικές. Η ανδραγωγική προωθεί επίσης μια προβληματοκεντρική προσέγγιση της μάθησης, κατά την οποία οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι πιο πιθανό να εμπλακούν και να κινητοποιηθούν όταν μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε πραγματικές προκλήσεις, προωθώντας την κριτική σκέψη και τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Εστιάζοντας στην προβληματοκεντρική μάθηση, οι ενήλικες μπορούν να δουν τη σημασία και την αξία των γνώσεων ή των δεξιοτήτων που αποκτούν.

Με βάση την ίδια θεωρία οι ενήλικες εκτιμούν τις ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση και συζήτηση. Το μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομοτίμων, την ομαδική εργασία και την ανταλλαγή εμπειριών διευκολύνει τη μάθηση των ενηλίκων. Η συνεργατική μάθηση παρέχει στους ενήλικες μια πλατφόρμα για να συμμετάσχουν σε διάλογο, να ανταλλάξουν ιδέες και να μάθουν από τις προοπτικές του άλλου. Στην ουσία μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση της κοινότητας και να παρέχει ευκαιρίες για υποστήριξη και ανατροφοδότηση από ομοτίμους. Οι ενήλικες παρακινούνται από την προοπτική να εφαρμόσουν άμεσα τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητές τους. Προτιμούν μαθησιακές εμπειρίες που προσφέρουν πρακτικά εργαλεία και στρατηγικές που μπορούν να εφαρμόσουν αμέσως. Η παροχή ευκαιριών στους ενήλικες εκπαιδευόμενους να εξασκηθούν και να εφαρμόσουν αυτά που έχουν μάθει ενισχύει τη δέσμευση και τη διατήρηση των πληροφοριών.

Αυτά τα στοιχεία της θεωρίας της Ανδραγωγικής καθορίζουν το σχεδιασμό και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, διασφαλίζοντας ότι είναι μαθητοκεντρικά, συναφή και ευνοούν τις μοναδικές ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

2.1.2.2 Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση αποτελεί κεντρική έννοια στη θεωρία και την πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι Edmondson, Boyer και Artis (2012) διεξήγαγαν μια μετα-αναλυτική ανασκόπηση των διαφόρων δομών που σχετίζονται με την εκπαίδευση

ενηλίκων. Τα ευρήματά τους αναδεικνύουν τη σημασία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης ως βασικού συστατικού της εκπαίδευσης ενηλίκων. Παρομοίως, ο Merriam (2001) δίνει έμφαση στους πυλώνες της ανδραγωγικής και της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, υπογραμμίζοντας τη σημασία της αυτονομίας και της πρωτοβουλίας των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών τους εμπειριών. Αυτό ευθυγραμμίζεται με την αντίληψη ότι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση περιλαμβάνει την ανάληψη της ευθύνης από τους εκπαιδευόμενους για τη δική τους μαθησιακή διαδικασία. Σχετικώς ο Manning (2007) πιθανόν τονίζει την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ως βασικό συστατικό της θεωρίας της μάθησης των ενηλίκων. Όπου τονίζεται ο ρόλος της αυτονομίας, των κινήτρων και της αυτορρύθμισης των εκπαιδευομένων στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.

Επιπλέον, οι Curran κ.ά. (2019) παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις αντιλήψεις των ενήλικων εκπαιδευομένων για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τη διασταύρωση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και της ψηφιακής τεχνολογίας, υπό την έννοια ότι οι εκπαιδευόμενοι αξιοποιούν την τεχνολογία για να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες αυτοκατευθυνόμενης μάθησης.

Η Lai (2011) διερευνά την επίδραση της ετοιμότητας αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και του διαδικτυακού αλφαριθμητισμού στην αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής μάθησης. Ρίχνει φως στον τρόπο με τον οποίο η ετοιμότητα των εκπαιδευομένων για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και η ικανότητά τους να πλοηγούνται στα διαδικτυακά δίκτυα επηρεάζουν την επιτυχία τους σε διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα. Ο Loeng (2020) εστιάζει στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ως βασική έννοια στην εκπαίδευση ενηλίκων, αναλύει τις θεωρητικές της βάσεις, τα χαρακτηριστικά της και τον ρόλο της στην προώθηση της δια βίου μάθησης μεταξύ των ενηλίκων. Επιπλέον, οι Malison και Thammakoranonta (2018) διερευνούν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση στο πλαίσιο των εργαζομένων πληροφορικής και μη πληροφορικής στην Ταϊλάνδη, ειδικότερα εξετάζουν τις διαφορές στις τάσεις αυτοκατευθυνόμενης μάθησης μεταξύ αυτών των δύο ομάδων, ρίχνοντας φως στον τρόπο με τον οποίο η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση εκδηλώνεται σε διαφορετικά επαγγελματικά πλαίσια. Τέλος, οι Caruso (2018) συμβάλλουν στην κατανόηση του ρόλου της τεχνολογίας Web 2.0 στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και την επαγγελματική απόδοση, εστιάζοντας στο πώς η χρήση ψηφιακών εργαλείων και

πλατφορμών διευκολύνει τις εμπειρίες αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και ενισχύει την απόδοση των ατόμων στους επαγγελματικούς τους ρόλους.

Συνοπτικά, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, περιλαμβάνει:

Την αυτονομία και την ικανότητα των εκπαιδευομένων να κατευθύνουν τις δικές τους μαθησιακές εμπειρίες, αναλαμβάνοντας την ευθύνη για τον καθορισμό των μαθησιακών τους στόχων, την επιλογή στρατηγικών μάθησης και την αξιολόγηση της προόδου τους (Blaschke, 2021).

Εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες αναγνωρίζουν τη μοναδικότητα κάθε μαθητή και ενθαρρύνουν τις εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες. Οι εκπαιδευόμενοι προσαρμόζουν τις μαθησιακές τους διαδρομές ώστε να ανταποκρίνονται στα συγκεκριμένα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις προηγούμενες γνώσεις τους (Bray & McClaskey, 2014).

Κίνητρα, υπό την έννοια ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν εσωτερικά κίνητρα για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων με βάση τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις φιλοδοξίες τους. Καθοδηγούνται από την επιθυμία για προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη (Morris, 2019).

Αυτορρύθμιση: οι εκπαιδευόμενοι σχεδιάζουν, οργανώνουν και διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις μαθησιακές τους δραστηριότητες. Παρακολουθούν την πρόδοό τους, προσαρμόζουν τις στρατηγικές τους και διατηρούν την εστίαση στους μαθησιακούς τους στόχους (Zimmerman & Schunk, 2011).

Αξιοποίηση των πόρων και της τεχνολογίας, όπου οι μαθητές αναζητούν και χρησιμοποιούν ενεργά ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών πόρων, συμπεριλαμβανομένης της ψηφιακής τεχνολογίας, των διαδικτυακών πλατφορμών και των δικτύων. Αξιοποιούν αυτά τα εργαλεία για να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες, να συνεργάζονται με άλλους και να βελτιώνουν τις μαθησιακές τους εμπειρίες (Vockley, 2007).

Ρόλος στη δια βίου μάθηση, όπου η ιδέα της μάθησης είναι μια δια βίου διαδικασία που εκτείνεται πέρα από την τυπική εκπαίδευση, στο πλαίσιο της οποίας, οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν μια νοοτροπία συνεχούς μάθησης, προσαρμοζόμενοι σε νέες προκλήσεις και ευκαιρίες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Rana, *et. al.*, 2016).

Αυτά τα στοιχεία αναδεικνύουν συλλογικά τη σημασία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων και τονίζουν τη δυνατότητά της να προάγει αυτόνομους, αφοσιωμένους και δια βίου εκπαιδευόμενους.

2.1.2.3 Θεωρία μετασχηματιστικής μάθησης

Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης, που προτάθηκε από τον Jack Mezirow, εστιάζει στη μετασχηματιστική φύση της μάθησης των ενηλίκων. Υποστηρίζει ότι οι ενήλικες περνούν από μια διαδικασία κριτικού αναστοχασμού και αμφισβήτησης των πεποιθήσεων και των παραδοχών τους, που οδηγεί σε μετασχηματισμό των προοπτικών και των ενεργειών τους (Simsek, 2012). Οι θεωρητικοί κατέληξαν να βλέπουν τη μετασχηματιστική μάθηση μέσω διαφορετικών πρισμάτων, εξετάζοντας έτσι τις ιδιαιτερότητες που επέτρεψαν την ανάδειξη διαφορών. Ο Freire (2000) δίδαξε τους Βραζιλιάνους εργάτες να διαβάζουν, εμπλέκοντάς τους, μέσω μιας διδακτικής προσέγγισης που θέτει προβληματισμούς, σε συζητήσεις σχετικά με τις συνθήκες εργασίας και την κακή αποζημίωση, βοηθώντας τους έτσι να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης τους και να αγωνιστούν για κοινωνική αλλαγή. Για τον Freire, η μετασχηματιστική μάθηση είναι χειραφετητική. Ενώ, ο Mezirow (2000) πρότεινε μια ορθολογική προσέγγιση όπου τα άτομα προβληματίζονται και συζητούν τις υποθέσεις τους για τον κόσμο, συχνά βιώνουν μια αλλαγή στο πλαίσιο αναφοράς τους ή στην κοσμοθεωρία τους. Για να συμβεί αυτό, τα άτομα που συμμετέχουν στον αναστοχαστικό διάλογο πρέπει να αμφισβητούν τις υποθέσεις των άλλων και να ενθαρρύνουν τα μέλη της ομάδας να εξετάσουν διάφορες προοπτικές.

Στην ουσία η θεωρία της Μετασχηματιστικής Μάθησης συχνά ξεκινά με ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα, μια κατάσταση ή εμπειρία που αμφισβητεί τις υπάρχουσες πεποιθήσεις, υποθέσεις ή αξίες του ατόμου. Αυτό το δίλημμα δημιουργεί μια αίσθηση γνωστικής ασυμφωνίας και ωθεί τους ενήλικες να εξετάσουν κριτικά τις προοπτικές τους (Nohl, 2015). Επιπλέον, οι ενήλικες εμπλέκονται σε κριτικό αναστοχασμό, ο οποίος περιλαμβάνει την αμφισβήτηση των παραδοχών, των προκαταλήψεων και των προηγουμένως αδιαμφισβήτητων πεποιθήσεων τους. Εξετάζουν τους λόγους που διέπουν τις προοπτικές τους και διερευνούν εναλλακτικές απόψεις. Ο κριτικός αναστοχασμός ενθαρρύνει τους ενήλικες να αναλύουν κριτικά τις εμπειρίες τους και να εξετάζουν πολλαπλές προοπτικές (Brookfield, 2010). Η μετασχηματιστική μάθηση ενθαρρύνει τους ενήλικες να διερευνήσουν εναλλακτικές απόψεις, προοπτικές και πηγές πληροφοριών. Αναζητούν διαφορετικές προοπτικές,

συμμετέχουν σε διάλογο και εκτίθενται σε διαφορετικές ιδέες και εμπειρίες. Αυτή η εξερεύνηση διευρύνει την κατανόησή τους και αμφισβητεί τις υπάρχουσες πεποιθήσεις τους (Mezirow, 1997). Επιπλέον, οι ενήλικες συμμετέχουν σε ορθολογικό διάλογο, συμμετέχοντας σε συζητήσεις, αντιπαραθέσεις ή διαλόγους με άλλους που έχουν διαφορετικές απόψεις. Αυτός ο διάλογος παρέχει στους ενήλικες την ευκαιρία να διατυπώσουν και να υπερασπιστούν τις δικές τους απόψεις, ενώ παράλληλα αξιολογούν κριτικά και εξετάζουν εναλλακτικές προοπτικές. Ο ορθολογικός διάλογος προάγει τη διανοητική ανάπτυξη και την ικανότητα συμμετοχής σε εποικοδομητικό διάλογο (Mezirow, 2003).

Μέσα από τη διαδικασία του κριτικού προβληματισμού, της διερεύνησης εναλλακτικών λύσεων και του ορθολογικού διαλόγου, οι ενήλικες μπορεί να βιώσουν μια μεταμόρφωση της προοπτικής τους. Υφίστανται μια θεμελιώδη αλλαγή στις πεποιθήσεις, τις αξίες ή τους τρόπους με τους οποίους βλέπουν τον κόσμο. Ο μετασχηματισμός της προοπτικής οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση, αυξημένη ενσυναίσθηση και προθυμία ανάληψης δράσης με βάση τη νέα προοπτική (Taylor & Snyder, 2012). Πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι η μετασχηματιστική μάθηση περιλαμβάνει την ανάληψη δράσης με βάση τις νεοαποκτηθείσες προοπτικές. Οι ενήλικες εφαρμόζουν τη μετασχηματισμένη κατανόησή τους σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής και συμμετέχουν σε δράσεις που ευθυγραμμίζονται με τις νέες πεποιθήσεις και αξίες τους. Η συνιστώσα της δράσης της μετασχηματιστικής μάθησης ενισχύει και εδραιώνει τη μετασχηματιστική διαδικασία (Dirkx & Smith, 2009- Henderson, 2002). Τέλος, η μετασχηματιστική μάθηση δίνει έμφαση στη δυνατότητα για προσωπικό και κοινωνικό μετασχηματισμό (Illeris, 2014). Καθώς οι ενήλικες βιώνουν τον μετασχηματισμό των προοπτικών και αναλαμβάνουν δράση με βάση τις νέες τους προοπτικές, αποκτούν την ικανότητα να δημιουργούν θετικές αλλαγές στη ζωή και τις κοινότητές τους. Η μετασχηματιστική μάθηση αναγνωρίζει τη διασύνδεση του ατομικού μετασχηματισμού και της κοινωνικής αλλαγής (Miao, 2000).

2.1.3 Μοντέλα εκπαίδευσης

2.1.3.1. ADDIE Instructional Design Model

Το μοντέλο ADDIE (Ανάλυση, Σχεδιασμός, Ανάπτυξη, Εφαρμογή και Αξιολόγηση) είναι ένα ευρέως αναγνωρισμένο πλαίσιο διδακτικού σχεδιασμού που χρησιμοποιείται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα για την ανάπτυξη αποτελεσματικού διδακτικού υλικού.

Αυτή η συστηματική προσέγγιση διασφαλίζει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας, μέσω προσεκτικού σχεδιασμού, εκτέλεσης και αξιολόγησης. Το μοντέλο αποτελείται από πέντε αλληλένδετες φάσεις που καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς σχεδιαστές στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου σε συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες (Branch, 2009).

Σύμφωνα με τους Reiser και Dempsey (2012) τα πέντε στάδια, τα οποία αποτελούν τα ακρωνύμια του μοντέλου μάθησης είναι τα εξής: Ανάλυση, η οποία περιλαμβάνει τη διενέργεια ενδεδειγμένης αξιολόγησης των αναγκών για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών απαιτήσεων και στόχων. Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει επίσης την ανάλυση του κοινού-στόχου, την κατανόηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και τον εντοπισμό τυχόν περιορισμών ή διαθέσιμων πόρων. Με τη συλλογή σχετικών δεδομένων και πληροφοριών, οι εκπαιδευτικοί σχεδιαστές μπορούν να λάβουν τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού.

Σχεδιασμός το δεύτερο στάδιο, ο οποίος επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του διδακτικού σχεδίου με βάση τις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν κατά τη φάση της ανάλυσης. Το βήμα αυτό περιλαμβάνει τον προσδιορισμό των καταλληλότερων διδακτικών στρατηγικών, την οργάνωση της δομής του περιεχομένου και την επιλογή κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης. Οι σχεδιαστές διδασκαλίας δημιουργούν ένα λεπτομερές σχέδιο και ένα storyboard που περιγράφει την ακολουθία της διδασκαλίας και διευκολύνει τη δημιουργία ελκυστικών και αποτελεσματικών μαθησιακών εμπειριών.

Ανάπτυξη το τρίτο στάδιο, η οποία περιλαμβάνει την πραγματική δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού σύμφωνα με τις προδιαγραφές σχεδιασμού. Αυτό το στάδιο περιλαμβάνει συχνά τη συνεργασία με ειδικούς σε θέματα και ειδικούς στα πολυμέσα για την ανάπτυξη του περιεχομένου, την παραγωγή στοιχείων πολυμέσων και τη δημιουργία διαδραστικών στοιχείων. Ακολουθώντας το σχέδιο σχεδιασμού, οι εκπαιδευτικοί σχεδιαστές μετατρέπουν τις έννοιες και τις ιδέες σε απτό εκπαιδευτικό υλικό που ευθυγραμμίζεται με τους προσδιορισμένους μαθησιακούς στόχους.

Υλοποίηση, η οποία επικεντρώνεται στην παράδοση του εκπαιδευτικού υλικού στους εκπαιδευόμενους. Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει την παροχή της απαραίτητης κατάρτισης στους εκπαιδευτές, τη διεξαγωγή πιλοτικών δοκιμών για τον εντοπισμό

πιθανών προβλημάτων και τη διασφάλιση της διαθεσιμότητας των απαιτούμενων πόρων και υποδομών. Η υλοποίηση μπορεί να λάβει χώρα σε διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα, όπως παραδοσιακές αίθουσες διδασκαλίας, διαδικτυακές πλατφόρμες ή περιβάλλοντα μικτής μάθησης, ανάλογα με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Και τέλος, η αξιολόγηση, κατά την οποία αξιολογείται η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού υλικού και την επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι μέθοδοι αξιολόγησης μπορεί να περιλαμβάνουν διαμορφωτικές και αθροιστικές αξιολογήσεις, έρευνες, συνεντεύξεις και παρατήρηση των επιδόσεων των μαθητών. Η ανατροφοδότηση που συλλέγεται κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης βοηθά στον εντοπισμό των δυνατών και αδύνατων σημείων, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς σχεδιαστές να κάνουν βελτιώσεις και βελτιώσεις για μελλοντικές επαναλήψεις.

Το μοντέλο ADDIE παρέχει μια συστηματική και επαναληπτική προσέγγιση για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, επιτρέποντας τη συνεχή βελτίωση και τελειοποίηση με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Ακολουθώντας αυτή τη δομημένη διαδικασία, οι σχεδιαστές διδασκαλίας μπορούν να δημιουργήσουν εκπαιδευτικό υλικό που ευθυγραμμίζεται με τις προσδιορισμένες ανάγκες και τους μαθησιακούς στόχους, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας των εκπαιδευομένων.

Το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης έχει πλεονεκτήματα, όπως αναφέρει ο Mayfield (2011), που κατέστησαν τη διαδικασία ADDIE ένα εξαιρετικά δημοφιλές πλαίσιο για τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων, εντός και εκτός του πανεπιστημιακού χώρου.

Μέσω του μοντέλου ADDIE μπορούν να προσδιοριστούν οι αρχές βέλτιστης πρακτικής για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Λόγω του συστηματικού χαρακτήρα της διαδικασίας, το μοντέλο ADDIE μπορεί να διευκολύνει το σχεδιασμό και την ανάπτυξη μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών μαθημάτων υψηλής ποιότητας (Dick *et. al.*, 2009).

Το εκπαιδευτικό μοντέλο ADDIE βοηθά τους εκπαιδευτικούς σχεδιαστές να παρέχουν πιο αποτελεσματικά σχεδιασμένα προγράμματα, καθώς και μαθησιακούς στόχους και υλικά που είναι πιο σαφώς καθορισμένα και δομημένα. Η διαδικασία επιτρέπει επίσης έναν πιο οργανωμένο φόρτο εργασίας τόσο για τους εκπαιδευτές όσο και για τους εκπαιδευόμενους (Allen & Sites, 2012). Σύμφωνα με τον Branch (2009),

ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της διαδικασίας ADDIE είναι ότι η φάση της αξιολόγησής της μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω διαδικασιών που οδηγούν σε μετρήσιμα και συγκεκριμένα αποτελέσματα.

Το μοντέλο ADDIE έχει δεχθεί και επικρίσεις, ιδίως ότι η αρχική διαδικασία ADDIE είναι υπερβολικά πολύπλοκη και δεν έχει συστημικές συνδέσεις με τις ανάγκες του οργανισμού υποδοχής (Allen (2006),).

2.1.3.2 Human Performance Technology (HPT)

Η Τεχνολογία Ανθρώπινης Απόδοσης (ΤΑΑ), επίσης γνωστή ως βελτίωση της απόδοσης ή τεχνολογία απόδοσης, είναι μια συστηματική και τεκμηριωμένη προσέγγιση που χρησιμοποιείται για την ανάλυση και τη βελτίωση της ανθρώπινης απόδοσης σε οργανισμούς. Η HPT εφαρμόζει μια διεπιστημονική προοπτική για τον εντοπισμό κενών στην απόδοση, τον προσδιορισμό των βαθύτερων αιτιών και την εφαρμογή αποτελεσματικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση της απόδοσης. Βασίζεται σε διάφορους τομείς, όπως ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, η ψυχολογία, η οργανωτική ανάπτυξη και η συστημική σκέψη, για να αντιμετωπίσει ολοκληρωμένα τα ζητήματα απόδοσης (Stolovitch & Keeps, 2011).

Στον πυρήνα της, η HPT στοχεύει στην ευθυγράμμιση των ατομικών και οργανωτικών στόχων, στη βελτιστοποίηση της απόδοσης και στην προώθηση της οργανωτικής αποτελεσματικότητας (Rossett & Schafer, 2007). Περιλαμβάνει μια δομημένη και επαναληπτική διαδικασία εκτεινόμενη διάφορα βασικά στάδια. Η φάση της αξιολόγησης των αναγκών επικεντρώνεται στην κατανόηση των απαιτήσεων απόδοσης και στον εντοπισμό των κενών απόδοσης εντός του οργανισμού. Αυτό περιλαμβάνει τη διενέργεια διαφόρων αναλύσεων, όπως η οργανωτική ανάλυση, η ανάλυση εργασιών και η ανάλυση ατομικών επιδόσεων, για τον προσδιορισμό των βαθύτερων αιτιών των προβλημάτων απόδοσης (Gilbert & Thomas, 2010), με τον εντοπισμό των κενών στις επιδόσεις και των υποκείμενων αιτιών τους. Η ανάλυση αυτή μπορεί να περιλαμβάνει τον εντοπισμό ελλείψεων δεξιοτήτων, περιβαλλοντικών παραγόντων, ανεπαρκών συστημάτων ανατροφοδότησης ή άλλων εμποδίων στη βέλτιστη απόδοση. Ο στόχος είναι να αποκτηθεί μια ολοκληρωμένη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την απόδοση (Swanson & Holton, 2009). Με βάση τα ευρήματα από την αξιολόγηση των αναγκών και την ανάλυση των επιδόσεων, σχεδιάζονται και αναπτύσσονται κατάλληλες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των

εντοπισμένων ελλείψεων στις επιδόσεις. Οι παρεμβάσεις αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν μια σειρά από στρατηγικές, όπως προγράμματα κατάρτισης, βελτιώσεις διαδικασιών, βοηθήματα εργασίας, συστήματα υποστήριξης της απόδοσης ή αλλαγές στις οργανωτικές πολιτικές και διαδικασίες (Van Tiem, Moseley, & Dessinger, 2012). Οι παρεμβάσεις εφαρμόζονται και η αποτελεσματικότητά τους παρακολουθείται και αξιολογείται συνεχώς. Αυτή η φάση αξιολόγησης περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τα αποτελέσματα των επιδόσεων, τη συλλογή ανατροφοδότησης από τα ενδιαφερόμενα μέρη και την αξιολόγηση του αντίκτυπου των παρεμβάσεων στην ατομική και οργανωτική απόδοση. Τα πορίσματα της αξιολόγησης καθοδηγούν περαιτέρω βελτιώσεις και βελτιώσεις των παρεμβάσεων (Phillips & Phillips, 2016).

Η HPT καθοδηγείται από πρακτικές βασισμένες σε στοιχεία και βασίζεται σε αυστηρούς μηχανισμούς συλλογής, ανάλυσης και ανατροφοδότησης δεδομένων για την ενημέρωση της λήψης αποφάσεων. Δίνει έμφαση σε μια ολιστική και συστημική προσέγγιση, αναγνωρίζοντας ότι η ατομική απόδοση επηρεάζεται από οργανωτικούς παράγοντες, το σχεδιασμό της εργασίας, τους μηχανισμούς ανατροφοδότησης και το συνολικό εργασιακό περιβάλλον. Με τη συστηματική ανάλυση και τη βελτίωση της απόδοσης, οι οργανισμοί μπορούν να ενισχύσουν την παραγωγικότητα, τη δέσμευση των εργαζομένων και τη συνολική οργανωτική αποτελεσματικότητα (Stolovitch, 2015).

2.1.3.3 Performance-Based Instructional Design (PBID)

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός με βάση την απόδοση (PBID) είναι μια προσέγγιση εκπαιδευτικού σχεδιασμού που δίνει έμφαση στην ευθυγράμμιση του εκπαιδευτικού υλικού και των δραστηριοτήτων με τα επιθυμητά αποτελέσματα απόδοσης. Πρόκειται για μια συστηματική και μαθητοκεντρική προσέγγιση που επικεντρώνεται στην ανάπτυξη διδακτικών παρεμβάσεων που αντιμετωπίζουν άμεσα τα κενά απόδοσης και διευκολύνουν την απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτούνται για την αποτελεσματική απόδοση (Van Tiem, *et. al.*, 2012). Η PBID δίνει μεγάλη έμφαση στην ανάλυση και την κατανόηση των απαιτήσεων επίδοσης πριν από το σχεδιασμό και την ανάπτυξη διδακτικού υλικού.

Όπως υποδηλώνει και το όνομά του, το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται κυρίως στη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευομένων στην εργασία, αποτελείται από επτά

συγκεκριμένες συνιστώσες που δημιουργούν ένα πλαίσιο για το σχεδιασμό της κατάρτισης (Pucel 1989)

Οι συνιστώσες αυτές είναι:

Περιγραφή του προγράμματος: αναφέρονται ο σκοπός, το επίπεδο και η διάρκεια του προγράμματος, καθώς και το περιβάλλον (απομακρυσμένο, ή κατ' ιδίαν) και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων.

Ανάλυση περιεχομένου. Γίνεται αναφορά στο ακριβές περιεχόμενο του αναφορικά με τη διδασκαλία προγράμματος

Επιλογή περιεχομένου όπου οι διαδικασίες και οι γνώσεις που πρέπει να διδαχθούν επιλέγονται βάση των αναγκών που στοχεύουν.

Αλληλουχία περιεχομένου με σκοπό να υπάρχει μια συγκεκριμένη στρατηγική μάθησης που θα αποφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Δόμηση του μαθήματος, με σκοπό να υπάρχει ξεκάθαρο χρονοδιάγραμμα και αναφορά των θεμάτων που θα αναφερθούν κατά την διάρκεια του μαθήματος.

Μορφοποίηση της παράδοσης του μαθήματος, όπου αναφέρεται τόσο ο τρόπος με τον οποίο θα παρουσιαστεί το μάθημα όσο και ο τρόπος με τον οποίο θα γίνεται ανατροφοδότηση.

Ανάπτυξη διαδικασιών ανατροφοδότησης αξιολόγησης, όπου μια σειρά από τεχνικές και εργαλεία θα μπορούν να χρησιμεύσουν με σκοπό να αναδειχθούν καλές πρακτικές ή προβληματικές διαδικασίες. Παραδείγματα τεχνικών και εργαλείων είναι οι αυτοέλεγχοι, τα ερωτηματολόγια και παρατηρήσεις.

2.1.4 Οφέλη και κίνδυνοι των προγραμμάτων κατάρτισης και ανάπτυξης

Όταν εξετάζεται η εφαρμογή προγραμμάτων κατάρτισης και ανάπτυξης σε μια επιχείρηση, είναι σημαντικό να εξετάζονται τα επιχειρήματα και τα αντεπιχειρήματα. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία υπάρχουν πολλά οφέλη σε σχέση με τα προγράμματα κατάρτισης και ανάπτυξης. Έτσι έχουμε:

- Βελτιωμένες δεξιότητες και επιδόσεις: Τα προγράμματα κατάρτισης και ανάπτυξης παρέχουν στους εργαζομένους ευκαιρίες να αποκτήσουν νέες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που σχετίζονται άμεσα με τους ρόλους τους. Οι βελτιωμένες δεξιότητες οδηγούν σε αυξημένη παραγωγικότητα,

αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα κατά την εκτέλεση των καθηκόντων εργασίας, συμβάλλοντας τελικά στη συνολική επιτυχία της επιχείρησης (Elnaga & Imran, 2013).

- Αυξημένη δέσμευση και διατήρηση των εργαζομένων: Η επένδυση στην ανάπτυξη των εργαζομένων αποδεικνύει τη δέσμευση για την ανάπτυξη και την επαγγελματική τους ανέλιξη. Αυτό, με τη σειρά του, ενισχύει το ηθικό των εργαζομένων, τη δέσμευση και την ικανοποίηση από την εργασία. Οι αφοσιωμένοι εργαζόμενοι είναι πιο πιθανό να παραμείνουν στην εταιρεία, μειώνοντας το κόστος του κύκλου εργασιών και προωθώντας ένα σταθερό εργατικό δυναμικό (Robertson & Markwick, 2009- Elsafty & Oraby, 2022).
- Προσαρμογή στις τεχνολογικές εξελίξεις: Τα προγράμματα κατάρτισης βοηθούν τους εργαζόμενους να παραμένουν ενήμεροι με τις τελευταίες τεχνολογικές εξελίξεις στον τομέα τους. Εξοπλίζοντας τους εργαζόμενους με τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις, οι επιχειρήσεις μπορούν να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες για τον εξορθολογισμό των διαδικασιών, τη βελτίωση της αποδοτικότητας και τη διατήρηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος στην αγορά (Martin, *et. al.*, 2014).
- Σχεδιασμός διαδοχής και ανάπτυξη ηγεσίας: Οι πρωτοβουλίες κατάρτισης και ανάπτυξης εντοπίζουν και προετοιμάζουν δυνητικούς μελλοντικούς ηγέτες εντός του οργανισμού. Επενδύοντας στην ανάπτυξη και την εξέλιξη των εργαζομένων, οι επιχειρήσεις δημιουργούν έναν αγωγό ταλέντων που διασφαλίζει την ομαλή μετάβαση σε περιόδους οργανωτικών αλλαγών ή διαδοχής ηγεσίας (Ali, *et. al.*, 2019- Griffith, *et. al.*, 2019).

Στον αντίποδα, έχουμε κινδύνους που προκύπτουν μέσα από αυτά τα προγράμματα και με κάποια αυτά να είναι τα εξής:

- Εκτιμήσεις κόστους: Η εφαρμογή προγραμμάτων κατάρτισης και ανάπτυξης μπορεί να είναι οικονομικά δυσβάστακτος για τις επιχειρήσεις, ιδίως για τους μικρότερους οργανισμούς με περιορισμένους πόρους (Stone, 2012). Το κόστος που συνδέεται με τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των πρωτοβουλιών κατάρτισης, καθώς και οι πιθανές απώλειες παραγωγικότητας κατά τη διάρκεια της κατάρτισης, μπορεί να μην παρέχουν πάντα επαρκή απόδοση της επένδυσης (O'Malley, *et. al.*, 2013).

- Περιορισμοί χρόνου και απώλεια παραγωγικότητας: Οι δραστηριότητες κατάρτισης απαιτούν αφιερωμένο χρόνο τόσο από τους εργαζόμενους όσο και από τον οργανισμό. Αυτή η επένδυση χρόνου μπορεί να διαταράξει την κανονική ροή εργασίας, επηρεάζοντας την παραγωγικότητα βραχυπρόθεσμα. Οι επιχειρήσεις μπορεί να υποστηρίξουν ότι ο χρόνος που δαπανάται για την κατάρτιση θα μπορούσε να αξιοποιηθεί καλύτερα στην ολοκλήρωση κρίσιμων εργασιών ή στην ικανοποίηση άμεσων επιχειρηματικών αναγκών (Singh & Mohanty, 2012).
- Απαξίωση δεξιοτήτων: Σε ταχέως εξελισσόμενους κλάδους, οι δεξιότητες που αποκτώνται μέσω της κατάρτισης μπορεί να ξεπεραστούν γρήγορα (Li, 2022). Οι τεχνολογικές εξελίξεις, οι αλλαγές στην αγορά ή οι αλλαγές στις επιχειρηματικές στρατηγικές μπορεί να καταστήσουν τις αποκτηθείσες δεξιότητες λιγότερο πολύτιμες ή άσχετες. Σε τέτοιες περιπτώσεις, οι επιχειρήσεις μπορεί να θεωρούν πιο πρακτικό να προσλαμβάνουν εξωτερικά ταλέντα ή να αναθέτουν εξειδικευμένα καθήκοντα σε εξωτερικούς συνεργάτες παρά να επενδύουν σε εκπαίδευση που μπορεί να καταστεί παρωχημένη (Hagel, *et. al.*, 2019- Li, 2022).
- Ατομικές προτιμήσεις και κίνητρα: Μπορεί να μην ενδιαφέρονται ή να μην παρακινούνται όλοι οι εργαζόμενοι από τις ευκαιρίες κατάρτισης και ανάπτυξης (Ali & Anwar, 2021). Ορισμένα άτομα μπορεί να προτιμούν να επικεντρωθούν στον τρέχοντα ρόλο τους χωρίς να επιδιώκουν την επαγγελματική τους εξέλιξη ή την απόκτηση νέων δεξιοτήτων (Cantrell, *et al.* (2022). Η εξαναγκαστική εκπαίδευση σε αδιάφορους εργαζόμενους μπορεί να οδηγήσει σε αποθάρρυνση ή αντίσταση, επηρεάζοντας τελικά την απόδοσή τους και τη συνολική ικανοποίηση από την εργασία τους (Yan, 2022).

Η απόφαση για την εφαρμογή προγραμμάτων κατάρτισης και ανάπτυξης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη το συγκεκριμένο πλαίσιο, τους στόχους και τους πόρους της επιχείρησης. Ενώ η κατάρτιση και η ανάπτυξη προσφέρουν οφέλη, όπως βελτιωμένες δεξιότητες, αυξημένη δέσμευση των εργαζομένων και προσαρμογή στις τεχνολογικές εξελίξεις, τα πιθανά μειονεκτήματα περιλαμβάνουν εκτιμήσεις κόστους, χρονικούς περιορισμούς, παλαιώση δεξιοτήτων και ατομικές προτιμήσεις. Η εξεύρεση ισορροπίας μεταξύ αυτών των παραγόντων είναι απαραίτητη για τον προσδιορισμό της

βέλτιστης προσέγγισης για τη μεγιστοποίηση της ανάπτυξης και της επιτυχίας του οργανισμού, αντιμετωπίζοντας παράλληλα τις πιθανές προκλήσεις

2.1.5 Συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των εργαζομένων

2.1.5.1 Kirkpatrick's Four-level Training Evaluation Model

Το μοντέλο τεσσάρων επιπέδων του Kirkpatrick (1998) παρέχει ένα πλαίσιο για την αξιολόγηση των προγραμμάτων κατάρτισης σε τέσσερα επίπεδα:

Επίπεδο 1: Αντίδραση - Το επίπεδο αυτό μετρά την ικανοποίηση και την αντίληψη των συμμετεχόντων για την εκπαιδευτική εμπειρία μέσω ερευνών, εντύπων ανατροφοδότησης ή συνεντεύξεων. Αξιολογεί παράγοντες όπως η συνάφεια του περιεχομένου, η ποιότητα της διδασκαλίας και το εκπαιδευτικό υλικό.

Επίπεδο 2: Μάθηση - Το επίπεδο αυτό αξιολογεί τον βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες απέκτησαν γνώσεις και δεξιότητες από την κατάρτιση. Για τη μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μπορούν να χρησιμοποιηθούν αξιολογήσεις, τεστ, προσομοιώσεις ή πρακτικές ασκήσεις.

Επίπεδο 3: Συμπεριφορά - Αυτό το επίπεδο επικεντρώνεται στην παρατήρηση αλλαγών στη συμπεριφορά που σχετίζεται με την εργασία ως αποτέλεσμα της κατάρτισης. Εξετάζει κατά πόσον οι συμμετέχοντες έχουν εφαρμόσει τις δεξιότητες και τις γνώσεις που έμαθαν στο εργασιακό τους περιβάλλον. Για την αξιολόγηση μπορούν να χρησιμοποιηθούν η παρατήρηση, οι αξιολογήσεις επιδόσεων ή η αυτοαναφορά.

Επίπεδο 4: Αποτελέσματα - Το επίπεδο αυτό αξιολογεί τον αντίκτυπο της κατάρτισης στα επιχειρηματικά αποτελέσματα. Εξετάζεται κατά πόσον η κατάρτιση συνέβαλε στη βελτίωση της παραγωγικότητας, στην αύξηση των πωλήσεων, στη μείωση των σφαλμάτων ή σε άλλα επιθυμητά αποτελέσματα. Για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιούνται η ανάλυση δεδομένων, οι μετρήσεις επιδόσεων και οι βασικοί δείκτες επιδόσεων (KPI).

Το μοντέλο τεσσάρων επιπέδων του Kirkpatrick είναι ένα ευρέως αναγνωρισμένο και χρησιμοποιούμενο πλαίσιο για την αξιολόγηση προγραμμάτων κατάρτισης. Ωστόσο, όπως κάθε μοντέλο αξιολόγησης, έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του.

Σε σχέση με τα πλεονεκτήματα μπορούμε να αναφέρουμε ότι υπάρχει:

- Ολοκληρωμένη αξιολόγηση: Το μοντέλο παρέχει μια δομημένη και ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Περιλαμβάνει τέσσερα επίπεδα αξιολόγησης, από τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων και τα μαθησιακά αποτελέσματα έως τις αλλαγές στη συμπεριφορά και τα επιχειρηματικά αποτελέσματα. Αυτή η ολοκληρωμένη αξιολόγηση επιτρέπει στις επιχειρήσεις να αξιολογούν διάφορες πτυχές της αποτελεσματικότητας του προγράμματος κατάρτισης.
- Εστίαση στα αποτελέσματα: Το μοντέλο του Kirkpatrick δίνει έμφαση στη μέτρηση του αντίκτυπου της κατάρτισης στα επιχειρηματικά αποτελέσματα. Η αξιολόγηση επιπέδου 4 βοηθά τις επιχειρήσεις να προσδιορίσουν την απόδοση της επένδυσης (ROI) της κατάρτισης, εξετάζοντας την επιρροή της στους βασικούς δείκτες απόδοσης και στα αποτελέσματα της κατώτατης γραμμής. Αυτή η εστίαση στα αποτελέσματα επιτρέπει στις επιχειρήσεις να λαμβάνουν αποφάσεις βάσει δεδομένων σχετικά με την αξία και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών τους.
- Ευθυγράμμιση με τους στόχους: Το μοντέλο ενθαρρύνει την ευθυγράμμιση μεταξύ των προγραμμάτων κατάρτισης και των οργανωτικών στόχων. Αξιολογώντας τα επίπεδα συμπεριφοράς και αποτελεσμάτων, οι επιχειρήσεις μπορούν να προσδιορίσουν κατά πόσον η κατάρτιση μεταφράζεται αποτελεσματικά σε βελτιωμένη εργασιακή απόδοση και συμβάλλει στην επίτευξη των επιθυμητών επιχειρηματικών αποτελεσμάτων. Αυτή η ευθυγράμμιση διασφαλίζει ότι οι προσπάθειες κατάρτισης συνδέονται άμεσα με τους οργανωτικούς στόχους.
- Δομημένη προσέγγιση της ανατροφοδότησης: Το μοντέλο παρέχει μια συστηματική προσέγγιση για τη συλλογή ανατροφοδότησης σε πολλαπλά επίπεδα. Ενθαρρύνει τη συλλογή δεδομένων από τους συμμετέχοντες, τους διευθυντές και τους προϊσταμένους, επιτρέποντας την ολιστική κατανόηση του αντίκτυπου του προγράμματος κατάρτισης. Αυτός ο δομημένος μηχανισμός ανατροφοδότησης συμβάλλει στον εντοπισμό των δυνατών σημείων, των αδυναμιών και των τομέων που χρήζουν βελτίωσης στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της κατάρτισης.

Βασιζόμενοι στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το μοντέλο μπορούμε να αναφέρουμε τα αρνητικά σημεία τα οποία μπορούν να δράσουν ανασταλτικά. Αυτά είναι:

- Πολυπλοκότητα και απαίτηση πόρων: Η εφαρμογή του μοντέλου τεσσάρων επιπέδων του Kirkpatrick μπορεί να είναι χρονοβόρα και απαιτητική σε πόρους. Απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό, συλλογή δεδομένων και ανάλυση σε κάθε επίπεδο. Οι μικροί οργανισμοί ή όσοι διαθέτουν περιορισμένους πόρους μπορεί να θεωρούν πρόκληση τη διεξαγωγή αξιολογήσεων και στα τέσσερα επίπεδα, ιδίως στο επίπεδο 3 (συμπεριφορά) και στο επίπεδο 4 (αποτελέσματα), τα οποία συχνά περιλαμβάνουν πιο πολύπλοκες και μακροπρόθεσμες μετρήσεις.
- Υποκειμενικότητα στην αξιολόγηση: Το μοντέλο βασίζεται σε υποκειμενικές αξιολογήσεις, ιδίως στα επίπεδα 1 και 2. Οι αντιδράσεις των συμμετεχόντων και τα αυτοαναφερόμενα μαθησιακά αποτελέσματα μπορεί να επηρεάζονται από παράγοντες όπως οι προσωπικές προκαταλήψεις ή η κοινωνική επιθυμία. Ομοίως, οι αξιολογήσεις των αλλαγών συμπεριφοράς στο επίπεδο 3 μπορεί να βασίζονται σε υποκειμενικές παρατηρήσεις ή αυτοαναφορές, οι οποίες μπορεί να εισάγουν προκαταλήψεις και ανακρίβειες στη διαδικασία αξιολόγησης.
- Δυσκολία στην απομόνωση των επιπτώσεων της κατάρτισης: Η αξιολόγηση του συγκεκριμένου αντίκτυπου της κατάρτισης στη συμπεριφορά και τα επιχειρηματικά αποτελέσματα (επίπεδα 3 και 4) μπορεί να είναι δύσκολη. Η απομόνωση των επιπτώσεων της κατάρτισης από άλλους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την απόδοση, όπως οι αλλαγές στο εργασιακό περιβάλλον ή οι εξωτερικές συνθήκες της αγοράς, μπορεί να είναι πολύπλοκη. Αυτή η δυσκολία στην απόδοση των αλλαγών αποκλειστικά στην κατάρτιση μπορεί να περιορίσει την ικανότητα του μοντέλου να παρέχει μια σαφή αιτιώδη σχέση μεταξύ κατάρτισης και αποτελεσμάτων.
- Περιορισμένη εστίαση στη μεταφορά της μάθησης: Το μοντέλο δίνει λιγότερη έμφαση στην αξιολόγηση της μεταφοράς της μάθησης από το περιβάλλον κατάρτισης στον χώρο εργασίας. Ενώ το επίπεδο 3 αξιολογεί την αλλαγή συμπεριφοράς, δεν ασχολείται συγκεκριμένα με την εφαρμογή των νεοαποκτηθέντων δεξιοτήτων ή γνώσεων σε πραγματικές εργασιακές καταστάσεις. Αυτή η περιορισμένη εστίαση στη δυνατότητα μεταφοράς μπορεί

να οδηγήσει σε ελλιπή κατανόηση του πόσο αποτελεσματικά η κατάρτιση μεταφράζεται σε βελτιωμένη απόδοση στην εργασία.

2.1.5.2 The Phillips ROI Model

Το συγκεκριμένο μοντέλο διαφοροποιείται στο ότι εμπεριέχει ένα επιπλέον επίπεδο. Συγκεκριμένα, το πέμπτο βήμα του μοντέλου ROI του Phillips (2016) είναι η αξιολόγηση της απόδοσης της επένδυσης (ROI) του προγράμματος.

Επίπεδο 5: Απόδοση της επένδυσης (ROI): Το τελευταίο επίπεδο επικεντρώνεται στον προσδιορισμό της απόδοσης του προγράμματος κατάρτισης συγκρίνοντας τα οικονομικά οφέλη με το κόστος που επενδύθηκε. Περιλαμβάνει τον υπολογισμό της χρηματικής αξίας των αποτελεσμάτων της κατάρτισης και τη σύγκρισή της με το κόστος της κατάρτισης. Η αξιολόγηση αυτή βοηθά τους οργανισμούς να κατανοήσουν τον οικονομικό αντίκτυπο της κατάρτισης και να λάβουν τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με τις μελλοντικές επενδύσεις.

Σε σχέση με τα πλεονεκτήματα μπορούμε να αναφέρουμε ότι υπάρχει:

- Οικονομική προοπτική: Το μοντέλο ROI του Phillips επικεντρώνεται στη μέτρηση του οικονομικού αντίκτυπου των προγραμμάτων κατάρτισης. Επιτρέπει στους οργανισμούς να αξιολογήσουν την απόδοση της επένδυσης με την ποσοτικοποίηση των χρηματικών οφελών που προκύπτουν από την κατάρτιση και τη σύγκρισή τους με το κόστος που προκύπτει. Αυτή η χρηματοοικονομική προοπτική είναι πολύτιμη για τους οργανισμούς που επιδιώκουν να δικαιολογήσουν τις δαπάνες κατάρτισης και να αποδείξουν την αξία της κατάρτισης στα ενδιαφερόμενα μέρη.
- Ευθυγράμμιση με τους επιχειρηματικούς στόχους: Το μοντέλο δίνει έμφαση στη σύνδεση μεταξύ των αποτελεσμάτων της κατάρτισης και των οργανωτικών στόχων. Ενθαρρύνει τους οργανισμούς να προσδιορίζουν βασικούς δείκτες απόδοσης (KPIs) και να τους συνδέουν με τους στόχους κατάρτισης. Αυτή η ευθυγράμμιση συμβάλλει στη διασφάλιση ότι οι πρωτοβουλίες κατάρτισης συμβάλλουν άμεσα στις στρατηγικές επιχειρηματικές προτεραιότητες, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της συνολικής οργανωτικής απόδοσης.
- Λήψη αποφάσεων με βάση τα δεδομένα: Το μοντέλο ROI προωθεί μια συστηματική προσέγγιση στην αξιολόγηση, εστιάζοντας στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων για την υποστήριξη της λήψης αποφάσεων. Με τη

συλλογή δεδομένων σε πολλαπλά επίπεδα αξιολόγησης, οι οργανισμοί αποκτούν γνώσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα και τον αντίκτυπο των προγραμμάτων κατάρτισης. Αυτή η προσέγγιση με γνώμονα τα δεδομένα επιτρέπει τη λήψη αποφάσεων βάσει στοιχείων και διευκολύνει τη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών.

- **Επικοινωνία με τα ενδιαφερόμενα μέρη:** Το μοντέλο τονίζει τη σημασία της επικοινωνίας των αποτελεσμάτων και της αξίας της κατάρτισης στους ενδιαφερόμενους φορείς. Με την ποσοτικοποίηση της απόδοσης επένδυσης και την παρουσίαση των ευρημάτων με σαφή και ουσιαστικό τρόπο, οι οργανισμοί μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά τον αντίκτυπο της κατάρτισης στη διοίκηση, τα στελέχη και άλλους βασικούς ενδιαφερόμενους. Αυτή η επικοινωνία προάγει την υποστήριξη και την αποδοχή μελλοντικών πρωτοβουλιών κατάρτισης.

Βασιζόμενοι στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το μοντέλο μπορούμε να αναφέρουμε τα αρνητικά σημεία τα οποία μπορούν να δράσουν ανασταλτικά. Αυτά είναι:

- **Πολυπλοκότητα της μέτρησης:** Η εφαρμογή του μοντέλου ROI απαιτεί τη συλλογή και ανάλυση διαφόρων τύπων δεδομένων, συμπεριλαμβανομένων οικονομικών δεδομένων και λειτουργικών μετρήσεων. Η διαδικασία αυτή μπορεί να είναι πολύπλοκη και χρονοβόρα, απαιτώντας ένα ολοκληρωμένο σύστημα συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Οι οργανισμοί ενδέχεται να απαιτούν εξειδικευμένη τεχνογνωσία και πόρους για την ακριβή μέτρηση και τον υπολογισμό των οικονομικών επιπτώσεων της κατάρτισης.
- **Δυσκολία στην απομόνωση του αντίκτυπου της κατάρτισης:** Η απομόνωση του αντίκτυπου της κατάρτισης από άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση μπορεί να είναι δύσκολη. Εξωτερικές μεταβλητές όπως οι αλλαγές στην αγορά, οι τεχνολογικές εξελίξεις ή η οργανωτική αναδιάρθρωση μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα, καθιστώντας δύσκολη την απόδοση των βελτιώσεων των επιδόσεων αποκλειστικά στην κατάρτιση. Απαιτείται προσεκτική εξέταση και αυστηρή μεθοδολογία για να διαπιστωθεί αιτιώδης σχέση μεταξύ της κατάρτισης και των επιχειρηματικών αποτελεσμάτων.
- **Εστίαση στα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα:** Το μοντέλο ROI εστιάζει κυρίως στα άμεσα και βραχυπρόθεσμα οικονομικά αποτελέσματα. Ενώ παρέχει

πολύτιμες πληροφορίες για τον άμεσο αντίκτυπο της κατάρτισης, ενδέχεται να μην καταγράφει τα μακροπρόθεσμα οφέλη, όπως η διατήρηση των εργαζομένων, η καινοτομία ή ο πολιτιστικός μετασχηματισμός. Οι οργανισμοί πρέπει να εξετάσουν πρόσθετες προσεγγίσεις αξιολόγησης για να καταγράψουν αυτές τις ευρύτερες, μακροπρόθεσμες επιπτώσεις.

- Πόροι: Η εφαρμογή του μοντέλου ROI απαιτεί επενδύσεις σε συλλογή δεδομένων, εργαλεία ανάλυσης και εμπειρογνωμοσύνη. Οι οργανισμοί πρέπει να διαθέσουν πόρους για τη διενέργεια αξιολογήσεων, τη συλλογή σχετικών δεδομένων και τον υπολογισμό του ROI. Αυτή η ένταση των πόρων μπορεί να αποτελέσει πρόκληση για οργανισμούς με περιορισμένο προϋπολογισμό ή ικανότητα.

2.1.5.3 Kaufman's Five Levels of Evaluation

Τα Πέντε Επίπεδα Αξιολόγησης του Kaufman, που αναπτύχθηκαν από τον Dr. Roger Kaufman, είναι ένα μοντέλο που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των προγραμμάτων κατάρτισης και των επιπτώσεών τους στην οργανωτική απόδοση. Το μοντέλο επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της κατάρτισης σε διάφορα επίπεδα, παρέχοντας μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της αξίας των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών. Κάθε επίπεδο αντιπροσωπεύει μια διαφορετική πτυχή της αξιολόγησης, που κυμαίνεται από τις εισροές έως τα τελικά αποτελέσματα (Bhattacharyya, 2015). Σημαντικό είναι το γεγονός ότι το συγκεκριμένο μοντέλο, σε αντίθεση με το μοντέλο του Kirkpatrick, αξιολογεί την επίδραση σε ομάδες και όχι στον εκπαιδευόμενο. Τα επίπεδα έχουν ερμηνείες ως προς τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να τα αντιληφθούμε.

Επίπεδο 1α: Είσοδος

Καλύπτει το εκπαιδευτικό υλικό, όπως οι ψηφιακοί πόροι που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη της κατάρτισης.

Επίπεδο 1β: Διαδικασία

Το δεύτερο μέρος του πρώτου επιπέδου μετρά την αποδοχή και την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας.

Επίπεδο 2: Απόκτηση

Το δεύτερο επίπεδο μελετά τις απολαβές τόσο για τα άτομα όσο και για τις μικρές ομάδες. Εδώ μπορούμε να δούμε αν ο εκπαιδευόμενος, σε *micro* επίπεδο απέκτησε τη μάθηση που του προσφέρθηκε και κατά πόσο τη χρησιμοποίησε στην εργασία του.

Επίπεδο 3: Εφαρμογή

Το τρίτο επίπεδο αξιολογεί το πόσο καλά οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν αυτά που έμαθαν στην απόδοσή τους στην εργασία.

Επίπεδο 4: Οργανωτικές απολαβές

Το τέταρτο επίπεδο μετρά τις απολαβές για τον οργανισμό στο σύνολό του. Εδώ έχουμε το *macro* επίπεδο, όπου περιλαμβάνονται αξιολογήσεις βελτίωσης της απόδοσης και ανάλυση κόστους-οφέλους ή/και κόστους-συνεπειών.

Επίπεδο 5: Κοινωνικά αποτελέσματα

Το πέμπτο επίπεδο επικεντρώνεται σε *mega* πελάτες αναφέρεται είτε στην πελατεία μιας επιχείρησης είτε στην κοινωνία ως σύνολο.

Αν και το μοντέλο έχει θετικά στοιχεία ως προς τον τρόπο με τον οποίο αποκτά πληροφορίες και αξιολογεί τα συγκεκριμένα επίπεδα, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι εμπλέκει την έννοια της απόδοσης σε επίπεδα μάθησης και εργασίας, που στην ουσία διαφέρουν σημαντικά, άρα και δεν μπορούν να αξιολογηθούν ως ένα.

2.1.6 Μελέτες για την μεταφορά γνώσεων

Πληθώρα ερευνών έχει διεξαχθεί σε σχέση με τη μεταφορά της μάθησης, η πλειοψηφία υποδεικνύει ως κρίσιμους τομείς που είναι η υποστήριξη από τον προϊστάμενο, τους συναδέλφους και τον οργανισμό, ενώ προηγούμενη κατάρτιση και τα κίνητρα θεωρούνται επίσης μεταβλητές που μπορούν να επηρεάσουν την μεταφορά γνώσεων. Ορισμένες από αυτές τις μελέτες θα εξεταστούν κάτω από το πρίσμα ορισμένων μεταβλητών, που εξετάζονται μέσα από αυτές, ώστε να κατανοήσουμε τις αλληλεπιδράσεις που μπορεί να υπάρχουν όταν εξετάζεται η έννοια της μεταφοράς της μάθησης.

Εξετάζοντας την μελέτη των Hughes κ.ά. (2018), βλέπουμε την αναφορά σε ένα κατάλογο ελέγχου μεταφοράς μάθησης που μπορεί να είναι χρήσιμος κατά την ανάπτυξη της κατάρτισης προγραμμάτων. Μέσα από αυτόν τον κατάλογο ξεπηδούν έννοιες που αναφέρουν το πως οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται ότι η κατάρτιση, που

λαμβάνουν είναι σχετική και επωφελής για τους εργασιακούς τους ρόλους, άρα και είναι πιο πιθανό να είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην κατάρτιση. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι εργαζόμενοι θέλουν να δουν πώς η κατάρτιση θα συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και θα ενισχύσει τις δεξιότητές τους στους σημερινούς τους ρόλους ή στις μελλοντικές ευκαιρίες σταδιοδρομίας. Ως εκ τούτου, οι οργανισμοί θα πρέπει να διασφαλίζουν ότι τα προγράμματα μάθησης είναι ευθυγραμμισμένα με τις ανάγκες και τους στόχους των εκπαιδευομένων και θα πρέπει να γνωστοποιούν τα συγκεκριμένα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι εργαζόμενοι από τη συμμετοχή τους στην κατάρτιση.

Επιπλέον, η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Όταν οι εργαζόμενοι αισθάνονται ότι υποστηρίζονται από τους προϊσταμένους και τους συναδέλφους τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν στις μαθησιακές δραστηριότητες. Ενώ ταυτόχρονα, η παροχή ενθάρρυνσης, πόρων και ευκαιριών για πρακτική εξάσκηση και εφαρμογή των δεξιοτήτων που έχουν διδαχθεί μπορεί να προωθήσει μια θετική μαθησιακή εμπειρία, οδηγώντας σε μεγαλύτερη προθυμία συμμετοχής σε μελλοντικές πρωτοβουλίες κατάρτισης.

Ο ρόλος της υποστήριξης στην επιρροή της προθυμίας των εργαζομένων να συμμετάσχουν σε προγράμματα μάθησης εξετάζεται από τους Bhatti *et. al.* (2013). Από την υποστήριξη από τους προϊσταμένους και τον οργανισμό αποδεικνύει ότι η εταιρεία εκτιμά την ανάπτυξη και την εξέλιξη των εργαζομένων. Όταν οι εργαζόμενοι αισθάνονται ότι οι προϊστάμενοί τους ενθαρρύνουν και αναγνωρίζουν τη μεταφορά των νεοαποκτηθέντων δεξιοτήτων στον χώρο εργασίας, έχουν περισσότερα κίνητρα να συμμετάσχουν στην κατάρτιση και να εφαρμόσουν ενεργά τις δεξιότητες που έμαθαν στην εργασία τους.

Επιπλέον, η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της αντιλαμβανόμενης εργαλειακής ικανότητας. Οι εργαζόμενοι είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν στην κατάρτιση εάν πιστεύουν ότι οι δεξιότητες που αποκτώνται κατά τη διάρκεια της μάθησης θα είναι χρήσιμες για την αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων τους στην εργασία. Μέσα από τα ευρήματα της έρευνας αλλά και την βιβλιογραφία που παραθέτει, μπορούμε να ανάγουμε το πιθανό συμπέρασμα ότι οι οργανισμοί θα πρέπει να επικοινωνούν τις πρακτικές εφαρμογές του περιεχομένου της μάθησης και να

καταδεικνύουν πώς αυτό ευθυγραμμίζεται με τις καθημερινές αρμοδιότητες των εργαζομένων.

Η σημασία της υποστήριξης και των κινήτρων στη διαμόρφωση της πρόθεσης των εργαζομένων να μεταφέρουν τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες από την κατάρτιση στον χώρο εργασίας αναφέρεται από τους Kim κ.ά. (2019) όπου γίνεται αναφορά στη θετική επίδραση των υποστηρικτικών προϊστάμενων και συνάδελφων όπου μπορούν να επηρεάσουν θετικά τα κίνητρα των εργαζομένων για συμμετοχή στην μεταφορά της μάθησης. Οι εργαζόμενοι που αντιλαμβάνονται ότι θα λάβουν βοήθεια και ενθάρρυνση κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας είναι πιο πιθανό να εκφράσουν μεγαλύτερη πρόθεση συμμετοχής σε προγράμματα κατάρτισης.

Επιπλέον, η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία των κινήτρων μάθησης. Οι εργαζόμενοι που έχουν εσωτερικά κίνητρα να μάθουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους είναι πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε προγράμματα μάθησης. Έτσι μπορούμε να αναφέρουμε ότι οι οργανισμοί μπορούν να ενισχύσουν τα κίνητρα μάθησης παρέχοντας ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη, επαγγελματική ανέλιξη και αναγνωρίζοντας και ανταμείβοντας τους εργαζόμενους για τις μαθησιακές τους προσπάθειες και επιτεύγματα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ρόλος των προθέσεων εφαρμογής στην ενίσχυση της προθυμίας των εργαζομένων να συμμετάσχουν στη μεταφορά γνώσεων, η οποία και έγινε από τους Friedman και Ronen (2015) όπου τα ευρήματα δείχνουν ότι αν εφαρμοστεί στο τέλος της μάθησης θα προωθήσει τη μεταφορά της μάθησης σε αντίθεση, με το αν εφαρμοστεί στα πρώτα βήματα. Γίνεται αναφορά στις προθέσεις εφαρμογής όπου αναφέρονται σε συγκεκριμένα σχέδια που δημιουργούν τα άτομα για να εφαρμόσουν όσα έμαθαν στην κατάρτιση στα εργασιακά τους καθήκοντα. Όταν οι συμμετέχοντες θέτουν σαφείς στόχους και στρατηγικές για την εφαρμογή των νεοαποκτηθέντων δεξιοτήτων, είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν στη διαδικασία μάθησης και να εφαρμόσουν τη κατάρτισή τους σε πραγματικές καταστάσεις.

Είναι λοιπόν σαφές ότι οι οργανισμοί μπορούν να διευκολύνουν τη δημιουργία προθέσεων εφαρμογής ενθαρρύνοντας τους συμμετέχοντες να προβληματιστούν σχετικά με το πώς θα χρησιμοποιήσουν το περιεχόμενο της μάθησης στους εργασιακούς τους ρόλους και παρέχοντας ευκαιρίες για εξάσκηση και ανατροφοδότηση. Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να έχουμε μεταφορά γνώσεων που

θα ξεπερνά τα χρονικά πλαίσια, όπως αυτά έχουν τεθεί από ερευνητές, όπου και αναφέρεται η πρωτική τάση της μεταφοράς, μετά το πέρας της κατάρτισης.

Ένα σημαντικό στοιχείο στην μεταφορά γνώσεων, εκτός από τα προαναφερθέντα, είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα μιας και όπως αναφέρεται από τους Chiaburu και Lindsay, (2008) επηρεάζει την πεποίθηση του ατόμου για την ικανότητά του να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τις δεξιότητες που έχει μάθει σε πραγματικές εργασιακές καταστάσεις. Όταν οι εργαζόμενοι έχουν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, είναι πιο πιθανό να προσεγγίσουν την κατάρτιση με θετική στάση και να συμμετάσχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Αυτή η αυξημένη αυτοπεποίθηση οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα κινήτρων και προθυμία να μεταφέρουν τις δεξιότητες που έμαθαν στα εργασιακά τους καθήκοντα. Στην προκειμένη μελέτη γίνεται αναφορά και στην εργαλειοποίηση, όπου αναφέρετε την πεποίθηση του ατόμου ότι η εφαρμογή των δεξιοτήτων που μαθαίνει θα οδηγήσει σε επιθυμητά αποτελέσματα, όπως η βελτίωση της απόδοσης στην εργασία ή η επαγγελματική ανέλιξη. Η αυτό-αποτελεσματικότητα και η εργαλειακή ικανότητα συνδέονται μεταξύ τους, έτσι θα μπορούσαμε να πούμε ότι, καθώς οι εργαζόμενοι με υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα είναι πιο πιθανό να αντιληφθούν την εργαλειακή αξία της μάθησης, κατά συνέπεια θα επιδείξουν ισχυρότερα κίνητρα για τη μεταφορά των αποκτηθέντων δεξιοτήτων στα εργασιακά τους καθήκοντα.

Ίσως ένα από τα στοιχεία τα οποία μπορούν να συμβάλουν τα μέγιστα στην μεταφορά γνώσεων είναι η οργανωσιακή κουλτούρα, εφόσον την υποστηρίζει και την προωθεί. Στην μελέτη της Simosi, (2012) γίνεται αναφορά στη θετική οργανωσιακή κουλτούρα που εκτιμά τη μάθηση και ενθαρρύνει την εφαρμογή των νέων δεξιοτήτων αναφέροντας το πόσο ευεργετική είναι για την επιτυχή μεταφορά γνώσεων. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί, ότι η σχέση μεταξύ οργανωσιακής κουλτούρας και μεταφοράς μάθησης επηρεάζεται από την αυτό-αποτελεσματικότητα του ατόμου. Άλλωστε οι εργαζόμενοι με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα είναι πιο πιθανό να ξεπεράσουν τις προκλήσεις και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν κατά τη μεταφορά γνώσεων. Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι θεωρούν τις ικανότητές τους επαρκείς για να ξεπεράσουν τα εμπόδια και να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες. Ως εκ τούτου, μια θετική οργανωσιακή κουλτούρα σε συνδυασμό με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα δημιουργεί ένα περιβάλλον που ευνοεί την επιτυχή

μεταφορά γνώσεων, καθώς οι εργαζόμενοι αισθάνονται σίγουροι για τις ικανότητές τους να εφαρμόσουν τις δεξιότητες που έμαθαν.

Παράλληλα με την οργανωσιακή κουλτούρα σε θέματα μεταφοράς μάθησης, το κλίμα της, που αφορά την υποστήριξη και την ενθάρρυνση που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι από τον οργανισμό και τους προϊστάμενους για να εφαρμόσουν τις δεξιότητες που απέκτησαν κατά την κατάρτιση στους εργασιακούς τους ρόλους αναφέρεται από τους Sookhai και Budworth, (2010) με εμφανή σύνδεση στην αυτό-αποτελεσματικότητα και την αντίληψη του ατόμου για το κλίμα μεταφοράς και αναφορά στην σημαντικότητα του προϊστάμενου ως ενεργό μέλος της διαδικασίας, προσφέροντας την ευκαιρία, στους εργαζόμενους να χρησιμοποιήσουν την νεοαποκτηθέντα γνώση. Έτσι μπορούμε να αναφέρουμε ότι οι εργαζόμενοι με υψηλότερες πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας τείνουν να ερμηνεύουν το οργανωτικό περιβάλλον πιο ευνοϊκά όσον αφορά τη διευκόλυνση της μεταφοράς μάθησης. Είναι πιο πιθανό να αντιληφθούν το κλίμα μεταφοράς ως υποστηρικτικό, γεγονός που αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους στην εφαρμογή των νεοαποκτηθέντων δεξιοτήτων. Αντίθετα, οι εργαζόμενοι με χαμηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα μπορεί να αντιληφθούν το κλίμα μεταφοράς ως λιγότερο ευνοϊκό, γεγονός που μπορεί να εμποδίσει τα κίνητρά τους να μεταφέρουν την κατάρτιση στον εργασιακό τους ρόλο.

Η αυτό-αποτελεσματικότητα εξετάζεται και από τους Wen και Lin, (2014) σε σχέση με παράγοντες παρακίνησης που επηρεάζουν τη μεταφορά της μάθησης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα σχετίζεται θετικά τόσο με τα κίνητρα μάθησης όσο και με τα κίνητρα μεταφοράς.

Για ακόμα μια φορά, αναδεικνύεται ότι οι εργαζόμενοι με υψηλότερες πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας έχουν περισσότερα κίνητρα να συμμετάσχουν στη διαδικασία μάθησης, επειδή πιστεύουν ότι μπορούν να επιτύχουν στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Επιπλέον, επιδεικνύουν μεγαλύτερη προθυμία να μεταφέρουν τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες στο εργασιακό τους περιβάλλον, επειδή έχουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να εφαρμόζουν αποτελεσματικά τις εν λόγω δεξιότητες.

Οι βέλτιστες πρακτικές στην μεταφορά γνώσεων και η ανάδειξη ενός μοντέλου, με στόχο την ενίσχυση της μεταφοράς μάθησης, εξετάζεται από τους Burke και Hutchins (2008). Τα ευρήματα τους υπογραμμίζουν τη σημασία των παραγόντων που

προηγούνται της μάθησης, όπως η ετοιμότητα των εκπαιδευομένων για κατάρτιση, τα κίνητρα και η αυτό-αποτελεσματικότητα. Οι εργαζόμενοι που έχουν κίνητρα και υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν στη διαδικασία μάθησης και να μεταφέρουν αποτελεσματικά τις αποκτηθείσες δεξιότητες στους εργασιακούς τους ρόλους. Η μελέτη υπογραμμίζει επίσης τη σημασία των παραγόντων μετά την κατάρτιση, συμπεριλαμβανομένης της υποστήριξης και της ενίσχυσης που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι μετά την κατάρτιση. Οι οργανισμοί που παρέχουν συνεχή υποστήριξη, ανατροφοδότηση και ευκαιρίες για εξάσκηση και εφαρμογή των δεξιοτήτων που έχουν μάθει είναι πιο πιθανό να έχουν μια επιτυχή μεταφορά γνώσεων.

Λαμβάνοντας υπόψη την σημασία των υπαρχόντων πρακτικών μεταφοράς μάθησης, ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των Grossman και Salas, (2011) που εξετάζουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχή μεταφορά γνώσεων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η αυτό-αποτελεσματικότητα και τα κίνητρα, επηρεάζουν σημαντικά τη διαδικασία μεταφοράς. Για ακόμα μια φορά, οι εργαζόμενοι με υψηλότερες πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας είναι πιο σίγουροι για την ικανότητά τους να εφαρμόζουν τις δεξιότητες που έχουν μάθει, οδηγώντας σε αυξημένη μεταφορά της μάθησης. Παράλληλα, η μελέτη υπογραμμίζει επίσης τον ρόλο της οργανωτικής υποστήριξης στη διευκόλυνση της μεταφοράς μάθησης. Οι υποστηρικτικοί προϊστάμενοι και η θετική οργανωσιακή κουλτούρα που εκτιμά τη μάθηση και την ανάπτυξη δημιουργούν ένα περιβάλλον που ευνοεί την εφαρμογή της μάθησης στην εργασία.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μετα-ανάλυση των Blume, κ.ά (2010) όπου διερευνώνται οι μεταβλητές που επηρεάζουν τη μεταφορά της μάθησης. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η μεταφορά της μάθησης επηρεάζεται από παράγοντες που σχετίζονται με το σχεδιασμό της μάθησης, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων και το εργασιακό περιβάλλον.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του μεμονωμένου εκπαιδευόμενου, η αυτό-αποτελεσματικότητα αναγνωρίζεται ως ένα κρίσιμο στοιχείο που επηρεάζει ευνοϊκά τη μεταφορά της μάθησης. Υψηλότερα επίπεδα κινήτρων, προσπάθειας και επιμονής στη χρήση των νεοαποκτηθέντων δεξιοτήτων επιδεικνύουν οι εκπαιδευόμενοι που πιστεύουν στις ικανότητές τους, γεγονός που οδηγεί σε καλύτερη μεταφορά γνώσεων.

Ειδικότερα, στην μελέτη τους γίνεται μια σύνδεση των ευρημάτων από διάφορες μελέτες για τον προσδιορισμό των παραγόντων που επηρεάζουν τη μεταφορά της μάθησης. Αποκαλύπτει ότι η μεταφορά γνώσεων επηρεάζεται από ένα συνδυασμό ατομικών, εκπαιδευτικών και οργανωτικών παραγόντων. Βλέπουμε να γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, όπως τα κίνητρα, η αυτό-αποτελεσματικότητα και οι προηγούμενες γνώσεις, είναι κρίσιμα για τον καθορισμό της επιτυχίας της μεταφοράς μάθησης. Οι εργαζόμενοι που έχουν κίνητρο να μάθουν και πιστεύουν στην ικανότητά τους να εφαρμόσουν τις νέες δεξιότητες είναι πιο πιθανό να τις μεταφέρουν αποτελεσματικά στους εργασιακούς τους ρόλους. Επιπλέον, οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες μπορούν να διευκολύνουν την αφομοίωση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, διευκολύνοντας τους εργαζόμενους να τις εφαρμόσουν στην πράξη.

Στον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος μάθησης όπου και επηρεάζουν σημαντικά τα αποτελέσματα της μεταφοράς μάθησης. Η κατάρτιση που είναι σχετική, πρακτική και προσαρμοσμένη στις συγκεκριμένες ανάγκες των συμμετεχόντων αυξάνει την πιθανότητα επιτυχούς μεταφοράς. Οι ελκυστικές και διαδραστικές μεθοδολογίες μάθησης που ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή και την εφαρμογή της γνώσης είναι πιο αποτελεσματικές στην προώθηση της μεταφοράς.

Και η οργανωτική υποστήριξη όπου διαφαίνεται να είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση ενός θετικού κλίματος μεταφοράς. Όταν οι οργανισμοί δημιουργούν ένα περιβάλλον που εκτιμά την κατάρτιση και υποστηρίζει την εφαρμογή των δεξιοτήτων που μαθαίνουν, οι εργαζόμενοι έχουν περισσότερα κίνητρα να μεταφέρουν τη μάθησή τους στους εργασιακούς τους ρόλους. Η υποστήριξη από τους προϊσταμένους και τους συναδέλφους, καθώς και οι ευκαιρίες εφαρμογής των νεοαποκτηθέντων δεξιοτήτων σε πραγματικές εργασιακές καταστάσεις, είναι ζωτικής σημασίας για τη διευκόλυνση της μεταφοράς μάθησης.

Η στήριξη από το περιβάλλον, έχει σημαντικό ρόλο στη μάθηση, οι Homklin, κ.ά. (2014) αναφέρουν στην μελέτη τους την επίδραση της κοινωνικής υποστήριξης από τους συναδέλφους στην παρακίνηση των εργαζομένων στην μεταφορά γνώσεων. Όταν οι εργαζόμενοι λαμβάνουν υποστήριξη, καθοδήγηση και αναγνώριση από τους συναδέλφους τους, αυτό επηρεάζει θετικά την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και την πίστη τους στην ικανότητά τους να εφαρμόζουν αποτελεσματικά τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες.

Η υποστήριξη των συναδέλφων ενισχύει τις αντιλήψεις των εργαζομένων για ένα υποστηρικτικό κλίμα μεταφοράς. Το υποστηρικτικό κλίμα μεταφοράς αναφέρεται σε μια οργανωτική κουλτούρα όπου οι συνάδελφοι εκτιμούν και ενθαρρύνουν την εφαρμογή των αποτελεσμάτων της μάθησης σε πραγματικές εργασιακές καταστάσεις. Όταν οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται ένα τέτοιο κλίμα, έχουν περισσότερα κίνητρα να μεταφέρουν ενεργά τη μάθησή τους στους εργασιακούς τους ρόλους.

Επιπλέον, η κοινωνική υποστήριξη προάγει την ανοιχτή επικοινωνία και την ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ των συναδέλφων. Οι εργαζόμενοι αισθάνονται άνετα να συζητούν τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες, να ζητούν ανατροφοδότηση και να μοιράζονται γνώσεις με τους συναδέλφους τους. Αυτή η κοινωνική αλληλεπίδραση διευκολύνει την ενσωμάτωση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων στις καθημερινές εργασιακές πρακτικές.

Όπως αναφέρθηκε και πρωτίτερα ο ρόλος των προϊστάμενων, είναι κρίσιμος. Η μελέτη των Lancaster, κ.ά. (2013) έρχεται να ενισχύσει αυτήν την εκδοχή μέσα από την μελέτη τους που αφορά τον ρόλο των εποπτών στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος που προάγει τη μεταφορά της μάθησης. Ένα από τα σημεία τα οποία είναι ενδιαφέροντα στην μελέτη αυτή είναι ότι εντοπίζει συγκεκριμένες συμπεριφορές των προϊσταμένων που επηρεάζουν θετικά τα αποτελέσματα της μεταφοράς μάθησης. Ορισμένες από αυτές τις συμπεριφορές περιλαμβάνουν την παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης στους εργαζόμενους σχετικά με την πρόοδο και την απόδοσή τους κατά τη διάρκεια της μάθησης, την παροχή ενθάρρυνσης και αναγνώρισης για τις προσπάθειές τους και τη δημιουργία ευκαιριών για τους εργαζόμενους να εξασκηθούν και να εφαρμόσουν τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες.

Έτσι βλέπουμε ότι όταν οι προϊστάμενοι συμμετέχουν ενεργά σε συζητήσεις με τους εργαζόμενους μετά την κατάρτιση, μπορούν να τους βοηθήσουν να προσδιορίσουν πώς το περιεχόμενο της μάθησης ευθυγραμμίζεται με τα εργασιακά τους καθήκοντα, γεγονός που ενισχύει τη συνάφεια και τη δυνατότητα μεταφοράς της μάθησης. Επικοινωνώντας τη συνάφεια και τα οφέλη της μάθησης, οι προϊστάμενοι αυξάνουν τα κίνητρα των εργαζομένων να μεταφέρουν τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες στους εργασιακούς τους ρόλους.

Κάτω από το ίδιο πρίσμα, την σημασία των προϊστάμενων, βρίσκεται και οι μελέτη των Govaerts, κ.ά. (2017) όπου γίνεται αναφορά στο πως επιδρά το γεγονός ότι οι προϊστάμενοι αναγνωρίζουν τον σημαντικό αντίκτυπό τους στη μεταφορά γνώσεων και αναγνωρίζουν τη σημασία της υποστήριξης των υφισταμένων τους καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Πιστεύουν ότι η ενθάρρυνση και η συμμετοχή τους επηρεάζουν θετικά την προθυμία των εργαζομένων να εφαρμόσουν τις δεξιότητες που έμαθαν στα εργασιακά τους καθήκοντα.

Οι προϊστάμενοι μπορούν να παρέχουν καθοδήγηση και καθοδήγηση στους υπαλλήλους, βοηθώντας τους να κατανοήσουν πώς να ενσωματώσουν το περιεχόμενο της μάθησης στην καθημερινή τους εργασία. Συμμετέχοντας ενεργά στη διαδικασία μεταφοράς της μάθησης, οι προϊστάμενοι δημιουργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που ενισχύει την εμπιστοσύνη των εργαζομένων στην ικανότητά τους να εφαρμόζουν αποτελεσματικά τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες. Η έρευνα αυτή είναι σαφώς σημαντική μιας και επικεντρώνεται στον προϊστάμενο ως κεντρικό μοχλό της μεταφοράς μάθησης, μέσα από την συμπεριφορά του και την στάση του. Λαμβάνοντας υπόψη των όγκο των μελετών που αναφέρονται στην σημασία των προϊστάμενων, σαφώς και μια τέτοια μελέτη, δρα καταλυτικά στον τρόπο με τον οποίο οι προϊστάμενοι καλούνται να συμπεριφέρονται σε σχέση με την μεταφορά γνώσεων.

Ακόμα μια μελέτη έρχεται και αναφέρει τον ρόλο των προϊστάμενων, με το να εξετάσει το πως η απλή έκφραση υποστήριξης χωρίς ενεργό συμμετοχή μπορεί να μην έχει τον επιθυμητό αντίκτυπο. Οι Nijman, κ.ά. (2006) αναφέρουν ότι οι εργαζόμενοι που λαμβάνουν υψηλής ποιότητας υποστήριξη από τον προϊστάμενο, η οποία περιλαμβάνει την παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης, καθοδήγησης και ενίσχυσης, είναι πιο πιθανό να αισθάνονται ότι εκτιμούν και να έχουν κίνητρο να μεταφέρουν την κατάρτιση στα εργασιακά τους καθήκοντα. Ταυτόχρονα στην παρούσα μελέτη η συγκεκριμένη συσχέτιση, αν και παρούσα, δεν ήταν υψηλή, αλλά παρ' όλα καταγράφετε. Τα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν ο παράγοντας που αποτέλεσε το κλειδί για την πρόβλεψη της μεταφοράς της μάθησης. Παρά ταύτα, είναι ασφαλές να υποθέσουμε ότι η υψηλής ποιότητας υποστήριξη από τον προϊστάμενο ενισχύει την αντίληψη των εργαζομένων ότι οι προϊστάμενοί τους ενδιαφέρονται πραγματικά για την ανάπτυξη και την επιτυχία τους. Ως αποτέλεσμα, οι εργαζόμενοι είναι πιο πρόθυμοι να εφαρμόσουν τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες στην εργασία τους, οδηγώντας σε βελτιωμένα αποτελέσματα μεταφοράς μάθησης. Ίσως ένα από τα

σημαντικά ευρήματα, είναι και αυτό που δεν συνδέει, απόλυτα, τον προϊστάμενο με τη μεταφορά γνώσεων, αλλά αναδεικνύει τον ρόλο του στο τελικό αποτέλεσμα που προκύπτει από τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η υποστήριξη τόσο από τον προϊστάμενο όσο και από τους συναδέλφους, αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης για τους Wei Tian, κ.ά. (2016) οι οποίοι αναδεικνύουν η αμοιβαία σχέση μεταξύ των θετικών αντιδράσεων των εργαζομένων στην υποστήριξη από τον προϊστάμενο και τους συναδέλφους και τον αντίκτυπό της στη μεταφορά της μάθησης. Όταν οι εργαζόμενοι λαμβάνουν υποστήριξη από τους προϊσταμένους και τους συναδέλφους τους, τείνουν να αισθάνονται ότι είναι πολύτιμοι και εκτιμώνται. Αυτή η θετική ανταπόκριση, με τη σειρά της, ενισχύει τη δέσμευση των προϊσταμένων να παρέχουν συνεχή υποστήριξη για τη μεταφορά γνώσεων.

Η αποτελεσματική υποστήριξη από τον προϊστάμενο, σε συνδυασμό με την υποστήριξη από τους συναδέλφους, δημιουργεί ένα κοινωνικό δίκτυο που ενθαρρύνει τους εργαζόμενους να εφαρμόζουν τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες στα εργασιακά τους καθήκοντα. Όταν οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται την υποστήριξη από τους προϊσταμένους και τους συναδέλφους τους, είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία μεταφοράς και να αναζητήσουν ευκαιρίες για να επιδείξουν τις νέες δεξιότητές τους, με αποτέλεσμα τη βελτίωση των αποτελεσμάτων της μεταφοράς μάθησης.

Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη μεταφορά γνώσεων είναι η διαθεσιμότητα ευκαιριών εφαρμογής. Οι Saks και Belcourt, (2006) μέσα από την μελέτη τους αναφέρουν ότι όταν οι εργαζόμενοι έχουν πρόσβαση σε ευκαιρίες να εφαρμόσουν τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες στις πραγματικές εργασιακές τους καταστάσεις, ενισχύεται η μεταφορά της μάθησης από το πρόγραμμα μάθησης στους εργασιακούς τους ρόλους. Έτσι η ύπαρξη ευκαιριών εφαρμογής επιτρέπει στους εργαζόμενους να εξασκούν και να ενισχύουν τις νέες δεξιότητες σε ένα πλαίσιο που αντικατοπτρίζει το πραγματικό εργασιακό τους περιβάλλον. Αυτή η πρακτική προάγει τη βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου της μάθησης και επιτρέπει στους εργαζόμενους να γίνουν πιο ικανοί στην αποτελεσματική χρήση των δεξιοτήτων. Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αν και υπήρχε υψηλό ποσοστό σε σχέση με την εφαρμογή της μάθησης κατά τους πρώτους μήνες, αυτό μειώνεται ραγδαία μέσα στο έτος, υποδεικνύοντας έτσι την ανάγκη περαιτέρω υποστήριξης των αποκτηθεισών γνώσεων.

Σχετικά με τις ευκαιρίες εφαρμογής, γίνεται αναφορά και από τους Cromwell και Kolb, (2004) στην μελέτη των οποίων υπογραμμίζεται ότι οι ευκαιρίες εφαρμογής είναι απαραίτητες για την επιτυχή μεταφορά της μάθησης σε εποπτικές δεξιότητες. Όταν παρέχονται στους εργαζόμενους ευκαιρίες να εφαρμόσουν τις νεοαποκτηθείσες εποπτικές δεξιότητες, είναι πιο πιθανό να μεταφέρουν την κατάρτιση αποτελεσματικά στον εποπτικό τους ρόλο. Η ευκαιρία να εφαρμόσουν τις εκπαιδευμένες δεξιότητες σε πραγματικές εργασιακές καταστάσεις επιτρέπει στους εργαζόμενους να δοκιμάσουν τις ικανότητές τους και να αποκτήσουν πρακτική εμπειρία. Η εφαρμογή αυτή συμβάλλει στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ του θεωρητικού περιβάλλοντος μάθησης και της πολυπλοκότητας των πραγματικών εργασιακών σεναρίων.

Υψηλότερα επίπεδα μεταφοράς γνώσεων και δεξιοτήτων αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευόμενους που δήλωσαν ότι έλαβαν μεγάλη υποστήριξη από την οργάνωση, τον προϊστάμενο και τους συναδέλφους τους και ότι συμμετείχαν επίσης σε ένα δίκτυο υποστήριξης ομότιμων. Σε οποιοδήποτε από τα τρία χρονικά στάδια, η συμμετοχή σε δίκτυο υποστήριξης από ομότιμους δεν ήταν σημαντική. Στις σύντομες απαντήσεις τους, οι εκπαιδευόμενοι προσδιόρισαν την έλλειψη χρόνου καθώς και την έλλειψη αποδοχής από τη διοίκηση ως σημαντικά εμπόδια μεταφοράς.

Η ικανοποίηση από την εκπαίδευση έρχεται, με την σειρά της, να συμβάλει στην μεταφορά γνώσεων. Η μελέτη των Lim και Morris, (2006) τονίζει ότι η ικανοποίηση από την εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει τα αποτελέσματα της μεταφοράς μάθησης. Οι εκπαιδευόμενοι που είναι ικανοποιημένοι από το πρόγραμμα μάθησης και την υλοποίησή του τείνουν να έχουν πιο θετικές αντιλήψεις για τη μάθησή τους και είναι πιο πιθανό να εφαρμόσουν τις αποκτηθείσες δεξιότητες στους εργασιακούς τους ρόλους.

Όταν οι εκπαιδευόμενοι είναι ικανοποιημένοι από την κατάρτιση, αντιλαμβάνονται το πρόγραμμα ως πολύτιμο και ωφέλιμο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτή η θετική αντίληψη προάγει το αίσθημα κινήτρων και δέσμευσης να αξιοποιήσουν τις δεξιότητες που έμαθαν στα εργασιακά τους καθήκοντα. Επιπλέον, η εκπαιδευτική ικανοποίηση επηρεάζει θετικά την αντιλαμβανόμενη μάθηση των εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευόμενοι που είναι ικανοποιημένοι με το περιεχόμενο και τις μεθόδους εκπαίδευσης είναι πιο πιθανό να πιστεύουν ότι έχουν αποκτήσει νέες γνώσεις και δεξιότητες. Αυτή η αντιλαμβανόμενη μάθηση ενισχύει την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, αυξάνοντας την εμπιστοσύνη τους στην ικανότητά τους να

εφαρμόζουν αποτελεσματικά τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες. Είναι αρκετά ενδιαφέρον ότι παρατηρήθηκαν διαφορές σε σχέση με το είδος της εργασίας τους, συγκεκριμένα εάν ανήκαν στον τομέα του σχεδιασμού και της στρατηγικής, της διοίκησης ή/και των πωλήσεων, του μάρκετινγκ.

Η ικανοποίηση ερευνάται κάτω από το πρίσμα των αντιλήψεων, στην έρευνα των Nikandrou, κ.ά. (2009) όπου τονίζεται τη σημασία των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων για τη μεταφορά της μάθησης και τον τρόπο με τον οποίο η ικανοποίηση παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων. Συγκεκριμένα, 35 από τους 40 συμμετέχοντες, δήλωσαν ότι η συγκεκριμένη μέθοδος μάθησης ήταν θετική. Οι εκπαιδευόμενοι που είναι ικανοποιημένοι από το πρόγραμμα μάθησης είναι πιο πιθανό να επιδείξουν θετικές συμπεριφορές μεταφοράς. Η ικανοποίηση από διάφορες πτυχές του προγράμματος μάθησης, όπως το περιεχόμενο, η παράδοση και οι εκπαιδευτές, επηρεάζει την αντίληψη των εκπαιδευομένων για τη συνάφεια και τη δυνατότητα εφαρμογής της μάθησης στον εργασιακό τους ρόλο. Όταν οι εκπαιδευόμενοι είναι ικανοποιημένοι από αυτούς τους παράγοντες, είναι πιο πιθανό να πιστεύουν ότι το περιεχόμενο της μάθησης είναι σχετικό και χρήσιμο για τα εργασιακά τους καθήκοντα. Η ικανότητα εφαρμογής της μάθησης σε πραγματικές καταστάσεις σχολιάστηκε επίσης ως μέρος ενός κρίσιμου παράγοντα για τη μεταφορά της μάθησης.

Τέλος η μελέτη των Velada, κ.ά. (2007) υπογραμμίζει τη σημασία των ατομικών χαρακτηριστικών στην πρόβλεψη των αποτελεσμάτων της μεταφοράς μάθησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο σχεδιασμός της μεταφοράς, η αυτό-αποτελεσματικότητα της απόδοσης, η διατήρηση της μάθησης και η ανατροφοδότηση της απόδοσης σχετίζονται σημαντικά με τη μεταφορά της μάθησης. Αντίθετα με τις προσδοκίες, η εποπτική υποστήριξη δεν σχετιζόταν σημαντικά με τη μεταφορά της μάθησης. Τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν ότι, προκειμένου να ενισχυθεί η μεταφορά της μάθησης, οι οργανισμοί θα πρέπει να σχεδιάζουν την κατάρτιση που δίνει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να μεταφέρουν τη μάθηση, να ενισχύουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευομένων για την ικανότητά τους να μεταφέρουν, να διασφαλίζουν ότι το περιεχόμενο της μάθησης διατηρείται με την πάροδο του χρόνου και να παρέχουν κατάλληλη ανατροφοδότηση σχετικά με την απόδοση των εργαζομένων στην εργασία τους μετά τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Συνοψίζοντας, γίνεται εμφανές ότι η προθυμία των εργαζομένων να συμμετάσχουν στην μεταφορά γνώσεων επηρεάζεται από παράγοντες όπως η αντιλαμβανόμενη συνάφεια και τα οφέλη της μάθησης, η υποστήριξη που λαμβάνουν από τους προϊσταμένους και τον οργανισμό, τα κίνητρα και η πρόθεσή τους να μεταφέρουν τις αποκτηθείσες δεξιότητες και η χρήση συγκεκριμένων προθέσεων εφαρμογής. Με την εκμετάλλευση αυτών των παραγόντων, οι οργανισμοί μπορούν να προωθήσουν μια θετική κουλτούρα μάθησης και να ενθαρρύνουν μεγαλύτερη συμμετοχή σε προγράμματα μάθησης, οδηγώντας σε βελτιωμένη απόδοση των εργαζομένων και οργανωτική επιτυχία. Ταυτόχρονα, η αυτό-αποτελεσματικότητα αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη μεταφορά της μάθησης. Η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα ενισχύει τα κίνητρα, αυξάνει την αυτοπεποίθηση στην εφαρμογή των δεξιοτήτων που μαθαίνονται και επηρεάζει την αντίληψη του ατόμου για το οργανωτικό κλίμα. Οι οργανισμοί μπορούν να προωθήσουν τη μεταφορά γνώσεων ενισχύοντας την αυτό-αποτελεσματικότητα των εργαζομένων μέσω υποστηρικτικών περιβαλλόντων μάθησης, ευκαιριών ανάπτυξης δεξιοτήτων και σαφούς επικοινωνίας σχετικά με τα οφέλη και την αξία της μάθησης. Επιπλέον, μια θετική οργανωσιακή κουλτούρα που ενθαρρύνει τη συνεχή μάθηση και την εφαρμογή δεξιοτήτων μπορεί να ενισχύσει περαιτέρω τη σχέση μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας και της επιτυχούς μεταφοράς μάθησης.

Παράλληλα, οι προϊστάμενοι διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στη διευκόλυνση της μεταφοράς μάθησης. Παρέχοντας εποικοδομητική ανατροφοδότηση, ενθάρρυνση και ευκαιρίες για πρακτική εξάσκηση, οι επόπτες δημιουργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. Η αποτελεσματική επικοινωνία σχετικά με τη σημασία και τα οφέλη της μάθησης ενισχύει τα κίνητρα, την αυτοπεποίθηση και την προθυμία των εργαζομένων να μεταφέρουν τις αποκτηθείσες δεξιότητες στους εργασιακούς τους ρόλους. Επιπλέον, οι θετικές αντιδράσεις των εργαζομένων στην υποστήριξη του προϊσταμένου και των συναδέλφων δημιουργούν μια αμοιβαία σχέση που ενισχύει τη δέσμευση των προϊσταμένων να παρέχουν συνεχή υποστήριξη για τη μεταφορά της μάθησης.

Παράλληλα η αναφορά στο ρόλο της ικανοποίησης στην επίδραση των αποτελεσμάτων της μεταφοράς μάθησης φαίνεται να είναι σημαντική, εφόσον συμβάλλει στην αντίληψη των εκπαιδευομένων για την αξία και τη συνάφεια της μάθησης, ενισχύοντας τα κίνητρα και την αντιληπτή μάθηση. Επιπλέον, η ικανοποίηση

από το πρόγραμμα μάθησης και το οργανωτικό κλίμα δημιουργεί θετικό κλίμα μεταφοράς, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευόμενους να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις αποκτηθείσες δεξιότητες στους εργασιακούς τους ρόλους. Οι οργανισμοί μπορούν να ενισχύσουν τη μεταφορά γνώσεων διασφαλίζοντας ότι τα προγράμματα μάθησης είναι σχεδιασμένα ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων, παρέχοντας ένα υποστηρικτικό οργανωτικό κλίμα και διευκολύνοντας μια θετική μαθησιακή εμπειρία που οδηγεί σε υψηλά επίπεδα ικανοποίησης.

Η πολύπλευρη φύση της μεταφοράς μάθησης και η σημασία της συνεκτίμησης διαφόρων παραγόντων για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς της είναι κάτι το οποίο γίνεται αισθητό από όλα τα υπό εξέταση άρθρα. Η κατανόηση των θεωριών που υποστηρίζουν τη μεταφορά και η αναγνώριση της επιρροής των ατομικών, εκπαιδευτικών και οργανωτικών παραγόντων μπορεί να λειτουργήσει ως γνώμονας στον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων μάθησης που οδηγούν σε επιτυχή μεταφορά γνώσεων και δεξιοτήτων, ωφελώντας τελικά τόσο τους εργαζόμενους όσο και τον οργανισμό στο σύνολό του.

3. Κεφάλαιο 3

3.1 Μεθοδολογία έρευνας

3.1.1 Μεθοδολογία

Η χρήση μιας μεθοδολογικής προσέγγισης που θα βοηθήσει στην απόκτηση κατάλληλων δεδομένων για την εξαγωγή αποτελεσμάτων που θα συμβάλουν στον εντοπισμό πιθανών τάσεων, είναι ζωτικής σημασίας. Για να γίνει αυτό, πρέπει να γίνει αντιληπτή η διαφοροποίηση μεταξύ των διαφόρων ερευνητικών προσεγγίσεων, ώστε να δικαιολογηθεί η επιλογή της προσέγγισης που θα χρησιμοποιηθεί από τη εκάστοτε μελέτη.

Ένας από τους στόχους της μεθοδολογίας είναι να καταγράψει τα βήματα που έγιναν ώστε να διασφαλιστεί τόσο εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ευρημάτων. Σε αυτήν την ενότητα έγινε περιγραφή των διαδικασιών που σκοπό είχε την ανάλυση των δεδομένων, καθώς και τους μεθόδους που διασφάλισαν την ακρίβεια και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Προκειμένου να εξεταστούν τα προαναφερθέντα, οι σκοποί και οι στόχοι που σχετίζονται με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μεταφορά γνώσεων είναι υψίστης σημασίας όχι μόνο στη διαδικασία προσέγγισης του θέματος αλλά κυρίως για την απόκτηση των απαραίτητων δεδομένων για τη διερεύνηση των στόχων και τον εντοπισμό των συσχετίσεων και των παραγόντων που έχουν επίδραση στο προτεινόμενο μοντέλο.

3.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος αυτής της έρευνας είναι να ερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία μεταφοράς της μάθησης, μέσω μια μελέτη περίπτωσης.

Συγκεκριμένα, οι ερευνητικοί στόχοι είναι:

- Η εξέταση των μεθόδων εκπαίδευσης
- Η ανάλυση των παραμέτρων που συνδέονται με την μεταφορά της μάθησης, μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση
- Η διερεύνηση των οφελών και των κινδύνων που προκύπτουν από την κατάρτιση
- Τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Οι ερευνητικές υποθέσεις που προκύπτουν είναι:

- Η διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση επηρεάζει την διαδικασία μεταφοράς της μάθησης
- Η αυτό-αποτελεσματικότητα επηρεάζει την διαδικασία μεταφοράς της μάθησης
- Η υποστήριξη από συναδέλφους επηρεάζει την διαδικασία μεταφοράς της μάθησης
- Η υποστήριξη από προϊσταμένους επηρεάζει την διαδικασία μεταφοράς της μάθησης
- Οι ευκαιρίες εφαρμογής επηρεάζει την διαδικασία μεταφοράς της μάθησης
- Η ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση επηρεάζει την διαδικασία μεταφοράς της μάθησης
- Η διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, η αυτό-αποτελεσματικότητα, η υποστήριξη από συναδέλφους, η υποστήριξη από προϊσταμένους, οι ευκαιρίες εφαρμογής και η ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για τη διαδικασία μεταφοράς της μάθησης.
- Η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η θέση εργασίας, η προϋπηρεσία, και οι συμμετοχές σε επαγγελματικά προγράμματα κατάρτισης/επιμόρφωσης αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για τη διαδικασία μεταφοράς της μάθησης.
- Η διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, η αυτό-αποτελεσματικότητα, η υποστήριξη από συναδέλφους, η υποστήριξη από προϊσταμένους, οι ευκαιρίες εφαρμογής και η ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για τη διαδικασία μεταφοράς της μάθησης, κάτω από την οπτική του παράγοντα φύλου.

Εξετάζοντας τις διάφορες διαθέσιμες προσεγγίσεις και επανεξετάζοντας την εφαρμογή τους στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η προσέγγιση του θετικισμού, δεδομένου ότι επιτρέπει την ποσοτική παρατήρηση επιτρέποντας έτσι την εφαρμογή

της στατιστικής ανάλυσης, ενώ ταυτόχρονα, ο ερευνητής δεν θεωρείται ότι μεροληπτεί, επομένως, δεν επηρεάζεται ούτε επηρεάζεται από την έρευνα (Bell, *et. al.*, 2022).

Προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα, θα εφαρμοστεί μια επαγωγική προσέγγιση δεδομένου ότι θα εξεταστούν οι θεωρίες και προηγούμενες έρευνες και θα εξαχθούν υποθέσεις που θα ελεγχθούν, ώστε να συζητηθούν τα ευρήματα και να επιβεβαιωθεί η θεωρητική προσέγγιση. Για το σκοπό αυτό το σκοπό, άρθρα, προηγούμενες έρευνες και θεωρίες θα εξεταστούν και θα συζητηθούν πριν από την σχηματισμό υποθέσεων (Ghauri, *et. al.*, 2020). Επιπλέον, άρθρα και εκθέσεις θα εξεταστούν κριτικά, ώστε να εντοπιστούν τάσεις σε σχέση με τους παράγοντες που επηρεάζουν την διαδικασία μεταφοράς της μάθησης.

3.1.3 Σχεδιασμός της έρευνας

Η χρήση ποσοτικού σχεδιασμού για την παρούσα μελέτη περίπτωσης, επιλέχθηκε με γνώμονα την ικανότητά του στην συλλογή και ανάλυση δεδομένων, αριθμητικού χαρακτήρα, που σκοπό τους έχουν την εξαγωγή συμπερασμάτων αλλά και των ελέγχων των υποθέσεων που τέθηκαν από την έρευνα (Creswell & Creswell, 2017). Η χρήση του συγκεκριμένου σχεδιασμού μας έδωσε την ικανότητα να συγκρίνουμε τις μεταβλητές, υπό εξερεύνηση, και την διάθεση μεταφοράς μάθησης.

Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι περιορισμοί που προκύπτουν από την μελέτη περίπτωσης, και αφορούν την εξαγωγή αποτελεσμάτων μέσα σε συγκεκριμένα εργασιακά και μαθησιακά πλαίσια, ενώ παράλληλα στοχεύουν τον πληθυσμό της συγκεκριμένης εταιρίας.

3.1.4 Επιλογή δείγματος

Το δείγμα αντλήθηκε μέσα από την εταιρία η οποία και χρησιμοποιήθηκε στην μελέτη περίπτωσης, άρα και το δείγμα της ήταν δείγμα ευκολίας (Creswell & Creswell, 2017). Σαφώς και μια τέτοια προσέγγιση ενέχει τον κίνδυνο μεροληψίας, που όμως στην παρούσα περίπτωση δεν υφίσταται λόγω της μορφής της έρευνας που αφορά μελέτη περίπτωσης άρα και στοχευμένο δείγμα. Το σύνολο των ατόμων που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν 209 άτομα.

3.1.5 Ερευνητικό εργαλείο

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο προέκυψε μετά από έρευνα διαθέσιμων ερωτηματολογίων που στόχευαν στην ανάδειξη συσχετίσεων σε σχέση με την

μεταφορά γνώσεων. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο εμπεριείχε 47 ερωτήσεις που αφορούσαν τις εννέα μεταβλητές και έξι ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά του δείγματος.

Οι μεταβλητές ήταν διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, αυτό-αποτελεσματικότητα, υποστήριξη από συναδέλφους, υποστήριξη από προϊσταμένους, ευκαιρίες εφαρμογής και ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση και τρεις που αφορούσαν τη μεταφορά γνώσεων και ήταν προσωπικά οφέλη από την εκπαίδευση, οφέλη καριέρας από την εκπαίδευση και επαγγελματικά οφέλη από την εκπαίδευση.

Από το ερωτηματολόγιο των Noe *et. al.* (1986) πηγάζουν οι ερωτήσεις που αφορούσαν τη διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση και οι οποίες ήταν εννέα στο σύνολό τους, καθώς και οι ερωτήσεις που αφορούσαν την μεταφορά γνώσεων, και ειδικότερα πέντε ερωτήσεις για τα προσωπικά οφέλη, πέντε ερωτήσεις για τα οφέλη καριέρας και δύο ερωτήσεις για τα επαγγελματικά οφέλη.

Από το learning transfer inventory των Holton, *et. al.* (2000), αντλήσαμε τις μεταβλητές της αυτό-αποτελεσματικότητας (4 ερωτήσεις), της υποστήριξης από συναδέλφους (4 ερωτήσεις), την υποστήριξη από προϊσταμένους (6 ερωτήσεις) και τις ευκαιρίες εφαρμογής (8 ερωτήσεις). Τέλος, η ικανοποίηση των εργαζομένων ερευνήθηκε με το ερωτηματολόγιο του Schmidt (2004) με 4 ερωτήσεις. Σε όλες τις προαναφερθείσες ερωτήσεις, οι απαντήσεις κυμάνθηκαν με βάση την κλίμακα Likert όπου η διαβάθμιση είναι 1 Διαφωνώ Απόλυτα, 2 Διαφωνώ, 3 Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 Συμφωνώ, 5 Συμφωνώ Απόλυτα.

3.1.6 Διαδικασία

Μετά την οριστικοποίηση το ερωτηματολόγιο, μοιράστηκε στους εργαζόμενους της εταιρείας, με χρονικό περιθώριο, 30 ημερών για την συμπλήρωσή του. Για την διασφάλιση της ανωνυμίας, τα άτομα συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και το έδωσαν στην ερευνήτρια η οποία και το τοποθετούσε σε ένα φάκελο χωρίς αναγνωριστικά στοιχεία, που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ταυτοποίηση του συμμετέχοντα. Κατά την διανομή των ερωτηματολογίων, δόθηκαν οι απαραίτητες πληροφορίες σε σχέση με την έρευνα και το σκοπό της, καθώς και την δυνατότητα των συμμετεχόντων να αποχωρήσουν ανά πάσα στιγμή χωρίς να χρειάζεται να ενημερώσουν για τους λόγους

αποχώρησής τους. Το σύνολο των ερωτηματολογίων ήταν 227, από τα οποία τα 18 αποσύρθηκαν από τη μελέτη λόγω ελλιπούς συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

3.1.7 Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων την κατανόηση των δεδομένων αλλά και την προσπάθεια απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων, έγινε χρήση περιγραφικής ανάλυσης, στο πλαίσιο της οποίας παρουσιάστηκαν τα κύρια ευρήματα της έρευνας με ένα απλουστευμένο τρόπο που προσφέρει μια επισκόπηση των αποτελεσμάτων χωρίς όμως στατιστικές αναλύσεις. Εντούτοις μας έδωσαν μια εικόνα για τις τάσεις και τις καταγεγραμμένες απαντήσεις σε σχέση με το σύνολο των ερωτήσεων (Kaur *et. al.*, 2018; Das, and Imon, 2016).

Για την στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS, το οποίο και είναι διαδεδομένο ως προς την χρήση τους για τέτοιου είδους ανάλυση. Τα περιγραφικά και δημογραφικά δεδομένα παρουσιάστηκαν τόσο σε πίνακες ποσοστών όσο και μέσω ραβδογραμμάτων. Για την εξερεύνηση των υποθέσεων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν το Spearman's test, η ανάλυση παλινδρόμησης και η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης, όπου και εξετάστηκαν οι μεταβλητές.

3.1.8 Δεοντολογία

Η έρευνα απαιτεί την διασφάλιση των ατόμων που λαμβάνουν μέρος σε αυτή, ως προς τα δικαιώματά τους. Συγκεκριμένα, εξηγήθηκε η έρευνα, καθώς και ο σκοπός της, ζητήθηκε η συγκατάθεση από τα άτομα που έλαβαν μέρος, καθώς και το δικαίωμα απόσυρσης ανά πάσα στιγμή κατά την διάρκεια της έρευνας. Ταυτόχρονα, τα προσωπικά στοιχεία και η ανωνυμία των συμμετεχόντων προστατεύθηκαν, καθώς και τα δεδομένα τα οποία και παρείχαν με την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τέλος, τα στοιχεία και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, ήταν στην αποκλειστική ευθύνη της ερευνήτριας, και δεν μπορούσαν να επεξεργαστούν από τρίτους.

4. Κεφάλαιο 4

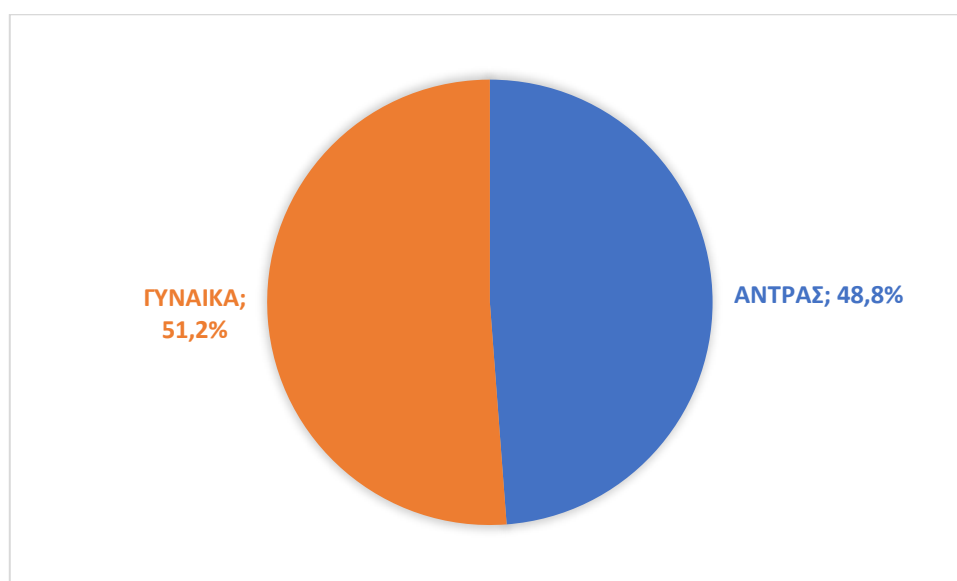
4.1 Μελέτη περίπτωσης

4.1.1 Αποτελέσματα

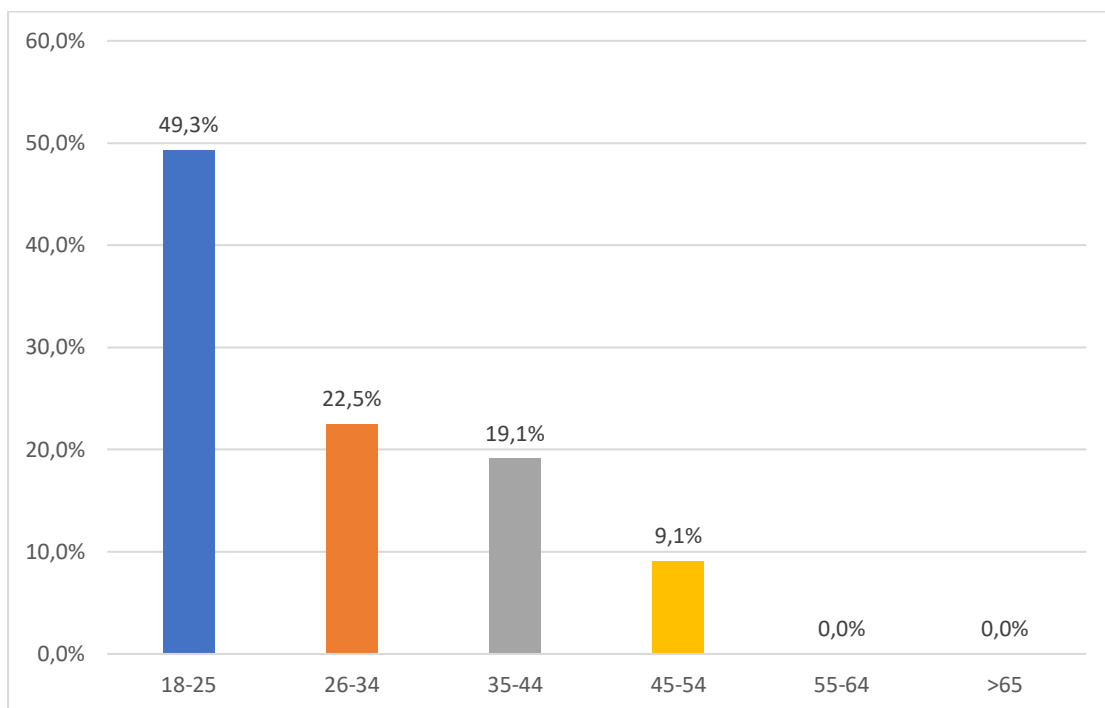
4.1.1.1 Δημογραφικά

Η παρούσα έρευνα κατέγραψε ότι το 48,8% του δείγματος, ήταν άντρες και το 51,2% γυναίκες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το 49,3% του δείγματος ανήκε στο ηλικιακό φάσμα 18-25, με το 22,5% να είναι μεταξύ 26-34, το 19,1% μεταξύ 35-44 και τέλος το 9,1% μεταξύ 45-54. Σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο το 77% έχει πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, με το 9,6% να κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο, 7,7% να είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 5,7% να είναι κάτοχοι διδακτορικού. Όσο αφορά τη θέση εργασίας, το 90% των συμμετεχόντων είναι υπάλληλοι, με το 7,7% να καταγράφει άλλο, και συγκεκριμένα, team leader, το 1% να είναι προϊστάμενοι και το 1,4% διευθυντές. Στην ερώτηση που αφορούσε την προϋπηρεσία, το 51,2% έχει 0-5 χρόνια, το 19,1% 6-10, το 17,7% 11-15, 10% 16-20 και το 1,9% περισσότερο από 20 χρόνια. Τέλος στην ερώτηση που αφορούσε τις συμμετοχές των συμμετεχόντων σε επαγγελματικά προγράμματα κατάρτισης/ επιμόρφωσης, το 41,6% έχει συμμετάσχει σε 1-3, το 41,1% 4-6, το 12% 7-9 και το 5,3% σε κανένα.

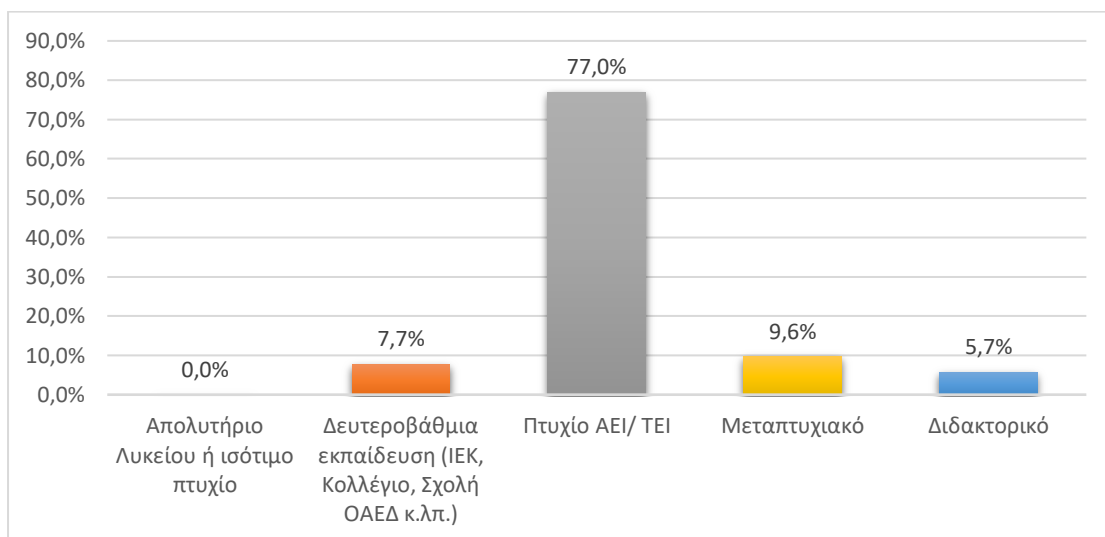
Γράφημα 4.1 Φύλο



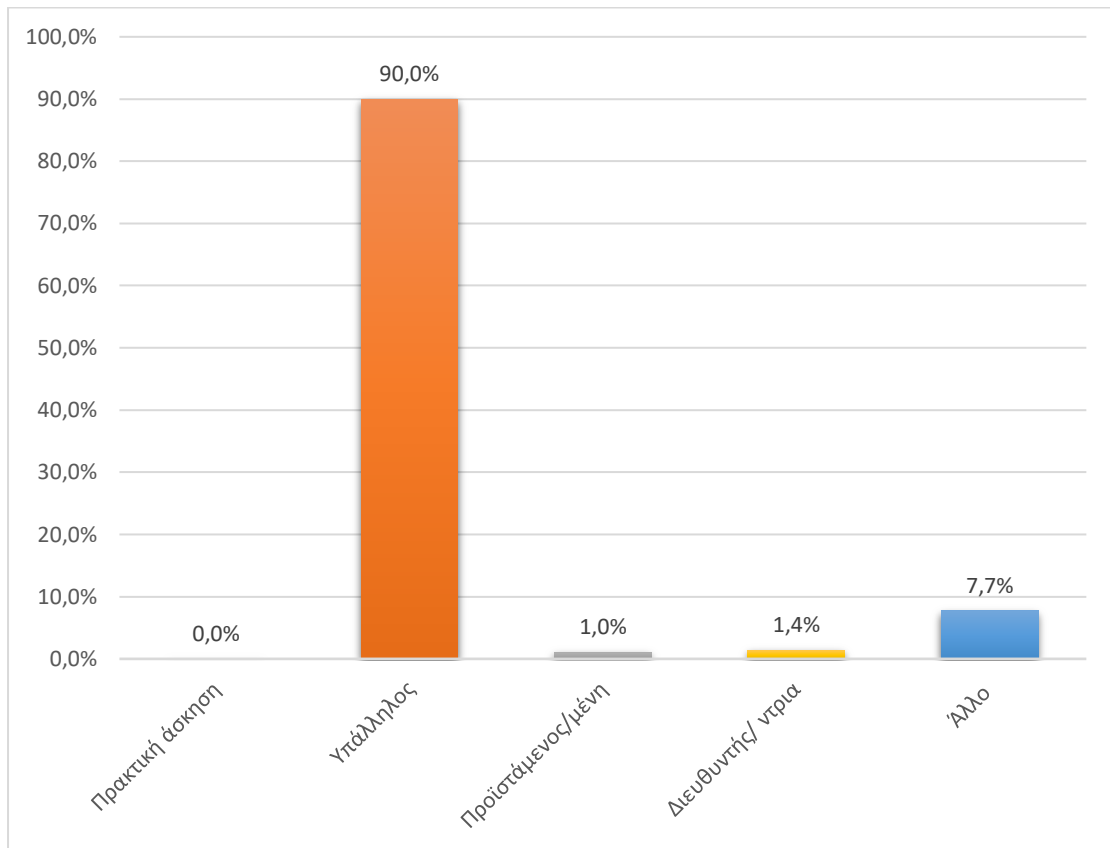
Γράφημα 4.2 Ηλικία



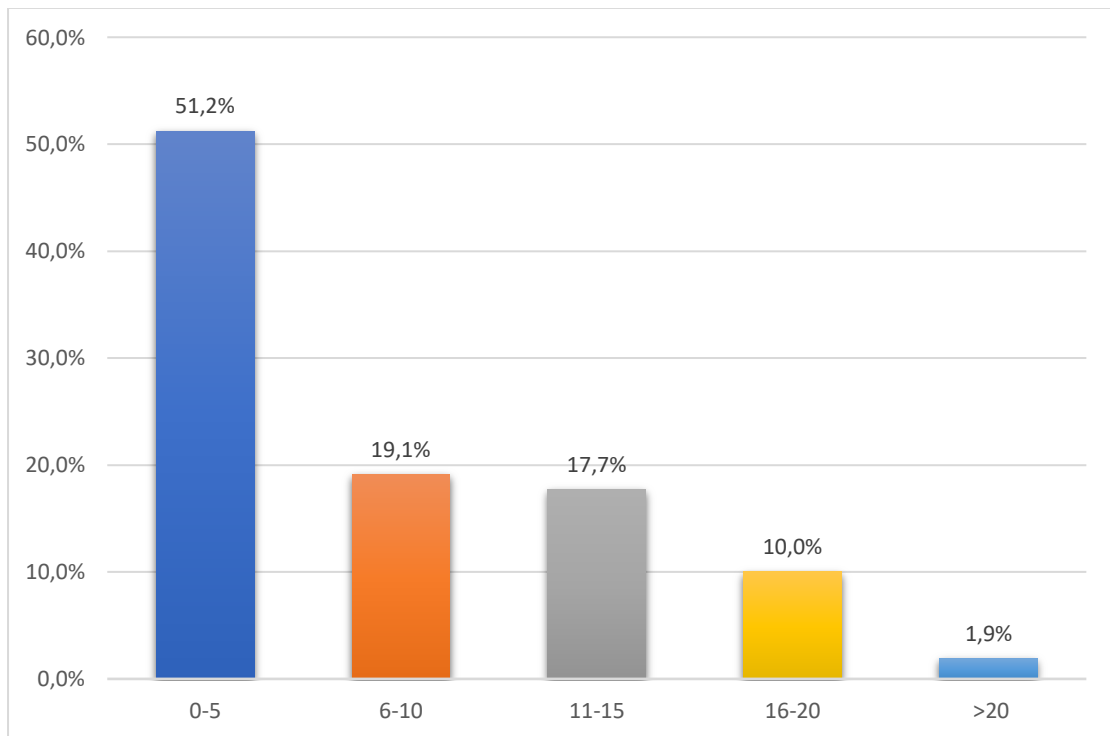
Γράφημα 4.3 Μορφωτικό επίπεδο



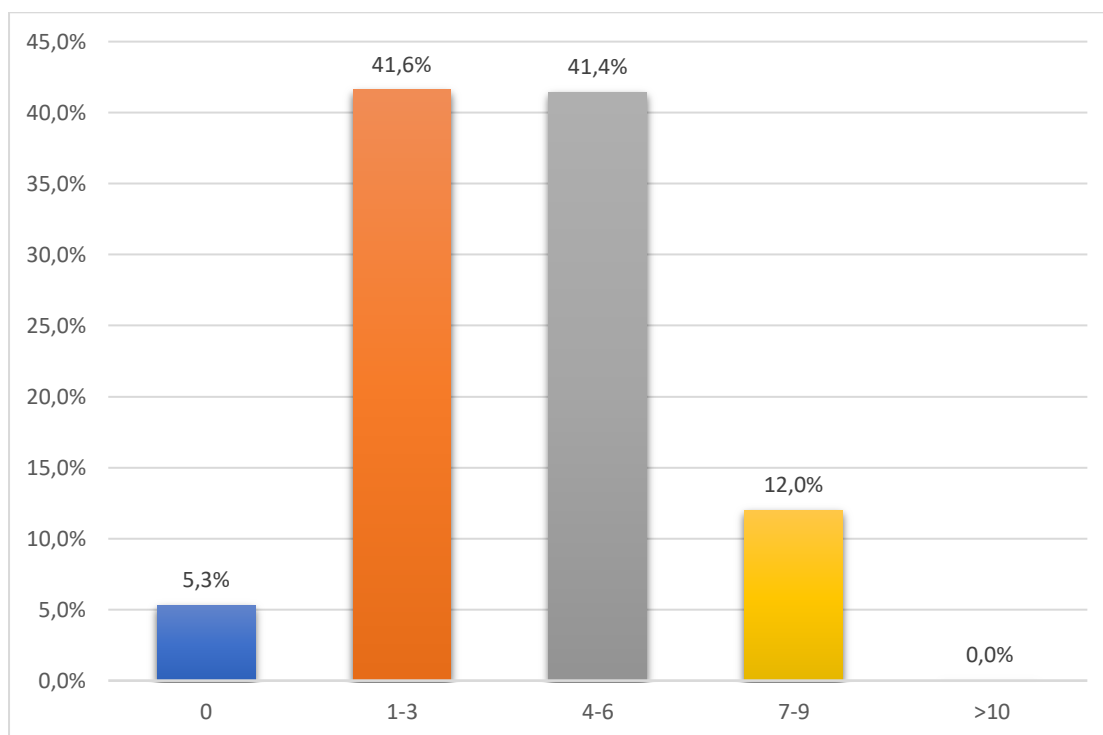
Γράφημα 4.4 Θέση εργασίας



Γράφημα 4.5 Προϋπηρεσία



Γράφημα 4.6 Συμμετοχές σε επαγγελματικά προγράμματα κατάρτισης/επιμόρφωσης



Οι μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των δημογραφικών αναφέρονται στον πίνακα 1. Η μέση ηλικία του δείγματος είναι 29,5 χρονών, με το μορφωτικό επίπεδο να είναι πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, η θέση εργασίας υπάλληλος, η προϋπηρεσία να είναι 6-10 χρόνια και οι συμμετοχές σε επαγγελματικά προγράμματα κατάρτισης/επιμόρφωσης να είναι 4-6.

Πίνακας 4.1 Δημογραφικά

	Μέση τιμή	Min	Max	Τυπική απόκλιση
Ηλικία	29,5933	19,00	52,00	9,03264
Μορφωτικό επίπεδο	3,1914	2,00	6,00	,80963
Θέση εργασίας	2,2679	2,00	5,00	,82914
Προϋπηρεσία	1,9234	1,00	5,00	1,12398
Συμμετοχές σε επαγγελματικά προγράμματα κατάρτισης/επιμόρφωσης	2,5981	1,00	4,00	,76661

4.1.2 Περιγραφική ανάλυση

4.1.2.1 Διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση

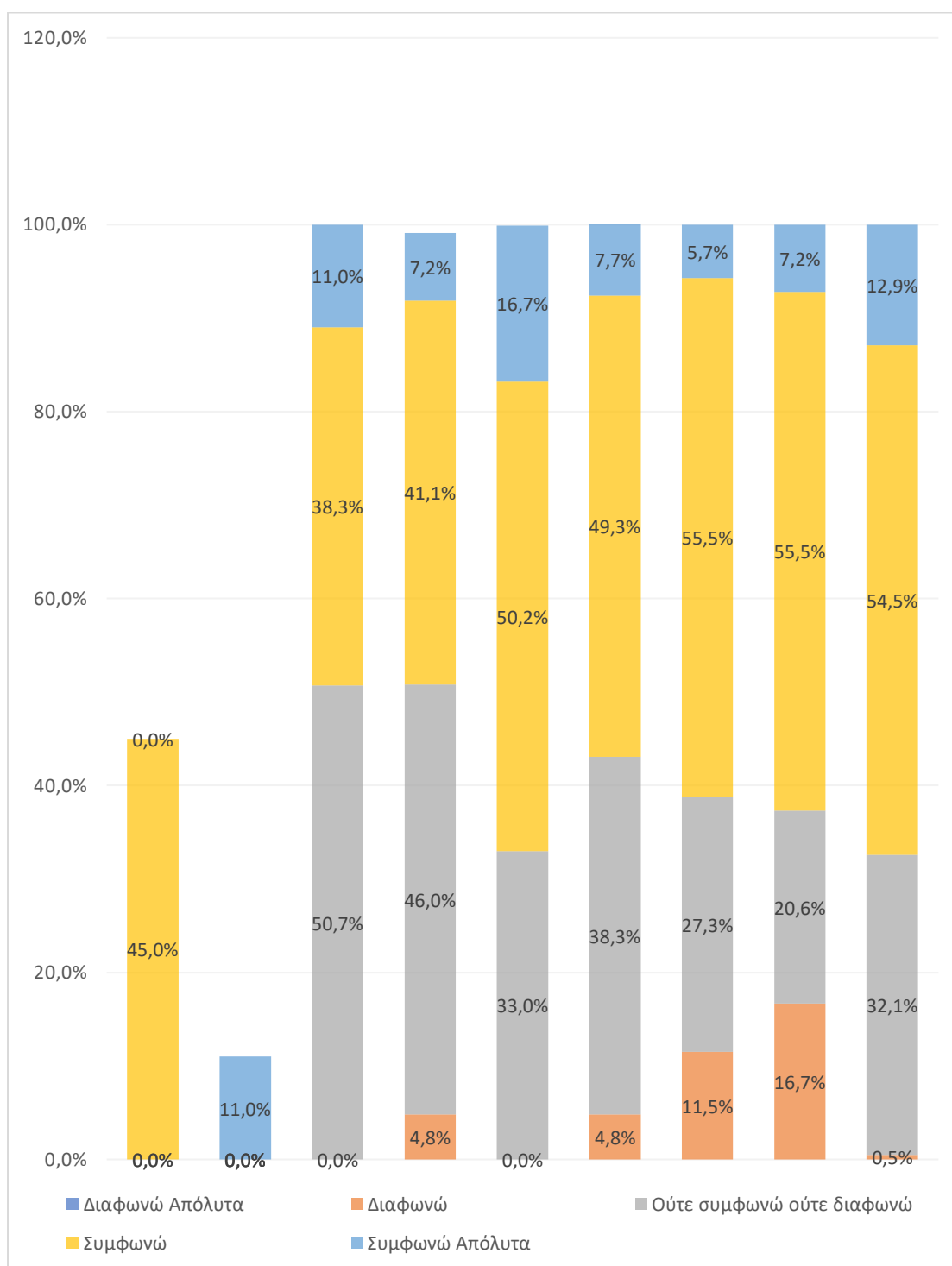
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι ερωτήσεις που αφορούσαν την διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση ανέδειξαν μια θετική τάση των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα στην ερώτηση που αφορούσε την προσπάθεια μάθησης από τα εκπαιδευτικά προγράμματα το 45% απάντησε θετικά, με το 12,9% να συμφωνεί απόλυτα, ενώ δεν καταγράφηκε καμία διαφωνία. Στην ερώτηση εάν μαθαίνουν περισσότερο σε σχέση με αυτούς που δεν συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα που λαμβάνουν μέρος στην εκπαίδευση, οι απαντήσεις έδειξαν ότι το 48,8% θεωρεί ότι μαθαίνει περισσότερο σε σχέση με άλλους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ερώτηση που αφορά το κίνητρο μάθησης δεξιοτήτων, στην οποία το 50,7% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Ως προς την προθυμία σε σχέση με την προσπάθεια που θα καταβάλουν ώστε να βελτιώσουν τις ικανότητές τους βρίσκει το 46%, ούτε να συμφωνεί αλλά ούτε να διαφωνεί. Ενώ το 50,2% πιστεύει ότι θα βελτιώσει τις δεξιότητές του με την συμμετοχή τους σε προγράμματα. Σε σχέση με την ικανότητα μάθησης του παρεχόμενου υλικού, το 49,3% πιστεύει ότι μπορεί να τα μάθει, με το 38,3% να αναφέρει ότι δεν είναι σίγουρο. Την προσοχή μας τραβά το γεγονός ότι το 55,5% θεωρεί ότι η συμμετοχή σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικά προγράμματα δεν είναι καθόλου χρήσιμο, μιας και οι δεξιότητες που ήδη κατέχουν είναι αρκετές στο να ολοκληρώνουν την εργασία τους, μια καταγραφή η οποία έρχεται σε αντιδιαστολή με τα αποτελέσματα της ερώτησης που αφορά την προθυμία να βελτιώσω τις δεξιότητές μου, στην οποία το 55,5% συμφωνεί. Τέλος στην συγκριμένη κατηγορία ερωτήσεων η ερώτηση που αφορούσε την βελτίωση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων με σκοπό την προαγωγή βρίσκει σύμφωνο το 54,5% του δείγματος.

Πίνακας 4.2 Διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση

	1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ Απόλυτα
1. Προσπαθώ να μαθαίνω όσο περισσότερο μπορώ από τα εκπαιδευτικά προγράμματα.	0,0%	0,0%	42.1%	45,0%	12.9%
2. Έχω την τάση να μαθαίνω περισσότερο από τα εκπαιδευτικά προγράμματα από ό,τι οι περισσότεροι.	0,0%	0,0%	40.2%	48.8%	11,0%
3. Συνήθως έχω το κίνητρο να μαθαίνω τις δεξιότητες, στις οποίες δίνουν έμφαση τα εκπαιδευτικά προγράμματα στα οποία συμμετέχω.	0,0%	0,0%	50,7%	38,3%	11,0%

4. Είμαι πρόθυμος να καταβάλω σημαντική προσπάθεια στα εκπαιδευτικά προγράμματα, προκειμένου να βελτιώσω τις δεξιότητές μου.	0,0%	4,8%	46,0%	41,1%	7,2%
5. Πιστεύω ότι μπορώ να βελτιώσω τις δεξιότητές μου, με το να συμμετέχω σε εκπαιδευτικά προγράμματα.	0,0%	0,0%	33,0%	50,2%	16,7%
6. Πιστεύω ότι μπορώ να μαθαίνω το υλικό που παρουσιάζεται στα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα.	0,0%	4,8%	38,3%	49,3%	7,7%
7. Η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι ελάχιστης χρησιμότητας για εμένα, καθώς έχω όλες τις γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζομαι έτσι ώστε να εκτελώ με επιτυχία τη δουλειά μου.	0,0%	11,5%	27,3%	55,5%	5,7%
8. Είμαι πρόθυμος να προσπαθήσω για να βελτιώσω δεξιότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την τρέχουσα εργασία μου.	0,0%	16,7%	20,6%	55,5%	7,2%
9. Είμαι πρόθυμος να προσπαθήσω για να βελτιώσω δεξιότητες και ικανότητες, προκειμένου να προετοιμαστώ για μια προαγωγή	0,0%	0,5%	32,1%	54,5%	12,9%

Γράφημα 4.7 Διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση



4.1.2.2 Αυτό-αποτελεσματικότητα

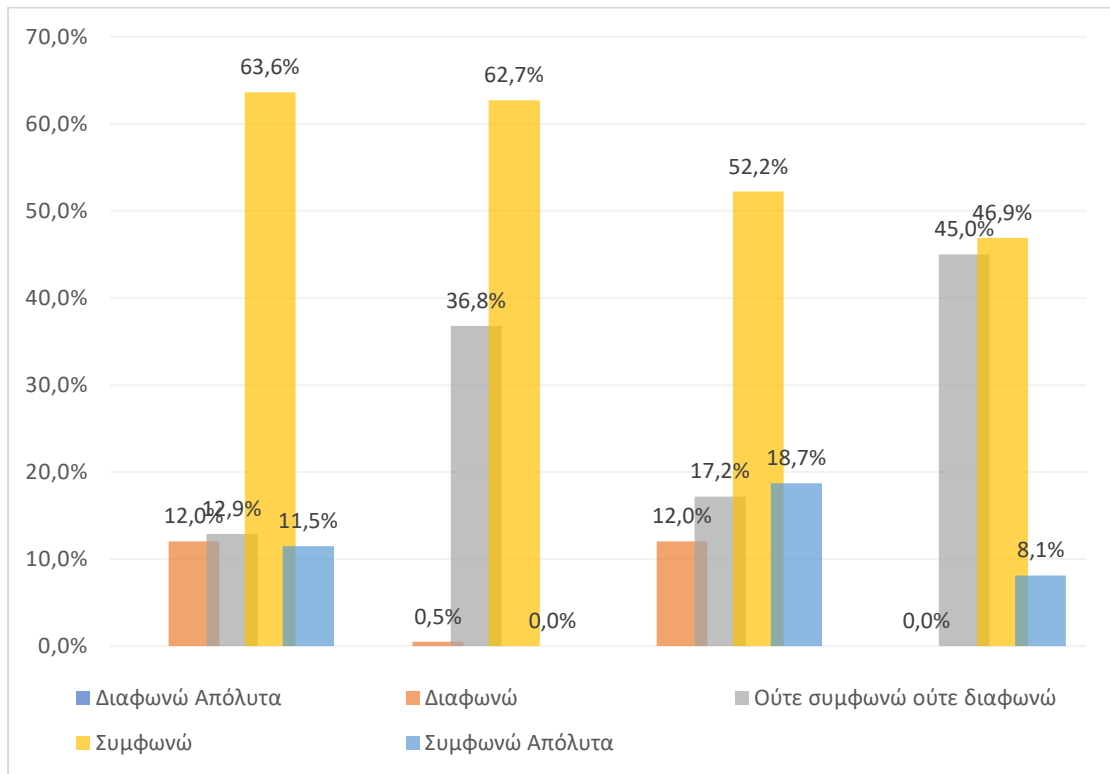
Οι ερωτήσεις που συνδέονται με την αυτό-αποτελεσματικότητα εμπεριείχαν έννοιες όπως η σιγουριά, η μη αμφισβήτηση ικανοτήτων, η ικανότητα να ξεπερνούν τα πιθανά εμπόδια και η σιγουριά σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η σιγουριά των συμμετεχόντων σε σχέση με την ικανότητά τους να εφαρμόσουν τις νέες δεξιότητες στην εργασία τους, έφτασε το 63,6%, η μη αμφισβήτηση της ικανότητας να χρησιμοποιήσουν τις νέες δεξιότητες στο 62,7%, η ικανότητα να ξεπεράσουν τα όποια εμπόδια στο 52,2% και η σιγουριά σε σχέση με την εφαρμογή της γνώσης στην εργασία στο 46,9%. Στην τελευταία ερώτηση, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το 45% δεν διαφωνεί ούτε συμφωνεί με την ερώτηση, πράγμα το οποίο θα μπορούσε να εγείρει ερωτήματα σε σχέση με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης.

Πίνακας 4.3 Αυτό-αποτελεσματικότητα

	1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ Απόλυτα
1. Είμαι σίγουρος για την ικανότητα μου να εφαρμόζω τις νέες δεξιότητες στην εργασία μου.	0,0%	12,0%	12,9%	63,6%	11,5%
2. Ποτέ δεν αμφιβάλω για την ικανότητα μου να χρησιμοποιώ τις νέες δεξιότητες στην δουλειά μου.	0,0%	0,5%	36,8%	62,7%	0,0%
3. Είμαι σίγουρος πως μπορώ να ξεπεράσω τα εμπόδια στην δουλειά που με εμποδίζουν από το να χρησιμοποιήσω τις νέες γνώσεις και δεξιότητες.	0,0%	12,0%	17,2%	52,2%	18,7%
4. Στην εργασία μου αισθάνομαι πολύ σίγουρος να χρησιμοποιώ όσα έμαθα στην εκπαίδευση ακόμα και αν πρόκειται για δύσκολη κατάσταση.	0,0%	0,0%	45,0%	46,9%	8,1%

Γράφημα 4.8 Αυτό-αποτελεσματικότητα



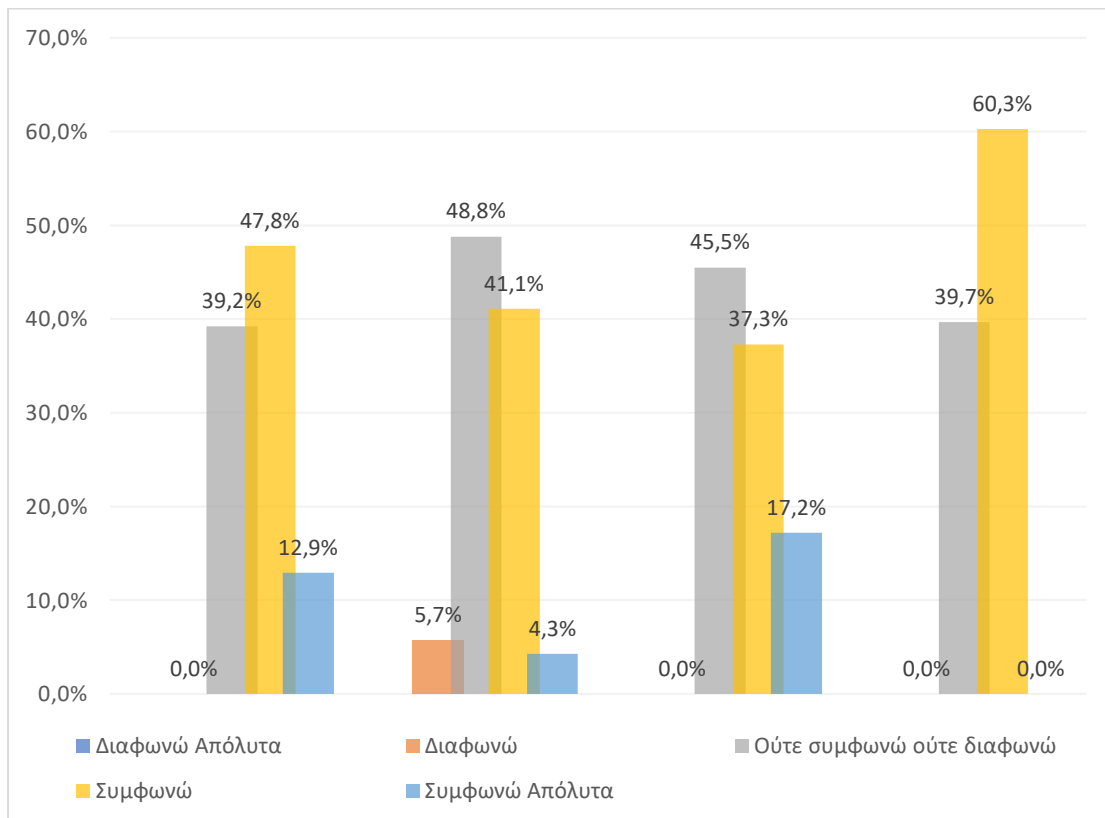
4.1.2.3 Υποστήριξη από συναδέλφους

Τα αποτελέσματα σε σχέση με την υποστήριξη από συναδέλφους, αναδεικνύουν μια ενδιαφέρουσα πτυχή στις σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων. Η εκτίμηση των συναδέλφων σε σχέση με τις νέες δεξιότητες καταγράφεται στο 47,8% με ένα 39,2% να υποστηρίζει ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί. Η ενθάρρυνση από συναδέλφους για χρησιμοποίηση των δεξιοτήτων που προέκυψαν μέσω της εκπαίδευσης καταγράφει μια θετική προσέγγιση με ποσοστό 41,1%, ενώ το 48,8% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Η εφαρμογή των γνώσεων μέσα στο εργασιακό πλαίσιο είναι κάτι που αναμένεται όπως κατέγραψε το 37,3%, με το 45,5% να αναφέρει ότι δεν συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Τέλος, η υπομονή των συναδέλφων σε σχέση με την εφαρμογή των καινούργιων γνώσεων μέσα στην εργασία, είναι κάτι το οποίο και καταγράφεται από το 60,3% των ερωτηθέντων.

Πίνακας 4.4 Υποστήριξη από συναδέλφους

	1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ Απόλυτα
1. Οι συνάδελφοί μου με εκτιμούν που χρησιμοποιώ τις νέες δεξιότητες που έχω μάθει στην εκπαίδευση.	0,0%	0,0%	39,2%	47,8%	12,9%
2. Οι συνάδελφοί μου με ενθαρρύνουν να χρησιμοποιώ τις δεξιότητες που έχω μάθει στην εκπαίδευση.	0,0%	5,7%	48,8%	41,1%	4,3%
3. Στην δουλειά μου οι συνάδελφοί μου περιμένουν από εμένα να εφαρμόσω όσα έμαθα στην εκπαίδευση.	0,0%	0,0%	45,5%	37,3%	17,2%
4. Οι συνάδελφοί μου είναι υπομονετικοί με εμένα όταν προσπαθώ να εφαρμόσω τις νέες δεξιότητες ή τεχνικές στην εργασία μου.	0,0%	0,0%	39,7%	60,3%	0,0%

Γράφημα 4.9 Υποστήριξη από συναδέλφους



4.1.2.4 Υποστήριξη από προϊστάμενους

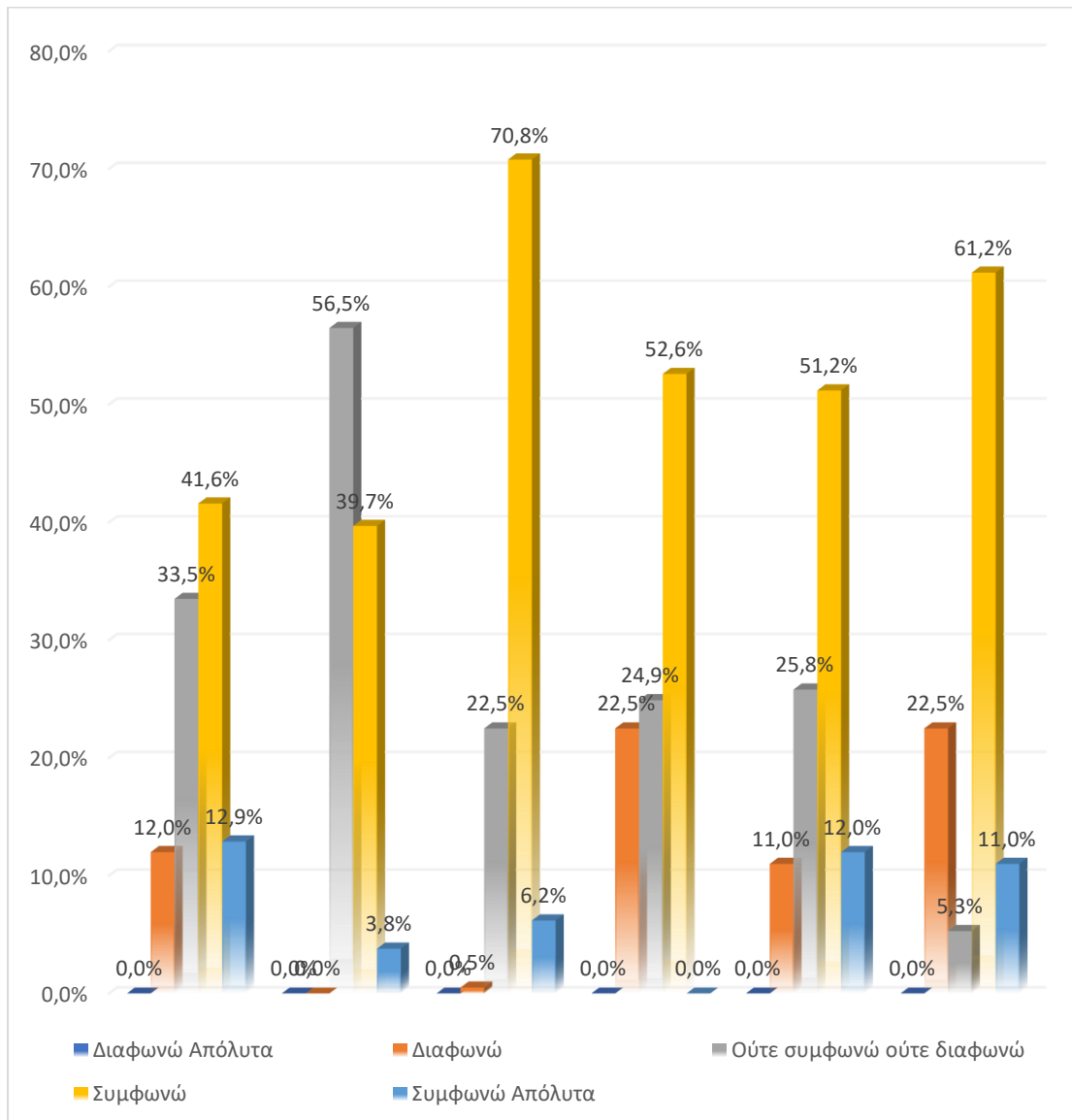
Σαφώς και οι προηγούμενες ερωτήσεις που απαρτίζουν τις μεταβλητές ήταν μείζονος σημασίας, με τα στοιχεία που προέκυψαν να καταγράφουν μια σαφώς θετική προσέγγιση. Στην περίπτωση της υποστήριξης από τους προϊσταμένους, οι ερωτήσεις αφορούν τη στήριξη, το ενδιαφέρον, την στοχοθεσία, αλλά και την υποστήριξη και διόρθωση. Στο σύνολο των ερωτήσεων οι συμμετέχοντες καταγράφουν ότι συμφωνούν ως προς την υποστήριξη που λαμβάνουν από τους προϊστάμενους, με μόνο μια εξαίρεση. Συγκεκριμένα, οι συναντήσεις με τους προϊσταμένους για συζητήσεις που αφορούν πιθανά προβλήματα σε σχέση με την χρησιμοποίηση των γνώσεων καταγράφει 41,6%, με ένα 33,5% να μην συμφωνεί ούτε να διαφωνεί. Αντίστοιχα, το ενδιαφέρον από τους προϊστάμενους καταγράφεται θετικό σε ποσοστό 70,8%, με την ενθάρρυνση εφαρμογής της εκπαίδευσης, μέσω στοχοθεσίας να φτάνει στο 52,6%. Η ανατροφοδότηση σε σχέση με την καλή εφαρμογή της γνώσης σε μια εργασία, καταγράφει ποσοστό 51,2% και η θέσπιση ρεαλιστικών στόχων, σε σχέση με την απόδοση στην εργασία, δεδομένου της εκπαίδευσης φτάνει το 61,2%. Τέλος, το 56,5% δεν συμφωνεί ούτε διαφωνεί, σε σχέση με τις συναντήσεις που προκύπτουν με τους προϊσταμένους σε σχέση με τρόπους εφαρμογής της εκπαίδευσης σε θέματα εργασίας.

Πίνακας 4.5 Υποστήριξη από τους προϊσταμένους

	1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ Απόλυτα
1. Συναντιέμαι συχνά με τον προϊστάμενό μου για να συζητήσουμε τα προβλήματα που πιθανόν να αντιμετωπίζω στη προσπάθειά μου να χρησιμοποιήσω όσα έμαθα κατά την εκπαίδευση μου.	0,0%	12,0%	33,5%	41,6%	12,9%
2. Συναντιέμαι συχνά με τον προϊστάμενό μου για να συζητήσουμε τρόπους εφαρμογής όσων έμαθα κατά την εκπαίδευση στην εργασία μου.	0,0%	0,0%	56,5%	39,7%	3,8%
3. Ο προϊστάμενός μου δείχνει ενδιαφέρον για όσα έμαθα στην εκπαίδευση.	0,0%	0,5%	22,5%	70,8%	6,2%
4. Ο προϊστάμενός μου θέτει στόχους για εμένα που με ενθαρρύνουν να εφαρμόσω όσα έμαθα στην εκπαίδευση στην εργασία μου.	0,0%	22,5%	24,9%	52,6%	0,0%

5. Ο προϊστάμενος μου, μου γνωστοποιεί αν κάνω σωστά μια δουλειά όταν εφαρμόζω την εκπαίδευση μου.	0,0%	11,0%	25,8%	51,2%	12,0%
6. Ο προϊστάμενος μου με βοηθά να θέτω ρεαλιστικούς στόχους για την απόδοση της εργασίας μου βάση της εκπαίδευσής μου.	0,0%	22,5%	5,3%	61,2%	11,0%

Γράφημα 4.10 Υποστήριξη από τους προϊσταμένους



4.1.2.5 Ευκαιρίες εφαρμογής

Στην ερώτηση που αφορά τις ευκαιρίες εφαρμογής εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες απάντησαν σε οχτώ ερωτήσεις που αφορούσαν την συγκεκριμένη μεταβλητή. Στην

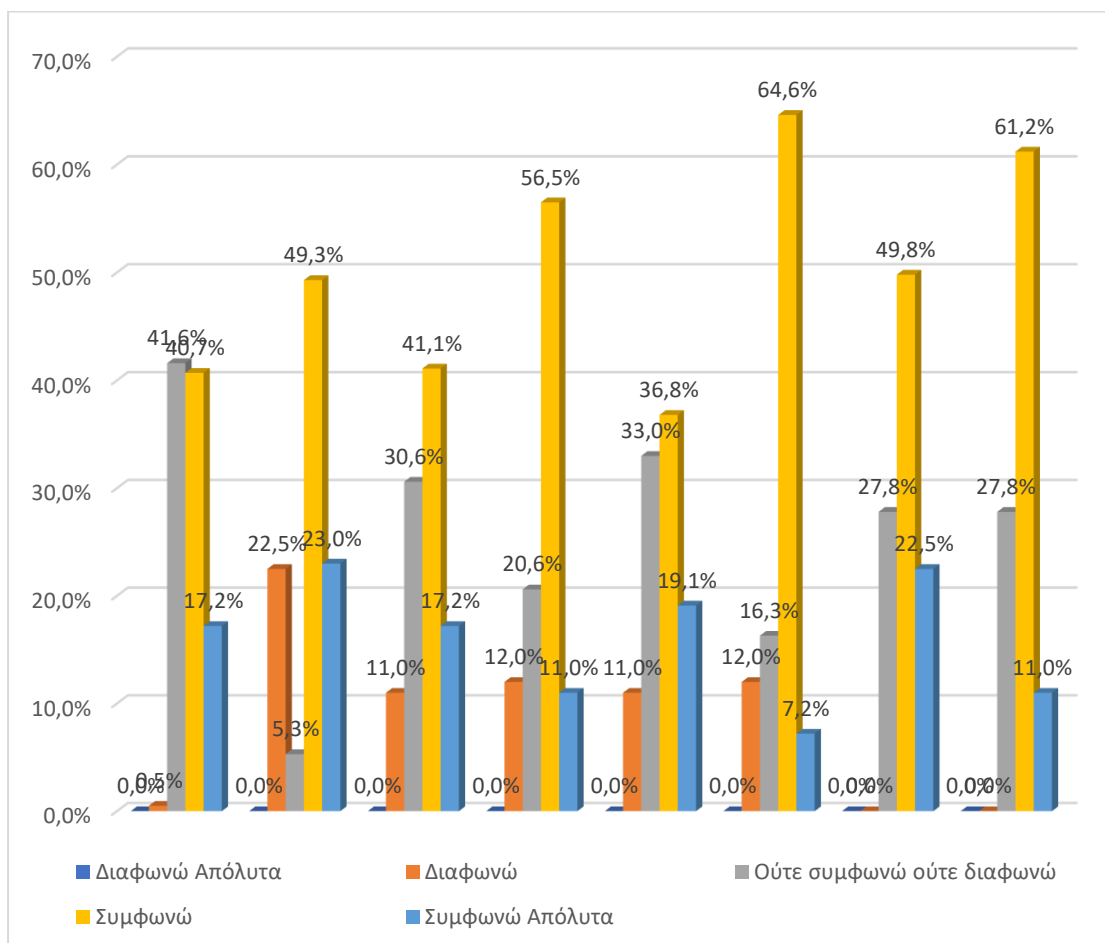
ερώτηση εάν θα έχουν όσα χρειάζονται για να χρησιμοποιήσουν την εκπαίδευσή τους, οι συμμετέχοντες δεν συμφωνούν ούτε διαφωνούν, σε ποσοστό 41,6%, ενώ ένα 40,7% συμφωνεί ότι έχει όσα χρειάζεται. Στο εάν θα υπάρχει ευκαιρία να εφαρμόσουν όσα διδάχθηκαν κατά την διάρκεια της εκπαίδευσης, το 49,3% συμφωνεί ότι θα μπορέσει να τα εφαρμόσει. Αναφορικά με την διαθεσιμότητα των πόρων για την εφαρμογή των δεξιοτήτων, το 41,1% πιστεύει ότι θα τους έχει ή τους έχει ήδη. Ενώ ένα σημαντικό αυξημένο ποσοστό, 56,5% πιστεύει ότι θα έχει τις ευκαιρίες να εφαρμόσει την εκπαίδευσή του στην εργασία του. Η διαθεσιμότητα ανθρωπίνων πόρων σε σχέση με την εφαρμογή των δεξιοτήτων εμφανίζει μια θετική καταγραφή με ποσοστό 36,8%, ενώ το 33% δεν είναι σίγουρο ότι θα υπάρχουν στις διάθεσή τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ερώτηση που αφορά τον περιορισμό σε θέματα προϋπολογισμού που, ως συνέπεια, θα έχουν επίπτωση στην αποτροπή χρήση των μαθησιακών δεξιοτήτων, με ένα ποσοστό του 64,6% να συμφωνεί. Σε αντίθεση με την απουσία προϋπολογισμού, οι ερωτώμενοι δήλωσαν, σε ποσοστό 49,8% ότι το υπάρχον δυναμικό είναι επαρκές ώστε να χρησιμοποιηθούν οι γνώσεις που έλαβαν κατά την εκπαίδευσή τους. Τέλος, τα μέσα που χρειάζονται για να χρησιμοποιηθούν οι αποκληθείσες δεξιότητες, δεν θα είναι εφικτό να αποκτηθούν όπως αναφέρει το 61,2%.

Πίνακας 4.6 Ευκαιρίες εφαρμογής

	1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ Απόλυτα
1. Θα έχω ό,τι χρειάζομαι ώστε να μπορώ να χρησιμοποιήσω τα όσα έμαθα στην εκπαίδευση.	0,0%	0,5%	41,6%	40,7%	17,2%
2. Θα είμαι σε θέση να δοκιμάσω να εφαρμόσω όσα διδάχθηκα κατά την εκπαίδευση στην δουλειά μου.	0,0%	22,5%	5,3%	49,3%	23,0%
3. Μετά την εκπαίδευση οι πόροι που χρειάζομαι για να εφαρμόσω όσα έμαθα θα είναι μου διαθέσιμοι.	0,0%	11,0%	30,6%	41,1%	17,2%
4. Θα έχω ευκαιρίες να εφαρμόσω την εκπαίδευση μου στην δουλειά μου.	0,0%	12,0%	20,6%	56,5%	11,0%
5. Υπάρχουν πολλοί διαθέσιμοι ανθρωπίνοι πόροι και έτσι μπορώ να εφαρμόσω τις δεξιότητες που αποκτώ στην εκπαίδευση.	0,0%	11,0%	33,0%	36,8%	19,1%
6. Στην εργασία μου οι περιορισμοί του προϋπολογισμού θα με	0,0%	12,0%	16,3%	64,6%	7,2%

αποτρέψουν από τη χρήση των δεξιοτήτων που απέκτησα κατά την εκπαίδευση.					
7. Το υπάρχον στελεχιακό δυναμικό είναι επαρκές και έτσι μπορώ να χρησιμοποιήσω όσα διδάχθηκα στην εκπαίδευση.	0,0%	0,0%	27,8%	49,8%	22,5%
8. Θα είναι δύσκολο να έχω τα μέσα που χρειάζομαι για να χρησιμοποιήσω τις δεξιότητες και τις γνώσεις που διδάχθηκα κατά την εκπαίδευση.	0,0%	0,0%	27,8%	61,2%	11,0%

Γράφημα 4.11 Ευκαιρίες εφαρμογής



4.1.2.6 Ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση

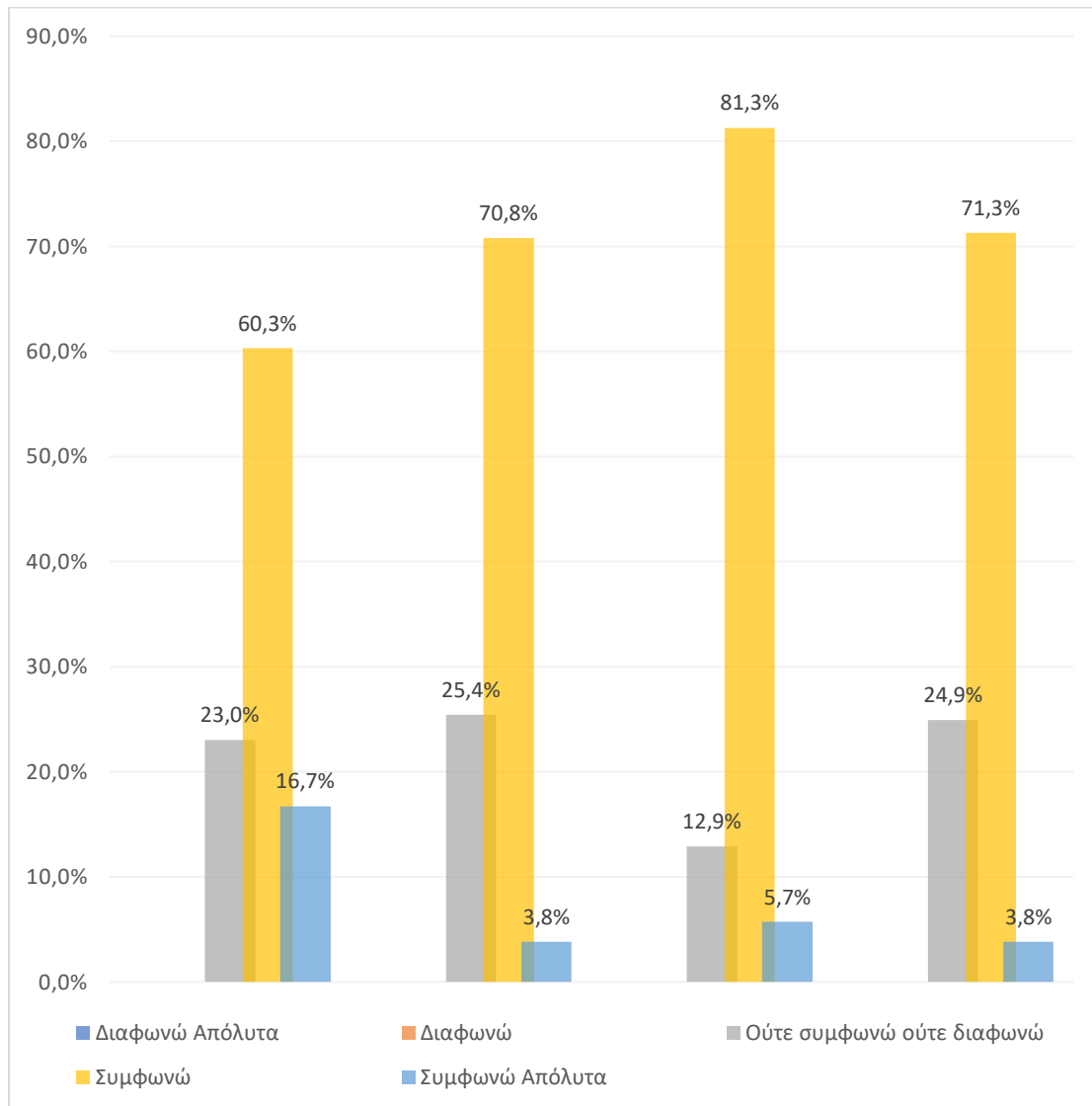
Η ικανοποίηση των εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση, εξετάστηκε μέσα από τέσσερις ερωτήσεις που αφορούν την εφαρμογή της εκπαίδευσης, την ανταπόκρισή της στις ανάγκες, την ικανοποίηση από την ποσότητα εκπαίδευσης και τέλος, την ικανότητα εφαρμογής των αποτεθέντων δεξιοτήτων μέσα στο εργασιακό

πλαίσιο. Σε σχέση με το κατά πόσο η εκπαίδευση που λαμβάνεται στο χώρο εργασίας μπορεί να εφαρμοστεί μέσα σε αυτήν, το 60,3% απάντησε ότι μπορεί να εφαρμοστεί, με το 70,8% να καταγράφει ότι ανταποκρίνεται στις ανάγκες του. Η δε ικανοποίηση από την ποσότητα εκπαίδευσης καταγράφει ποσοστά της τάξης του 81,3%. Τέλος, η ικανότητα σε σχέση με την χρήση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην εργασία, βρίσκει σύμφωνο το 71,3%.

Πίνακας 4.7 Ικανοποίηση των εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση

	1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ Απόλυτα
1. Γενικά, η εκπαίδευση που λαμβάνω στο χώρο εργασίας μου μπορεί να εφαρμοστεί στην εργασία μου.	0,0%	0,0%	23,0%	60,3%	16,7%
2. Γενικά, η εκπαίδευση που λαμβάνω στην εργασία μου ανταποκρίνεται στις ανάγκες μου.	0,0%	0,0%	25,4%	70,8%	3,8%
3. Γενικά, είμαι ικανοποιημένος με τον ποσότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνω στην εργασία μου.	0,0%	0,0%	12,9%	81,3%	5,7%
4. Γενικά είμαι ικανός να χρησιμοποιήσω ό,τι μαθαίνω στον χώρο της εργασίας μου στη δουλειά μου.	0,0%	0,0%	24,9%	71,3%	3,8%

Γράφημα 4.12 Ικανοποίηση των εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση



4.1.2.7 Προσωπικά οφέλη από την εκπαίδευση

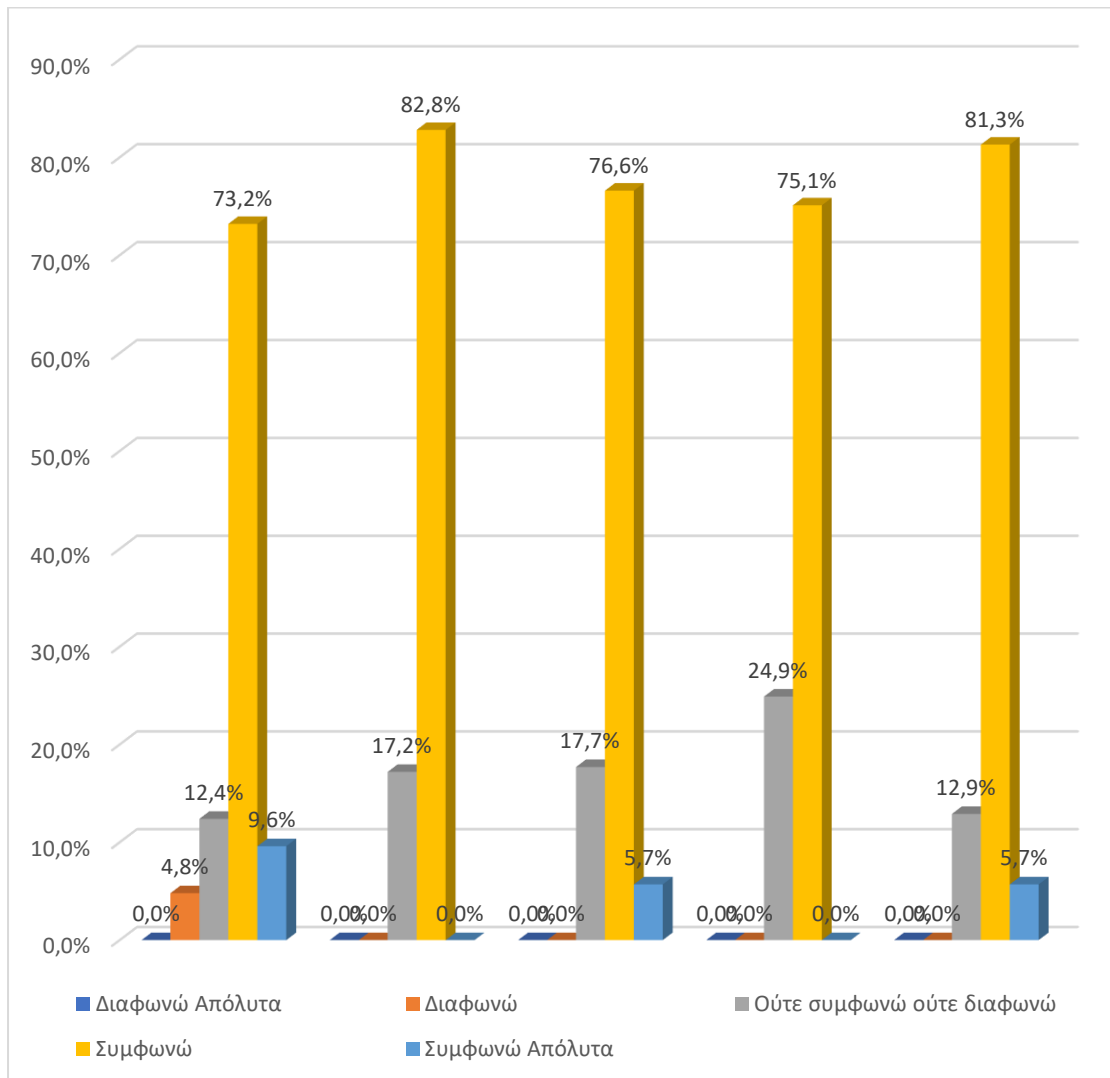
Τα προσωπικά οφέλη ανήκουν στην κατηγορία της διάθεσης μεταφοράς της μάθησης, όπου απαρτίζεται από τρεις μεταβλητές. Στην παρούσα μεταβλητή, οι πέντε ερωτήσεις που τέθηκαν στους συμμετέχοντες, αφορούσαν έννοιες όπως η προσωπική ανάπτυξη μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, η καλύτερη εκτέλεση της εργασίας τους, ο σεβασμός από τους συναδέλφους, η δικτύωση με άλλους εργαζομένους και τέλος η ενημέρωση σε σχέση με νέες διαδικασίες και προϊόντα. Και στις πέντε ερωτήσεις τα ποσοστά συμφωνίας από τους συμμετέχοντες ήταν υψηλά. Συγκεκριμένα, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα βοηθά την προσωπική ανάπτυξη καταγράφηκε από το 73,2% με το 82,8% να αναφέρει ότι η συμμετοχή αυτή τους βοηθά και στην καλύτερη

εκτέλεση της εργασίας τους, ταυτόχρονα το 76,6% αναφέρει ότι συνδέεται με τον σεβασμό από τους συναδέλφους και το 75,1% την συνδέει με τη δικτύωση. Τέλος, η συσχέτιση της συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα με την ενημέρωση για καινούργιες διαδικασίες και προϊόντα, αναφέρεται από το 81,3%.

Πίνακας 4.8 Προσωπικά οφέλη από την εκπαίδευση

	1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ Απόλυτα
1. Η Συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα βοηθήσει την προσωπική μου ανάπτυξη.	0,0%	4,8%	12,4%	73,2%	9,6%
2. Η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα με βοηθήσει στο να εκτελώ καλύτερα την εργασία μου.	0,0%	0,0%	17,2%	82,8%	0,0%
3. Η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα οδηγήσει στο να με σέβονται περισσότερο οι συνάδελφοι μου.	0,0%	0,0%	17,7%	76,6%	5,7%
4. Η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα βοηθήσει στη δικτύωσή μου με άλλους εργαζόμενους.	0,0%	0,0%	24,9%	75,1%	0,0%
5. Η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα βοηθήσει στο να είμαι ενημερωμένος για καινούριες διαδικασίες και προϊόντα ή για διαδικασίες που σχετίζονται με την δουλειά μου	0,0%	0,0%	12,9%	81,3%	5,7%

Γράφημα 4.13 Προσωπικά οφέλη από την εκπαίδευση



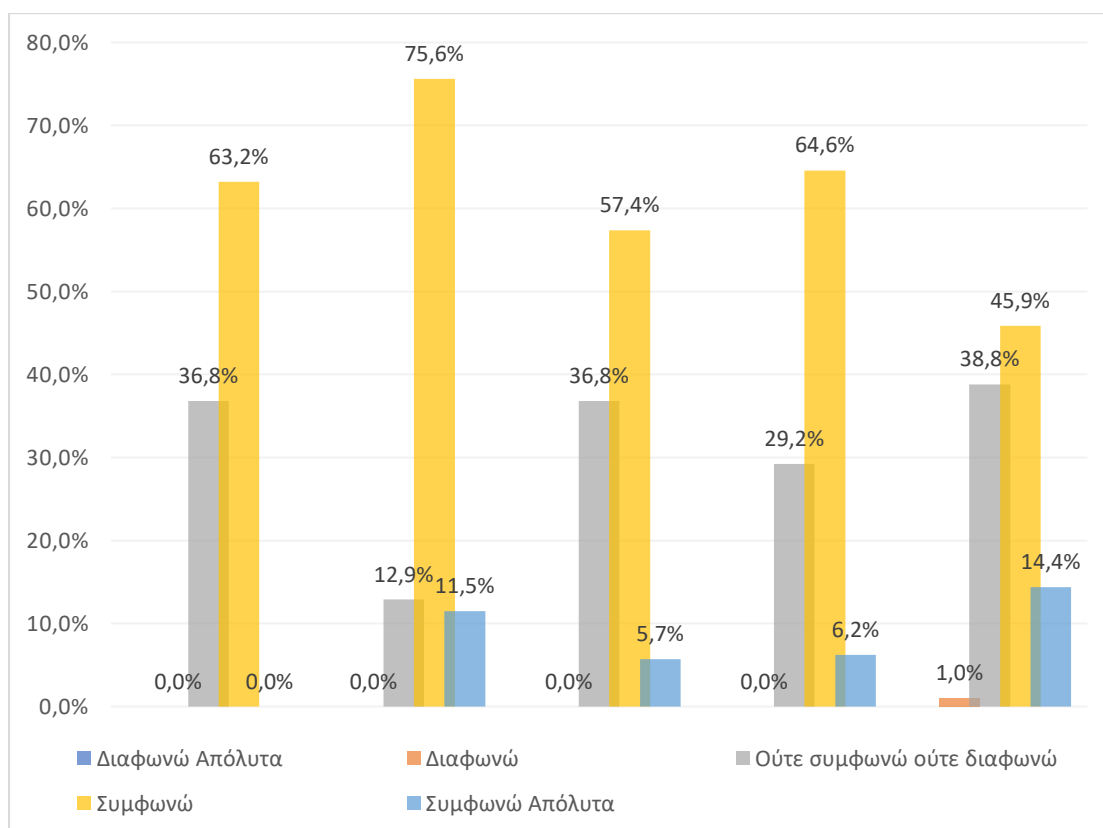
4.1.2.8 Οφέλη καριέρας από την εκπαίδευση

Όπως τα προσωπικά οφέλη, έτσι και τα οφέλη σε σχέση με τη καριέρα εξετάστηκαν μέσα από πέντε ερωτήσεις που αφορούν την αυξημένη πιθανότητα προαγωγής, την αύξηση μισθού, την αύξηση ευκαιριών καριέρας, την ικανότητα να εντοπίσουν καινούργιες προοπτικές καριέρας και τέλος την επίτευξη των στόχων καριέρας τους. Τα ποσοστά που συμφωνούσαν με τα παραπάνω ήταν σαφώς υψηλά, και συγκεκριμένα, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα με την αύξηση πιθανότητας προαγωγής κατέγραψε ποσοστό 63,2%, με την πιθανότητα αύξησης μισθού 75,6%, με την ευκαιρία για μια νέα καριέρα 57,4%, με την καλύτερη εικόνα σε σχέση με μια νέα καριέρα που θα ήθελαν να ακολουθήσουν 64,6% και τέλος με την επίτευξη στόχων σε σχέση με την καριέρα τους 45,9%.

Πίνακας 4.9 Οφέλη καριέρας από την εκπαίδευση

	1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ Απόλυτα
1. Η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα αυξήσει τις πιθανότητες να πάρω προαγωγή.	0,0%	0,0%	36,8%	63,2%	0,0%
2. Η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα με βοηθήσει στο να πάρω αύξηση μισθού.	0,0%	0,0%	12,9%	75,6%	11,5%
3. Η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα έχει σαν αποτέλεσμα περισσότερες ευκαιρίες για να ακολουθήσω μια διαφορετική πορεία στη καριέρα μου.	0,0%	0,0%	36,8%	57,4%	5,7%
4. Η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα μου δώσει μια καλύτερη εικόνα της καριέρας που θέλω να ακολουθήσω.	0,0%	0,0%	29,2%	64,6%	6,2%
5. Η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα με βοηθήσει στο να επιτύχω τους στόχους καριέρας μου	0,0%	1,0%	38,8%	45,9%	14,4%

Γράφημα 4.14 Οφέλη καριέρας από την εκπαίδευση



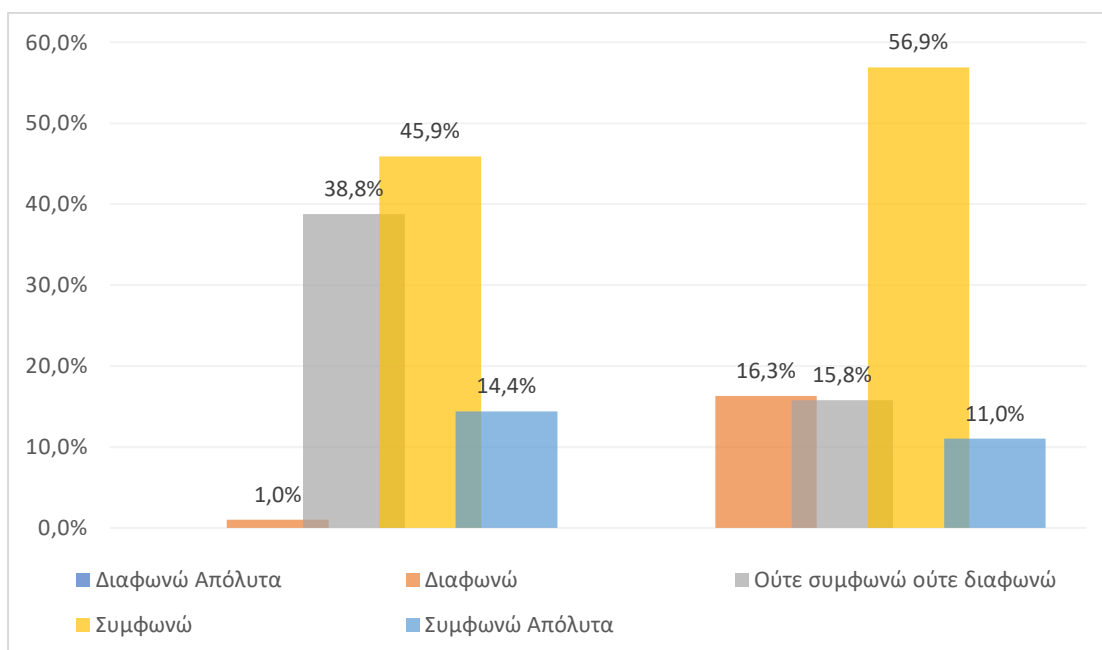
4.1.2.9 Επαγγελματικά οφέλη από την εκπαίδευση

Η τελευταία μεταβλητή που αφορά τα επαγγελματικά οφέλη αποτελείται από δύο ερωτήσεις, όπου καταγράφεται η συνδέσει συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα και καλύτερη σχέση με τους προϊσταμένους και με τους συναδέλφους. Στην ερώτηση που αφορά την συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και τη βοήθεια ως προς την καλύτερη σχέση με τους προϊσταμένους, το 45,9% κατέγραψε ότι συμφωνεί, ενώ το 38,85 ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Στην ερώτηση που αφορούσε την καλύτερη σχέση με τους συναδέλφους το 56,9% συμφωνεί, ενώ ένα 16,3% διαφώνησε.

Πίνακας 4.10 Επαγγελματικά οφέλη από την εκπαίδευση

	1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ Απόλυτα
1. Η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα με βοηθήσει στο να τα πηγαίνω καλύτερα με τους προϊσταμένους μου.	0,0%	1,0%	38,8%	45,9%	14,4%
2. Η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα με βοηθήσει στο να τα πηγαίνω καλύτερα με τους συναδέλφους μου.	0,0%	16,3%	15,8%	56,9%	11,0%

Γράφημα 4.15 Επαγγελματικά οφέλη από την εκπαίδευση



4.2 Στατιστική ανάλυση

4.2.1 Cronbach's A

Η διενέργεια της στατιστικής ανάλυσης απαιτεί την εκτέλεση του Cronbach A για τις μεταβλητές, ώστε να διαπιστωθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ερωτήσεων σε κάθε μεταβλητή, συμπεριλαμβανομένης της συνέπειας. Ειδικότερα, ο Cronbach A έχει συγκεκριμένες παραμέτρους όπου τα αποτελέσματά του μπορούν να γίνουν αποδεκτά ή όχι (Πίνακας, 11).

Πίνακας 4.11 Cronbach A

Cronbach A	Ταξινόμηση
$\alpha \geq 0.9$	Πολύ καλή
0.8 – 0.9	Καλή
0.7 – 0.8	Αποδεκτό
0.6 – 0.7	Αμφίβολο
0.5 - 0.6	Κακή
$\alpha < 0.5$	Μη αποδεκτό

Στην συγκεκριμένη μελέτη, οι μεταβλητές κυμάνθηκαν από πολύ καλές έως αποδεκτές.

Πίνακας 4.12 Cronbach A μεταβλητές

Μεταβλητές	Αριθμός ερωτήσεων	Τιμή
ΔΙΑΘΕΣΗ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	9	,925
ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	4	,831
ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΑΠΟ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	4	,762
ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΑΠΟ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΥΣ	6	,873
ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ	8	,960
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	4	,851
ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	5	,901
ΟΦΕΛΗ ΚΑΡΙΕΡΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	5	,893

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	2	,757
ΔΙΑΘΕΣΗ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	12	,833

4.2.2 Spearman's

Η στατιστική ανάλυση Spearman εφαρμόστηκε με σκοπό να καταγράψει τη συσχέτιση των μεταβλητών, σε σχέση με τις μεταβλητές που απαρτίζουν τη διάθεση για μεταφορά γνώσης. Συγκεκριμένα, οι μεταβλητές, διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, αυτό-αποτελεσματικότητα, υποστήριξη από συναδέλφους, υποστήριξη από προϊσταμένους, ευκαιρίες εφαρμογής και ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση, συσχετίστηκαν με τα προσωπικά οφέλη από την εκπαίδευση, τα οφέλη καριέρας από την εκπαίδευση και τα επαγγελματικά οφέλη από την εκπαίδευση. Οι συγκεκριμένες τρεις μεταβλητές, που απαρτίζουν και την διάθεση για μεταφορά γνώσεων, εξετάστηκαν και ως μια μεταβλητή.

4.2.2.1 Μεταβλητές διάθεσης για μεταφορά γνώσεων και διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση

Τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με τις μεταβλητές που απαρτίζουν την διάθεση για μεταφορά γνώσεων και τη διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση σχετίζεται θετικά με τα προσωπικά οφέλη καριέρας ($r=.588$, $p < 0.01$), με τα οφέλη καριέρας ($r=.356$, $p < 0.01$) και με τα επαγγελματικά οφέλη ($r=.264$, $p < 0.01$). Ταυτόχρονα, η διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης σε σχέση με τη διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση έδειξε ότι, και σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ($r=.559$, $p < 0.01$).

Πίνακας 4.13 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση

		Correlations			
		Διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευσης	Προσωπικά οφέλη	Οφέλη καριέρας	Επαγγελματικά οφέλη
Διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευσης	Correlation Coefficient	1,000	,588**	,356**	,264**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	209	209	209	209
Προσωπικά οφέλη	Correlation Coefficient	,588**	1,000	,749**	,015
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,832

	N	209	209	209	209
Οφέλη καριέρας	Correlation Coefficient	,356**	,749**	1,000	-,038
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,584
	N	209	209	209	209
Επαγγελματικά οφέλη	Correlation Coefficient	,264**	,015	-,038	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,832	,584	
	N	209	209	209	209

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

Πίνακας 4.14 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση (β)

		Correlations	
		ΔΜΕ	Διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευσης
Διάθεση για μεταφορά γνώσεων	Correlation Coefficient	1,000	,559**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	209	209
Διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευσης	Correlation Coefficient	,559**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	209	209

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

Η υπόθεση ότι η διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση επηρεάζει την διαδικασία μεταφοράς της μάθησης επιβεβαιώνεται βάση των αποτελεσμάτων.

4.2.2.2 Μεταβλητές διάθεσης για μεταφορά γνώσεων και αυτό-αποτελεσματικότητα

Τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με τις μεταβλητές που απαρτίζουν τη διάθεση για μεταφορά γνώσεων και την αυτό-αποτελεσματικότητα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με δύο από τις τρεις μεταβλητές. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η αυτό-αποτελεσματικότητα σχετίζεται θετικά με τα προσωπικά οφέλη καριέρας ($r=.810$, $p < 0.01$), τα οφέλη καριέρας ($r=.787$, $p < 0.01$) και τα επαγγελματικά οφέλη ($r=.216$, $p = ,002$). Ταυτόχρονα, η διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης σε σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητα έδειξε ότι, και σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ($r=.888$, $p < 0.01$).

Πίνακας 4.15 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και αυτό-αποτελεσματικότητα

Correlations				
	Αυτό-αποτελεσματικότητα	Προσωπικά οφέλη	Οφέλη καριέρας	Επαγγελματικά οφέλη

Αυτό-αποτελεσματικότητα	Correlation Coefficient	1,000	,810**	,787**	,216**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,002
	N	209	209	209	209
Προσωπικά οφέλη	Correlation Coefficient	,810**	1,000	,749**	,015
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,832
	N	209	209	209	209
Οφέλη καριέρας	Correlation Coefficient	,787**	,749**	1,000	-,038
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,584
	N	209	209	209	209
Επαγγελματικά οφέλη	Correlation Coefficient	,216**	,015	-,038	1,000
	Sig. (2-tailed)	,002	,832	,584	
	N	209	209	209	209

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

Πίνακας 4.16 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και αυτό-αποτελεσματικότητας (β)

Correlations

		Διάθεση για μεταφορά γνώσεων	Αυτό-αποτελεσματικότητα
Διάθεση για μεταφορά γνώσεων	Correlation Coefficient	1,000	,888**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	209	209
Αυτό-αποτελεσματικότητα	Correlation Coefficient	,888**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	209	209

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

Η υπόθεση ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα επηρεάζει την διαδικασία μεταφοράς της μάθησης επιβεβαιώνεται βάση των αποτελεσμάτων

4.2.2.3 Μεταβλητές διάθεσης για μεταφορά γνώσεων και υποστήριξη από συναδέλφους

Τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με τις μεταβλητές που απαρτίζουν την διάθεση για μεταφορά γνώσεων και την υποστήριξη από συναδέλφους έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα

αποτελέσματα, η υποστήριξη από συναδέλφους σχετίζεται θετικά με τα προσωπικά οφέλη καριέρας ($r=.625, p < 0.01$), με τα οφέλη καριέρας ($r=.448, p < 0.01$) και με τα επαγγελματικά οφέλη ($r=.361, p < 0.01$). Ταυτόχρονα, η διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης σε σχέση με την υποστήριξη από συναδέλφους έδειξε ότι, και σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ($r=.636, p < 0.01$).

Πίνακας 4.17 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και υποστήριξη από συναδέλφους

		Correlations			
		Υποστήριξη από συναδέλφους	Προσωπικά οφέλη	Οφέλη καριέρας	Επαγγελματικά οφέλη
Υποστήριξη από συναδέλφους	Correlation Coefficient	1,000	,625**	,448**	,361**
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
	N	209	209	209	209
Προσωπικά οφέλη	Correlation Coefficient	,625**	1,000	,749**	,015
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,832
	N	209	209	209	209
Οφέλη καριέρας	Correlation Coefficient	,448**	,749**	1,000	-,038
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,584
	N	209	209	209	209
Επαγγελματικά οφέλη	Correlation Coefficient	,361**	,015	-,038	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,832	,584	.
	N	209	209	209	209

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

Πίνακας 4.18 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και υποστήριξη από συναδέλφους (β)

		Correlations	
		Διάθεση για μεταφορά γνώσεων	Υποστήριξη από συναδέλφους
Διάθεση για μεταφορά γνώσεων	Correlation Coefficient	1,000	,636**
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	209	209
Υποστήριξη από συναδέλφους	Correlation Coefficient	,636**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	209	209

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

Η υπόθεση ότι η υποστήριξη από συναδέλφους επηρεάζει την διαδικασία μεταφοράς της μάθησης επιβεβαιώνεται βάση των αποτελεσμάτων

4.2.2.4 Μεταβλητές διάθεσης για μεταφορά γνώσεων και υποστήριξη από προϊσταμένους

Τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με τις μεταβλητές που απαρτίζουν την διάθεση για μεταφορά γνώσεων και την υποστήριξη από προϊσταμένους έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η υποστήριξη από προϊσταμένους σχετίζεται θετικά με τα προσωπικά οφέλη καριέρας ($r=.640$, $p < 0.01$), με τα οφέλη καριέρας ($r=.675$, $p < 0.01$) και με τα επαγγελματικά οφέλη ($r=.359$, $p < 0.01$). Ταυτόχρονα, η διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης σε σχέση με την υποστήριξη από προϊσταμένους έδειξε ότι, και σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ($r=.815$, $p < 0.01$).

Πίνακας 4.19 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και υποστήριξη από προϊσταμένους

		Correlations			
		Υποστήριξη από προϊσταμένους	Προσωπικά οφέλη	Οφέλη καριέρας	Επαγγελματικά οφέλη
Υποστήριξη από προϊσταμένους	Correlation Coefficient	1,000	,640**	,675**	,359**
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
	N	209	209	209	209
Προσωπικά οφέλη	Correlation Coefficient	,640**	1,000	,749**	,015
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,832
	N	209	209	209	209
Οφέλη καριέρας	Correlation Coefficient	,675**	,749**	1,000	-,038
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,584
	N	209	209	209	209
Επαγγελματικά οφέλη	Correlation Coefficient	,359**	,015	-,038	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,832	,584	.
	N	209	209	209	209

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

Πίνακας 4.20 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και υποστήριξη από προϊσταμένους (β)

		Correlations	
		Διάθεση για μεταφορά γνώσεων	Υποστήριξη από προϊσταμένους
Διάθεση για μεταφορά γνώσεων	Correlation Coefficient	1,000	,815**
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	209	209
Υποστήριξη από προϊσταμένους	Correlation Coefficient	,815**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	209	209

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

Η υπόθεση ότι η υποστήριξη από προϊσταμένους επηρεάζει την διαδικασία μεταφοράς της μάθησης επιβεβαιώνεται βάση των αποτελεσμάτων

4.2.2.5 Μεταβλητές διάθεσης για μεταφορά γνώσεων και ευκαιρίες εφαρμογής

Τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με τις μεταβλητές που απαρτίζουν την διάθεση για μεταφορά γνώσεων και τις ευκαιρίες εφαρμογής έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι ευκαιρίες εφαρμογής σχετίζεται θετικά με τα προσωπικά οφέλη καριέρας ($r=.701$, $p < 0.01$), με τα οφέλη καριέρας ($r=.407$, $p < 0.01$) και με τα επαγγελματικά οφέλη ($r=.444$, $p < 0.01$). Ταυτόχρονα, η διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης σε σχέση με τις ευκαιρίες εφαρμογής έδειξε ότι, και σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ($r=.717$, $p < 0.01$).

Πίνακας 4.21 Διάθεσης για μεταφορά γνώσεων και ευκαιρίες εφαρμογής

		Correlations			
		Ευκαιρίες εφαρμογής	Προσωπικά οφέλη	Οφέλη καριέρας	Επαγγελματικά οφέλη
Ευκαιρίες εφαρμογής	Correlation Coefficient	1,000	,701**	,407**	,444**
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
	N	209	209	209	209
Προσωπικά οφέλη	Correlation Coefficient	,701**	1,000	,749**	,015
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,832
	N	209	209	209	209
Οφέλη καριέρας	Correlation Coefficient	,407**	,749**	1,000	-,038
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,584
	N	209	209	209	209
Επαγγελματικά οφέλη	Correlation Coefficient	,444**	,015	-,038	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,832	,584	.
	N	209	209	209	209

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

Πίνακας 4.22 Διάθεσης για μεταφορά γνώσεων και ευκαιρίες εφαρμογής (β)

		Correlations	
		Διάθεση για μεταφορά γνώσεων ME	Ευκαιρίες εφαρμογής
Διάθεση για μεταφορά γνώσεων	Correlation Coefficient	1,000	,717**
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	209	209
		Correlation Coefficient	,717**
			1,000

Ευκαιρίες εφαρμογής	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	209	209

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

Η υπόθεση ότι οι ευκαιρίες εφαρμογής επηρεάζει την διαδικασία μεταφοράς της μάθησης επιβεβαιώνεται βάση των αποτελεσμάτων

4.2.2.6 Μεταβλητές διάθεσης για μεταφορά γνώσεων και ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση

Τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με τις μεταβλητές που απαρτίζουν την διάθεση για μεταφορά γνώσεων και την ικανοποίηση των εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με δύο από τις τρεις μεταβλητές. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η ικανοποίηση των εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση σχετίζεται θετικά με τα προσωπικά οφέλη καριέρας ($r=.847$, $p < 0.01$), με τα οφέλη καριέρας ($r=.603$, $p < 0.01$) και με τα επαγγελματικά οφέλη ($r=.255$, $p < 0.01$). Ταυτόχρονα, η διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης σε σχέση με την ικανοποίηση των εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση έδειξε ότι, και σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ($r=.866$, $p < 0.01$).

Πίνακας 4.23 Διάθεσης για μεταφορά γνώσεων και ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση

		Correlations			
		Ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση	Προσωπικά οφέλη	Οφέλη καριέρας	Επαγγελματικά οφέλη
Ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση	Correlation Coefficient	1,000	,847**	,603**	,255**
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
	N	209	209	209	209
Προσωπικά οφέλη	Correlation Coefficient	,847**	1,000	,749**	,015
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,832
	N	209	209	209	209
Οφέλη καριέρας	Correlation Coefficient	,603**	,749**	1,000	-,038
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,584
	N	209	209	209	209
Επαγγελματικά οφέλη	Correlation Coefficient	,255**	,015	-,038	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,832	,584	.
	N	209	209	209	209

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

Πίνακας 4.24 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση (β)

		Correlations	
		Διάθεση για μεταφορά γνώσεων	Ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση
Διάθεση για μεταφορά γνώσεων	Correlation Coefficient	1,000	,821**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	209	209
Ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση	Correlation Coefficient	,821**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	209	209

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

Η υπόθεση ότι η ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση επηρεάζει την διαδικασία μεταφοράς της μάθησης επιβεβαιώνεται βάση των αποτελεσμάτων

4.2.2.7 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και δημογραφικά

Τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με τη διάθεση για μεταφορά γνώσεων και τα δημογραφικά έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τέσσερις από τις πέντε κατηγορίες δημογραφικών. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η διάθεση για μεταφορά γνώσεων σχετίζεται αρνητικά με την ηλικία ($r = -.370$, $p < 0.01$) θετικά με τη θέση εργασίας ($r = .347$, $p < 0.01$), και αρνητικά με την προϋπηρεσία ($r = -.302$, $p < 0.01$) και τις συμμετοχές σε επαγγελματικά προγράμματα κατάρτισης/επιμόρφωσης ($r = -.417$, $p < 0.01$) ενώ δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το μορφωτικό επίπεδο.

Πίνακας 4.25 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και δημογραφικά

		Correlations					Συμμετοχές σε επαγγελματικά προγράμματα κατάρτισης/επιμόρφωσης
		Διάθεση για μεταφορά γνώσεων	Ηλικία	Μορφωτικό επίπεδο	Θέση εργασίας	Προϋπηρεσία	
Διάθεση για μεταφορά γνώσεων	Correlation Coefficient	1,000	-,370**	-,087	,347**	-,302**	-,417**

	Sig. (2-tailed)		,000	,213	,000	,000	,000
	N	209	209	209	209	209	209
Ηλικία	Correlation Coefficient	-,370**	1,000	-,014	-,128	,893**	,562**
	Sig. (2-tailed)	,000		,845	,065	,000	,000
	N	209	209	209	209	209	209
Μορφωτικό επίπεδο	Correlation Coefficient	-,087	-,014	1,000	-,060	-,009	,264**
	Sig. (2-tailed)	,213	,845		,387	,895	,000
	N	209	209	209	209	209	209
Θέση εργασίας	Correlation Coefficient	,347**	-,128	-,060	1,000	,006	-,299**
	Sig. (2-tailed)	,000	,065	,387		,932	,000
	N	209	209	209	209	209	209
Προϋπηρεσία	Correlation Coefficient	-,302**	,893**	-,009	,006	1,000	,481**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,895	,932		,000
	N	209	209	209	209	209	209
Συμμετοχές σε επαγγελματικά προγράμματα κατάρτισης/επιμόρφωσης	Correlation Coefficient	-,417**	,562**	,264**	-,299**	,481**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	209	209	209	209	209	209

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

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

4.2.2.8 Συσχετίσεις ανεξάρτητων μεταβλητών

Τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση σε όλες τις κατηγορίες. Συγκεκριμένα, η διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση σχετίζεται θετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα ($r = .578$, $p < 0.01$), την υποστήριξη από συναδέλφους ($r = .809$, $p < 0.01$), την υποστήριξη από προϊσταμένους ($r = .690$, $p < 0.01$), τις ευκαιρίες εφαρμογής ($r = .733$, $p < 0.01$) και την ικανοποίηση των εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση ($r = .604$, $p < 0.01$). Η αυτό-αποτελεσματικότητα σχετίζεται θετικά με την υποστήριξη από συναδέλφους ($r = .675$, $p < 0.01$), την υποστήριξη από προϊσταμένους ($r = .833$, $p < 0.01$), τις ευκαιρίες εφαρμογής ($r = .798$, $p < 0.01$) και την ικανοποίηση των εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση ($r = .825$, $p < 0.01$). Η υποστήριξη από συναδέλφους σχετίζεται θετικά με την υποστήριξη από προϊσταμένους ($r = .840$, $p < 0.01$), τις ευκαιρίες εφαρμογής ($r = .784$, $p < 0.01$) και την ικανοποίηση των εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση ($r = .729$, $p < 0.01$). Η υποστήριξη από προϊσταμένους σχετίζεται θετικά με τις ευκαιρίες εφαρμογής ($r = .790$, $p < 0.01$).

και την ικανοποίηση των εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση ($r = .784$, $p < 0.01$), και οι ευκαιρίες εφαρμογής σχετίζονται θετικά με την ικανοποίηση των εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση ($r = .863$, $p < 0.01$).

Πίνακας 4.26 Συσχετίσεις ανεξάρτητων μεταβλητών

		Correlations					
		Διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευσης	Αυτό-αποτελεσματικότητας	Υποστήριξη από συναδέλφους	Υποστήριξη από προϊστάμενους	Ευκαιρίες εφαρμογής	Ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση
Διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευσης	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 209	,578** 209	,809** 209	,690** 209	,733** 209	,604** 209
Αυτό-αποτελεσματικότητας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,578** 209	1,000 209	,675** 209	,833** 209	,798** 209	,825** 209
Υποστήριξη από συναδέλφους	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,809** 209	,675** 209	1,000 209	,840** 209	,784** 209	,729** 209
Υποστήριξη από προϊστάμενους	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,690** 209	,833** 209	,840** 209	1,000 209	,790** 209	,784** 209
Ευκαιρίες εφαρμογής	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,733** 209	,798** 209	,784** 209	,790** 209	1,000 209	,863** 209
Ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,604** 209	,825** 209	,729** 209	,784** 209	,863** 209	1,000 209

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

4.2.3 Ανάλυση παλινδρόμησης

4.2.3.1 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και μεταβλητές

Με σκοπό να διερευνήσουμε το προβλεπτικό παράγοντα που μπορεί να προκύψει από την σχέση με την διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, την αυτό-αποτελεσματικότητα, την υποστήριξη από συναδέλφους, την υποστήριξη από προϊσταμένους, τις ευκαιρίες εφαρμογής και την ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση, ως προβλεπτικές μεταβλητές και την διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης ως μεταβλητή κριτηρίου, πραγματοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συσχέτιση μεταξύ όλων των προβλεπτικών μεταβλητών με του κριτηρίου είναι υψηλής ισχύς $R = .952$. Παίρνοντας την σχέση R και R^2 όπου $R = .952$ και $R^2 = .903$ προβλέπεται λόγω των παραγόντων διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, αυτό-αποτελεσματικότητα, υποστήριξη από συναδέλφους, υποστήριξη από προϊσταμένους, ευκαιρίες εφαρμογής και ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση ότι η διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης θα αυξηθεί κατά 90,3%.

Το προβλεπτικό μας μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό έναντι του μέσου όρου της εξαρτημένης $F(6,202) = 324,256, p < .05$.

Παρατηρείται ότι όλες οι μεταβλητές είναι στατιστικά σημαντικοί παράγοντες για την πρόβλεψη της διάθεσης μεταφοράς της εκπαίδευσης.

Πίνακας 4.27 Ανάλυση παλινδρόμησης, Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και μεταβλητές

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,952 ^a	,906	,903	,10319	,906	324,256	6	202	,000	,751

a. Predictors: (Constant), ΙΕΠΕ, ΔΣΕ, ΥΠ, ΥΣ, ΑΑ, ΕΕ

b. Dependent Variable: ΔΜΕ

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	20,715	6	3,452	324,256	,000 ^b
Residual	2,151	202	,011		
Total	22,865	208			

a. Dependent Variable: ΔΜΕ

b. Predictors: (Constant), ΙΕΠΕ, ΔΣΕ, ΥΠ, ΥΣ, ΑΑ, ΕΕ

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,362	,082		16,565	,000
	Διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση	,063	,025	,107	2,505	,013
	Αυτό-αποτελεσματικότητα	,357	,028	,634	12,658	,000
	Υποστήριξη από συναδέλφους	-,078	,032	-,118	-2,481	,014
	Υποστήριξη από προϊσταμένους	,163	,035	,298	4,710	,000
	Ευκαιρίες εφαρμογής	-,136	,031	-,299	-4,453	,000
	Ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση	,285	,037	,369	7,639	,000

a. Dependent Variable: ΔΜΕ

4.2.3.2 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και δημογραφικά

Με σκοπό να διερευνήσουμε το προβλεπτικό παράγοντα που μπορεί να προκύψει από την σχέση με τα δημογραφικά, ως προβλεπτικές μεταβλητές και την διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης ως μεταβλητή κριτηρίου, πραγματοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συσχέτιση μεταξύ όλων των προβλεπτικών μεταβλητών με του κριτηρίου είναι μέτριας ισχύς $R = .579$. Παίρνοντας την σχέση R και R^2 όπου $R = .579$ και $R^2 = .335$ προβλέπεται λόγω των δημογραφικών ότι η διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης θα αυξηθεί κατά 33,5%.

Το προβλεπτικό μας μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό έναντι του μέσου όρου της εξαρτημένης $F(5,203) = 20,452$, $p < .05$. Παρατηρείται ότι το μορφωτικό επίπεδο και η προϋπηρεσία είναι στατιστικά μη σημαντικοί παράγοντες για την πρόβλεψη διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης στο προβλεπτικό μοντέλο, $p > .05$ και

η ηλικία, η θέση εργασίας και οι συμμετοχές σε επαγγελματικά προγράμματα κατάρτισης/επιμόρφωσης είναι στατιστικά σημαντικοί παράγοντες $p < .05$

Πίνακας 4.28 Ανάλυση παλινδρόμησης, Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και δημογραφικά

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,579 ^a	,335	,319	,27369	,335	20,452	5	203	,000	,392

a. Predictors: (Constant), Συμμετοχές σε επαγγελματικά προγράμματα κατάρτισης/επιμόρφωσης, Μορφωτικό επίπεδο, Θέση εργασίας, Προυπηρεσία, Ηλικία

b. Dependent Variable: ΔΜΕ

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	7,660	5	1,532	20,452	,000 ^b
	Residual	15,206	203	,075		
	Total	22,865	208			

a. Dependent Variable: ΔΜΕ

b. Predictors: (Constant), Συμμετοχές σε επαγγελματικά προγράμματα κατάρτισης/επιμόρφωσης, Μορφωτικό_επίπεδο, Θέση_εργασίας, Προυπηρεσία, Ηλικία

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	4,125	,120		34,508	,000
	Ηλικία	-,107	,047	-,328	-2,269	,024
	Μορφωτικό επίπεδο	,020	,025	,049	,809	,419
	Θέση εργασίας	,063	,024	,157	2,615	,010
	Προϋπηρεσία	,023	,040	,078	,577	,565
	Συμμετοχές σε επαγγελματικά προγράμματα κατάρτισης/επιμόρφωσης	-,144	,031	-,334	-4,639	,000

a. Dependent Variable: ΔΜΕ

4.2.3.3 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και μεταβλητές σε σχέση με το φύλο

Η διαφορά σε σχέση με το φύλο, ανέδειξε κάποιες διαφοροποιήσεις με την εφαρμογή παλινδρόμησης. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα, σε σχέση με τους άντρες, έδειξαν ότι η συσχέτιση μεταξύ όλων των προβλεπτικών μεταβλητών με του κριτηρίου είναι υψηλής ισχύς $R = .950$. Παίρνοντας την σχέση R και R^2 όπου $R = .950$ και $R^2 = .903$ προβλέπεται λόγω των παραγόντων διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, αυτό-αποτελεσματικότητα, υποστήριξη από συναδέλφους, υποστήριξη από προϊσταμένους, ευκαιρίες εφαρμογής και ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση ότι η διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης θα αυξηθεί κατά 90,3%.

Το προβλεπτικό μας μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό έναντι του μέσου όρου της εξαρτημένης $F(6,95) = 148,046$, $p < .05$.

Παρατηρείται ότι οι μεταβλητές, αυτό-αποτελεσματικότητα, υποστήριξη από προϊσταμένους, ευκαιρίες εφαρμογής και ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση, είναι στατιστικά σημαντικοί παράγοντες για την πρόβλεψη της διάθεσης μεταφοράς της εκπαίδευσης. Αντιθέτως, οι μεταβλητές διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση και υποστήριξη από συναδέλφους δεν είναι στατιστικά σημαντική παράγοντες.

Τα αποτελέσματα, σε σχέση με τις γυναίκες, έδειξαν ότι η συσχέτιση μεταξύ όλων των προβλεπτικών μεταβλητών με του κριτηρίου είναι υψηλής ισχύς $R = .957$. Παίρνοντας την σχέση R και R^2 όπου $R = .957$ και $R^2 = .916$ προβλέπεται λόγω των παραγόντων διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, αυτό-αποτελεσματικότητα, υποστήριξη από συναδέλφους, υποστήριξη από προϊσταμένους, ευκαιρίες εφαρμογής και ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση ότι η διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης θα αυξηθεί κατά 91,6%.

Το προβλεπτικό μας μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό έναντι του μέσου όρου της εξαρτημένης $F(6,100) = 182,258$, $p < .05$.

Παρατηρείται ότι όλες οι μεταβλητές, είναι στατιστικά σημαντικοί παράγοντες για την πρόβλεψη της διάθεσης μεταφοράς της εκπαίδευσης.

Πίνακας 4.29 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και μεταβλητές σε σχέση με το φύλο

Model Summary ^b						
Φύλο	Model	R			Change Statistics	

		R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	Durbin-Watson
ΑΝΤΡΑΣ	1	,950 ^a	,903	,10918	,903	148,046	6	95	,000	1,055
ΓΥΝΑΙΚΑ	1	,957 ^a	,916	,09650	,916	182,258	6	100	,000	,946

a. Predictors: (Constant), ΙΕΠΕ, ΔΣΕ, ΥΠ, ΥΣ, ΑΑ, ΕΕ

b. Dependent Variable: ΔΜΕ

ANOVA^a

Φύλο	Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΑΝΤΡΑΣ	1	Regression	10,589	6	1,765	148,046	,000 ^b
		Residual	1,132	95	,012		
		Total	11,721	101			
ΓΥΝΑΙΚΑ	1	Regression	10,183	6	1,697	182,258	,000 ^b
		Residual	,931	100	,009		
		Total	11,114	106			

a. Dependent Variable: ΔΜΕ

b. Predictors: (Constant), ΙΕΠΕ, ΔΣΕ, ΥΠ, ΥΣ, ΑΑ, ΕΕ

Coefficients^a

Φύλο	Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	
		B	Std. Error	Beta			
ΑΝΤΡΑΣ	1	(Constant)	1,411	,124		11,384	,000
		Διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση	,056	,039	,093	1,437	,154
		Αυτό-αποτελεσματικότητα	,392	,045	,692	8,796	,000
		Υποστήριξη από συναδέλφους	-,026	,046	-,040	-,571	,569
		Υποστήριξη από προϊσταμένους	,115	,051	,204	2,270	,025
		Ευκαιρίες εφαρμογής	-,107	,045	-,225	-2,393	,019
		Ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση	,210	,057	,269	3,698	,000
ΓΥΝΑΙΚΑ	1	(Constant)	1,295	,110		11,758	,000
		Διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση	,078	,034	,134	2,325	,022
		Αυτό-αποτελεσματικότητα	,323	,036	,577	8,994	,000
		Υποστήριξη από συναδέλφους	-,141	,043	-,210	-3,255	,002
		Υποστήριξη από προϊσταμένους	,224	,048	,423	4,626	,000
		Ευκαιρίες εφαρμογής	-,175	,043	-,400	-4,066	,000
		Ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση	,362	,049	,474	7,415	,000

a. Dependent Variable: ΔΜΕ

4.2.4 Ιεραρχική παλινδρόμηση

4.2.4.1 Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και μεταβλητές

Με σκοπό να εξετάσουμε τις μεταβλητές διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, την αυτό-αποτελεσματικότητα, την υποστήριξη από συναδέλφους, την υποστήριξη από προϊσταμένους, τις ευκαιρίες εφαρμογής και την ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση σε σχέση με τη διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκε ιεραρχική παλινδρόμηση 6 βημάτων.

Στο πρώτο βήμα εξετάστηκε η διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση με τη διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης όπου τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής και του κριτηρίου είναι μέσης ισχύς $R = .587$. Παίρνοντας την σχέση R και R^2 όπου $R = .587$ και $R^2 = .345$ προβλέπεται λόγω της διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, η διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης θα αυξηθεί κατά 34,5%.

Το προβλεπτικό μας μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό έναντι του μέσου όρου της εξαρτημένης $F(1,207) = 108,922, p < .05$.

Παρατηρείται ότι η μεταβλητή είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας για την πρόβλεψη της διάθεσης μεταφοράς της εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο βήμα εξετάστηκε η διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση και η αυτό-αποτελεσματικότητα, με τη διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης όπου τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συσχέτιση μεταξύ όλων των μεταβλητών και του κριτηρίου είναι υψηλής ισχύς $R = .935$. Παίρνοντας την σχέση R και R^2 όπου $R = .935$ και $R^2 = .874$ προβλέπεται λόγω της διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση και της αυτό-αποτελεσματικότητας, η διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης θα αυξηθεί κατά 87,4%.

Το προβλεπτικό μας μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό έναντι του μέσου όρου της εξαρτημένης $F(2,206) = 720,819, p < .05$.

Παρατηρείται ότι η μεταβλητή αυτό-αποτελεσματικότητα είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας για την πρόβλεψη της διάθεσης μεταφοράς της εκπαίδευσης. Ενώ η διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση δεν είναι σημαντικά σημαντικός στατιστικός παράγοντας.

Στο τρίτο βήμα εξετάστηκε η διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, η αυτό-αποτελεσματικότητα και η υποστήριξη από συναδέλφους, με τη διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης όπου τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συσχέτιση μεταξύ όλων των μεταβλητών και του κριτηρίου είναι υψηλής ισχύς $R = .936$. Παίρνοντας την σχέση R και R^2 όπου $R = .936$ και $R^2 = .876$ προβλέπεται λόγω της διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, της αυτό-αποτελεσματικότητας και η υποστήριξη από συναδέλφους,, η διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης θα αυξηθεί κατά 87,6%.

Το προβλεπτικό μας μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό έναντι του μέσου όρου της εξαρτημένης $F(3,205) = 483,747, p < .05$.

Παρατηρείται ότι η μεταβλητή αυτό-αποτελεσματικότητα είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας για την πρόβλεψη της διάθεσης μεταφοράς της εκπαίδευσης. Ενώ η διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση και η υποστήριξη από συναδέλφους δεν είναι σημαντικά στατιστικοί παράγοντες.

Στο τέταρτο βήμα εξετάστηκε η διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, η αυτό-αποτελεσματικότητα, η υποστήριξη από συναδέλφους και η υποστήριξη από προϊσταμένους, με τη διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης όπου τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συσχέτιση μεταξύ όλων των μεταβλητών και του κριτηρίου είναι υψηλής ισχύς $R = .937$. Παίρνοντας την σχέση R και R^2 όπου $R = .937$ και $R^2 = .878$ προβλέπεται λόγω της διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, της αυτό-αποτελεσματικότητας, η υποστήριξη από συναδέλφους και η υποστήριξη από προϊσταμένους, η διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης θα αυξηθεί κατά 87,8%.

Το προβλεπτικό μας μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό έναντι του μέσου όρου της εξαρτημένης $F(4,204) = 366,344, p < .05$.

Παρατηρείται ότι η μεταβλητή αυτό-αποτελεσματικότητα είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας για την πρόβλεψη της διάθεσης μεταφοράς της εκπαίδευσης. Ενώ η διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, η υποστήριξη από συναδέλφους και η υποστήριξη από προϊσταμένους δεν είναι σημαντικά στατιστικοί παράγοντες.

Στο πέμπτο βήμα εξετάστηκε η διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, η αυτό-αποτελεσματικότητα, η υποστήριξη από συναδέλφους, η υποστήριξη από προϊσταμένους και οι ευκαιρίες εφαρμογής με τη διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης όπου τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συσχέτιση μεταξύ όλων των μεταβλητών και του κριτηρίου είναι υψηλής ισχύς $R = .937$. Παίρνοντας την σχέση R και R^2 όπου $R = .937$

και $R^2 = .879$ προβλέπεται λόγω της διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, της αυτό-αποτελεσματικότητας, η υποστήριξη από συναδέλφους και οι ευκαιρίες εφαρμογής, η διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης θα αυξηθεί κατά 87,9%.

Το προβλεπτικό μας μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό έναντι του μέσου όρου της εξαρτημένης $F(5,203) = 294,283, p < .05$.

Παρατηρείται ότι η μεταβλητή αυτό-αποτελεσματικότητα και οι ευκαιρίες εφαρμογής είναι στατιστικά σημαντικοί παράγοντες για την πρόβλεψη της διάθεσης μεταφοράς της εκπαίδευσης. Ενώ η διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, η υποστήριξη από συναδέλφους και η υποστήριξη από προϊσταμένους δεν είναι σημαντικά στατιστικοί παράγοντες.

Στο έκτο βήμα εξετάστηκε η διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, η αυτό-αποτελεσματικότητα, η υποστήριξη από συναδέλφους, η υποστήριξη από προϊσταμένους, οι ευκαιρίες εφαρμογής και η ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση, με τη διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης όπου τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συσχέτιση μεταξύ όλων των μεταβλητών και του κριτηρίου είναι υψηλής ισχύς $R = .952$. Παίρνοντας την σχέση R και R^2 όπου $R = .952$ και $R^2 = .906$ προβλέπεται λόγω της διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, της αυτό-αποτελεσματικότητας, η υποστήριξη από συναδέλφους και οι ευκαιρίες εφαρμογής, η διάθεση μεταφοράς της εκπαίδευσης θα αυξηθεί κατά 90,6%.

Το προβλεπτικό μας μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό έναντι του μέσου όρου της εξαρτημένης $F(6,202) = 324,256, p < .05$.

Παρατηρείται ότι όλες οι μεταβλητές είναι στατιστικά σημαντικοί παράγοντες για την πρόβλεψη της διάθεσης μεταφοράς της εκπαίδευσης.

Πίνακας 4.30 Ιεραρχική παλινδρόμηση. Διάθεση για μεταφορά γνώσεων και μεταβλητές

Model Summary									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,587 ^a	,345	,342	,26903	,345	108,922	1	207	,000
2	,935 ^b	,875	,874	,11780	,530	873,573	1	206	,000
3	,936 ^c	,876	,874	,11750	,001	2,076	1	205	,151
4	,937 ^d	,878	,875	,11703	,002	2,626	1	204	,107
5	,937 ^e	,879	,876	,11686	,001	1,616	1	203	,205

6	,952 ^f	,906	,903	,10319	,027	58,359	1	202	,000
---	-------------------	------	------	--------	------	--------	---	-----	------

- a. Predictors: (Constant), $\Delta\Sigma E$
- b. Predictors: (Constant), $\Delta\Sigma E$, AA
- c. Predictors: (Constant), $\Delta\Sigma E$, AA, $Y\Sigma$
- d. Predictors: (Constant), $\Delta\Sigma E$, AA, $Y\Sigma$, $Y\Pi$
- e. Predictors: (Constant), $\Delta\Sigma E$, AA, $Y\Sigma$, $Y\Pi$, EE
- f. Predictors: (Constant), $\Delta\Sigma E$, AA, $Y\Sigma$, $Y\Pi$, EE, $IE\Pi E$

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	7,883	1	7,883	108,922	,000 ^b
	Residual	14,982	207	,072		
	Total	22,865	208			
2	Regression	20,007	2	10,003	720,819	,000 ^c
	Residual	2,859	206	,014		
	Total	22,865	208			
3	Regression	20,035	3	6,678	483,747	,000 ^d
	Residual	2,830	205	,014		
	Total	22,865	208			
4	Regression	20,071	4	5,018	366,344	,000 ^e
	Residual	2,794	204	,014		
	Total	22,865	208			
5	Regression	20,093	5	4,019	294,283	,000 ^f
	Residual	2,772	203	,014		
	Total	22,865	208			
6	Regression	20,715	6	3,452	324,256	,000 ^g
	Residual	2,151	202	,011		
	Total	22,865	208			

- a. Dependent Variable: ΔME
- b. Predictors: (Constant), $\Delta\Sigma E$
- c. Predictors: (Constant), $\Delta\Sigma E$, AA
- d. Predictors: (Constant), $\Delta\Sigma E$, AA, $Y\Sigma$
- e. Predictors: (Constant), $\Delta\Sigma E$, AA, $Y\Sigma$, $Y\Pi$
- f. Predictors: (Constant), $\Delta\Sigma E$, AA, $Y\Sigma$, $Y\Pi$, EE
- g. Predictors: (Constant), $\Delta\Sigma E$, AA, $Y\Sigma$, $Y\Pi$, EE, $IE\Pi E$

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,537	,122		20,744	,000
	$\Delta\Sigma E$,346	,033	,587	10,437	,000
2	(Constant)	1,829	,059		31,178	,000
	$\Delta\Sigma E$,018	,018	,030	,982	,327
	AA	,516	,017	,917	29,556	,000
3	(Constant)	1,800	,062		29,052	,000
	$\Delta\Sigma E$	-,004	,024	-,007	-,180	,857
	AA	,503	,019	,895	25,933	,000
	$Y\Sigma$,043	,030	,065	1,441	,151
4	(Constant)	1,823	,063		28,782	,000

	ΔΣΕ	-,012	,024	-,021	-,503	,616
	ΑΑ	,479	,024	,852	19,620	,000
	ΥΣ	,021	,033	,032	,642	,521
	ΥΠ	,049	,030	,090	1,620	,107
5	(Constant)	1,792	,068		26,424	,000
	ΔΣΕ	,003	,027	,006	,128	,899
	ΑΑ	,488	,025	,867	19,247	,000
	ΥΣ	,019	,033	,029	,596	,552
	ΥΠ	,076	,037	,139	2,059	,041
	ΕΕ	-,040	,032	-,088	-1,271	,205
6	(Constant)	1,362	,082		16,565	,000
	ΔΣΕ	,063	,025	,107	2,505	,013
	ΑΑ	,357	,028	,634	12,658	,000
	ΥΣ	-,078	,032	-,118	-2,481	,014
	ΥΠ	,163	,035	,298	4,710	,000
	ΕΕ	-,136	,031	-,299	-4,453	,000
	ΙΕΠΕ	,285	,037	,369	7,639	,000

a. Dependent Variable: ΔΜΕ

5. Κεφάλαιο 5

5.1 Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη, στόχευσε στο να διερευνήσει τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την διαδικασία της μεταφοράς μάθησης μέσα σε μια επιχείρηση παροχής υπηρεσιών. Μέσα από θεωρίες και αρθρογραφία, τέθηκε το πλαίσιο εντός του οποίου κινήθηκε η μελέτη, ενώ παράλληλα, καταγράφηκαν σημαντικά, πρότερα, στοιχεία, αναφορικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα, το ρόλο των προϊσταμένων και των συναδέλφων, αλλά και την ανάγκη κατανόησης της εργαλειοποίησης των καινούργιων δεξιοτήτων. Σαφώς και η δόθηκε εκτεταμένη βιβλιογραφία σε σχέση με τα συστήματα αξιολόγησης, τα οποία, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι είναι συνδεδεμένα με τα αποτελέσματα, που με την σειρά τους είναι ταυτόσημα με την εφαρμογή των δεξιοτήτων σε βάθος χρόνου.

Εφόσον τέθηκαν τα ερωτήματα τις έρευνας, τα δεδομένα που προέκυψαν, βάσει στατιστικής ανάλυσης, ανέδειξαν παράγοντες που έρχονται να ενισχύσουν την μεταφορά γνώσεων άρα και να αυξήσουν την πιθανότητα θετικής αξιολόγησης τη παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Βάσει των περιγραφικών στοιχείων, βλέπουμε ότι σε σχέση με τη μεταφορά γνώσεων, τα προσωπικά οφέλη έχουν σημαντική αξία για τους συμμετέχοντες. Πράγμα

το οποίο συνάδει τόσο με την θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης (Illeris, 2014) όσο και με τα κίνητρα που τους ωθούν (Morris, 2019). Παράλληλα, τα οφέλη καριέρας έχουν και αυτά ύψιστη σημασία για τους συμμετέχοντες οδηγώντας τους σε ενίσχυση του ηθικού τους όπως αναφέρεται και από τους Robertson και Markwick, (2009) και Elsafty και Oraby, (2022). Άλλωστε θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι η σύνδεση ικανοποίησης και εργασιακά οφέλη, ενισχύει τους εργαζόμενους και κατά συνέπεια το ηθικό τους και την δέσμευσή τους στην εταιρία. Δεν είναι τυχαίο ότι η ικανοποίηση είναι ένα από τα πρώτα βήματα στο σύστημα αξιολόγησης του Kirkpatrick (1998) αναδεικνύοντας την συσχέτιση του με τα εργασιακά οφέλη, που είναι εμφανή στα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Λαμβάνοντας υπόψη τα θετικά αποτελέσματα σε σχέση με τη μεταφορά γνώσεων, η εξέταση των υποθέσεων, μέσω του ερωτηματολογίου και της στατιστικής ανάλυσης έφερε στο προσκήνιο της αλληλεπίδραση όλων των μεταβλητών, ενώ κατέγραψε και την επίδραση των μεταβλητών στο μοντέλο μεταφορά γνώσεων.

Βλέποντας την πρώτη υπόθεση που τέθηκε, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση επηρεάζει την διαδικασία μεταφοράς της μάθησης. Οι συγκεκριμένες μεταβλητές παρουσιάζουν ενδιαφέρον τόσο σε μεμονωμένο επίπεδο (προσωπικά οφέλη, οφέλη καριέρας, επαγγελματικά οφέλη) όσο και σαν μια μεταβλητή (διάθεση για μεταφορά γνώσεων), όπου τα προσωπικά οφέλη φαίνεται να είναι μεγαλύτερης ισχύς, σε σχέση με τα άλλα, ενώ ταυτόχρονα η διάθεση για μεταφορά γνώσεων είναι και αυτή σε υψηλή ισχύ. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, έρχονται και επιβεβαιώνονται μέσα από την μελέτη των Burke και Hutchins (2008) των οποίων τα ευρήματα τους υπογραμμίζουν τη σημασία των παραγόντων που προηγούνται της μάθησης. Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι η διάθεση για συμμετοχή είναι καίρια μιας και διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι θα αντιμετωπίσουν την εκπαίδευση αλλά και θα την μεταφέρουν. Άλλωστε όπως αναφέρεται από τους Kim κ.ά. (2019) η διάθεση για συμμετοχή είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, μεταξύ αυτών και η επίδραση των προϊσταμένων και συναδέλφων αλλά και των εσωτερικών κινήτρων. Κάτω από αυτή την οπτική, η διάθεση για συμμετοχή αυξάνεται μιας και επηρεάζεται από προσωπικά οφέλη, οφέλη καριέρας και επαγγελματικά οφέλη. Το συγκεκριμένο εύρημα, υποστηρίζεται και από την μελέτη των Velada, κ.ά. (2007) όπου τα ατομικά χαρακτηριστικά είναι σημαντικά

κάνοντας εμφανές ότι η διάθεση των εργαζομένων να συμμετάσχουν στην μεταφορά γνώσεων επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες.

Η σχέση αυτό-αποτελεσματικότητας και διαδικασία μεταφοράς της μάθησης καταγράφει να έχει συσχέτιση με τα προσωπικά οφέλη και τα οφέλη καριέρας, και παράλληλα η συσχέτιση της διάθεσης μεταφοράς, ως μια μεταβλητή, με την αυτό-αποτελεσματικότητα, είναι πολύ ισχυρή. Μια συσχέτιση που υποστηρίζεται από πληθώρα ερευνών. Συγκεκριμένα, οι Chiaburu και Lindsay, (2008) αναφέρουν την εργαλειακή αξία ως σημαντικό στοιχείο, που στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, συνδέεται τόσο με προσωπικά οφέλη όσο και με τα οφέλη καριέρας, δίνοντας την δυνατότητα στον εργαζόμενο να αξιοποιήσει την γνώση και να έχει θετική διάθεση ως προς την συμμετοχή του, άρα και την αύξηση της αυτοπεποίθησής του που κατά συνέπεια οδηγεί σε ισχυρότερα κίνητρα ως προς την μεταφορά των δεξιοτήτων στην εργασία τους. Παράλληλα, οι Sookhai και Budworth, (2010) αναφέρουν την αυτό-αποτελεσματικότητα σε σχέση με το κλίμα μεταφοράς, όπως αντίστοιχα στην παρούσα μελέτη, φαίνεται να είναι σημαντικό, άρα θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα, αν και είναι μεμονωμένος παράγοντας, επηρεάζεται από τις υπόλοιπες μεταβλητές, που διαφοροποιούν την ισχύ του. Άλλωστε, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, σε σχέση με την συσχέτιση των μεταβλητών δείχνουν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα, έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, την υποστήριξη από συναδέλφους, την υποστήριξη από προϊσταμένους, τις ευκαιρίες εφαρμογής και την ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση. Παρόμοια αποτελέσματα, εμφανίζει και η έρευνα των Wen και Lin, (2014) στην οποία η αυτό-αποτελεσματικότητα συνδέεται με τα κίνητρα, τα οποία και απορρέουν τόσο από προσωπικά, όσο και επαγγελματικά όσο και οφέλη καριέρας.

Η υπόθεση αναφορικά με την υποστήριξη από συναδέλφους και την διαδικασία μεταφοράς της μάθησης έχει μέτρια προς υψηλή συσχέτιση, στο σύνολό της, με τις υπο-μεταβλητές που απαρτίζουν την μεταφορά της μάθησης, να επικεντρώνονται στα προσωπικά οφέλη, καταγράφοντας την μεγαλύτερη συσχέτιση. Αυτή η συσχέτιση έρχεται και επιβεβαιώνεται από τους Hughes κ.ά. (2018) οι οποίοι και αναφέρουν ότι αυξάνεται η προθυμία συμμετοχής όταν υπάρχει αυτή η στήριξη, με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας να ενισχύουν αυτό το εύρημα, μέσω της θετικής συσχέτισης της συμμετοχής και της υποστήριξης από συναδέλφους. Σαφώς και ένα θετικό κλίμα

συμβάλλει στη θετική πρόθεση των ατόμων να συμμετάσχουν, ενώ παράλληλα ενισχύει την θέληση για ενίσχυση των δεξιοτήτων τους που με την σειρά τους, θα οδηγήσουν σε προσωπικά οφέλη. Άλλωστε οι Homklin, κ.ά. (2014) κάνουν αναφορά στο υποστηρικτικό κλίμα μεταφοράς, και συνδέουν την ανταλλαγή γνώσεων άρα και την μεταφορά γνώσεων. Παράλληλα, η μελέτη των Wei Tian, κ.ά. (2016) έρχεται να ενισχύσει τα ευρήματά μας, με την αναφορά στην θετική ανταπόκριση λόγω υποστήριξης από συναδέλφους και την ενίσχυση της μεταφοράς μάθησης.

Παρόμοια ευρήματα είχαμε και σε σχέση με την υποστήριξη από τους προϊσταμένους σε σχέση με τη διαδικασία μεταφοράς μάθησης, κατά την οποία τα προσωπικά οφέλη και τα οφέλη καριέρας έδειξαν να έχουν ισχυρές συσχετίσεις, ενώ η ισχυρότερη συσχέτιση προκύπτει από τη διάθεση για μεταφορά γνώσεων. Η σχέση αυτή αναφέρεται στην μελέτη των Hughes κ.ά. (2018) με έμφαση στο πως η υποστήριξη επηρεάζει την μαθησιακή ικανότητα και δραστηριότητα, ενώ παράλληλα, αυξάνει την μεταφορά γνώσεων. Οι Wei Tian, κ.ά. (2016) αναφέρουν την σημασία του υποστηρικτικού πλαισίου, δίνοντας έμφαση στην έννοια της εκτίμησης και της θεώρησης του εργαζομένου, ως πολύτιμο, και ως εκ τούτου θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε, ότι αυξάνει τα κίνητρα για συμμετοχή και μεταφορά γνώσεων, ενώ παράλληλα αυξάνει και εφαρμόζει τις νέες του δεξιότητες.

Σαφώς και οι ευκαιρίες εφαρμογής είναι βασικό στοιχείο στην μεταφορά γνώσεων εφόσον ωθούν το άτομο να κινητοποιηθεί στη μάθηση, ώστε να αντλήσει γνώση που θα είναι βασική για την μετέπειτα εξέλιξή του. Στην παρούσα έρευνα, η συγκεκριμένη συσχέτιση είναι σημαντική, αντικατοπτρίζοντας την σημασία της σωστής εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν τους εργαζομένους, άρα και σωστή στόχευση και οργάνωση των εκπαιδύσεων. Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να αναφέρουμε την μελέτη των Friedman και Ronen (2015) στην οποία γίνεται αναφορά στην εφαρμογή, άρα και ενισχύονται τα ευρήματά μας, ενώ παράλληλα, αναφέρονται τα χρονικά σημεία, τα οποία και θα έχουν τα βέλτιστα αποτελέσματα. Μια παράμετρος, που αν και δεν εξετάστηκε από την παρούσα έρευνα, μπορούμε να κατανοήσουμε την σημασία της, μέσω των αποτελεσμάτων των υπο-μεταβλητών της μεταφοράς της μάθησης, όπου τα αποτελέσματα έδειξαν την σημαντική αξία της απόκτησης και συνέχισης των δεξιοτήτων, σε μετέπειτα χρονικά σημεία. Η έρευνα των Blume, κ.ά. (2010) υποστηρίζει τα ευρήματά μας, αφού σε αυτήν αναφέρεται ότι η εφαρμογή των νεοαποκτηθέντων δεξιοτήτων σε πραγματικές εργασιακές καταστάσεις είναι ζωτικής

σημασίας για τη διευκόλυνση της μεταφοράς μάθησης. Κατανοούμε ότι είναι ζωτικής σημασίας η ύπαρξη ευκαιριών εφαρμογής, που στόχο τους έχουν να πιστοποιήσουν τόσο τη χρησιμότητα της εκπαίδευσης, όσο και την σημασία της μεταφοράς μάθησης. Παράλληλα, μια εκπαίδευση που υπολείπεται σε σχέση με τις ευκαιρίες εφαρμογής δρα ανασταλτικά στην όλη δράση και στον σχεδιασμό της κατάρτισης, πράγμα το οποίο, ενισχύει την ανάγκη σωστού σχεδιασμού, που βασίζεται σε δεξιότητες που έχουν σοβαρό αντίκτυπο στις δεξιότητες των εργαζομένων αλλά και τους δίνει ευκαιρία να εφαρμόσουν την γνώση που απέκτησαν.

Η ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση έδειξε ότι έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την διαδικασία μεταφοράς της μάθησης. Ένα εύρημα που ενισχύεται από την μελέτη των Lim και Morris, (2006) στην οποία γίνεται αναφορά σύνδεσης ικανοποίησης και μεταφορά γνώσεων. Ενδιαφέρων παρουσιάζουν τα ευρήματα της έρευνας των Nikandrou, κ.ά. (2009) στην οποία η ικανοποίηση εξετάζεται κάτω από το πρίσμα των αντιλήψεων, με τα αποτελέσματα να καταγράφουν θετικές συσχετίσεις. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες που επηρεάζουν την μάθηση, είναι αυτοί που θα παίξουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι θα αντιληφθούν την ικανοποίηση μέσα από το πρόγραμμα, ενώ θα ενισχύεται η άποψη ότι το περιεχόμενο της μάθησης είναι σχετικό και χρήσιμο για τα εργασιακά τους καθήκοντα.

Γεγονός είναι ότι η αλληλεπίδραση των μεταβλητών είναι σαφώς σημαντική. Η ανάλυση των μεταβλητών, σε σχέση με την μεταφορά γνώσεων ως μοντέλο που θα αναδεικνύει τους προβλεπτικούς παράγοντες που προκύπτουν, κατέγραψε, ότι η διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, η αυτό-αποτελεσματικότητα, η υποστήριξη από συναδέλφους, η υποστήριξη από προϊσταμένους, οι ευκαιρίες εφαρμογής και η ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση είναι σημαντικοί παράγοντες και εξηγούν το αποτέλεσμα τις μεταφοράς μάθησης σε ποσοστό 90,3%. Πράγμα το οποίο και πιστοποιεί την σημαντικότητα τόσο των χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων όσο και το εργασιακό περιβάλλον όπως αναφέρεται και στην μελέτη των Blume, κ.ά (2010).

Εφαρμόζοντας την ίδια στατιστική ανάλυση για τη μεταφορά γνώσεων, αλλά με προβλεπτικούς παράγοντες την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η θέση εργασίας, η προϋπηρεσία, και οι συμμετοχές σε επαγγελματικά προγράμματα κατάρτισης/επιμόρφωσης, τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι τα συγκεκριμένα εξηγούν το

μοντέλο κατά 33,5%. Με την ηλικία, τη θέση εργασίας και τη συμμετοχή σε επαγγελματικά προγράμματα να είναι οι στατιστικά σημαντικοί παράγοντες εξήγησης του μοντέλου. Βλέποντας τα αποτελέσματα, κατανοούμε ότι η συμμετοχή σε προηγούμενες καταρτίσεις, σαφώς και θα έχει θετικό αντίκτυπο, ιδίως, αν υποθέσουμε, ότι τα αποτελέσματά τους ήταν θετικά για τον εργαζόμενο. Η ίδια προσέγγιση μπορεί να εφαρμοστεί σε σχέση με την ηλικία, όπου η μάθηση είναι σημαντική για την διατήρηση δεξιοτήτων και μάθηση καινούργιων με σκοπό την ενημέρωση των εργαζομένων σε νέες προσεγγίσεις και τεχνολογίες, ενώ τέλος, σε σχέση με την εργασία, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την επίδραση της μάθησης στην ανέλιξη του ατόμου, αλλά και την προοπτική για νέες θέσεις εργασίας.

Η πιθανή διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων, ώθησε στην εξερεύνηση του μοντέλου μεταφοράς μάθησης και τους προβλεπτικούς παράγοντες διάθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση, αυτό-αποτελεσματικότητα, υποστήριξη από συναδέλφους, υποστήριξη από προϊσταμένους, ευκαιρίες εφαρμογής και ικανοποίηση εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα ήταν σχεδόν παρόμοια, με διαφοροποιήσεις να καταγράφονται στις μεταβλητές. Ειδικότερα σε σχέση με τους άντρες οι μεταβλητές της αυτό-αποτελεσματικότητας, υποστήριξης από προϊσταμένους, ευκαιριών εφαρμογής και ικανοποίησης εργαζομένων από την παρεχόμενη εκπαίδευση, είναι στατιστικά σημαντικοί παράγοντες για την πρόβλεψη της διάθεσης μεταφοράς της εκπαίδευσης. Αντιθέτως, οι γυναίκες κατέγραψαν όλες τις μεταβλητές ως στατιστικά σημαντικούς παράγοντες για την πρόβλεψη της διάθεσης μεταφοράς της εκπαίδευσης. Το σημαντικό στοιχείο είναι ότι οι μεταβλητές της διάθεσης για συμμετοχή στην εκπαίδευση και υποστήριξης από συναδέλφους δεν είναι προβλεπτικοί παράγοντες στο μοντέλο, στην περίπτωση των αντρών, που όμως έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα ερευνών σε σχέση τόσο με την διάθεση για συμμετοχή, όσο και την υποστήριξη από τους συναδέλφους, διαφοροποιώντας έτσι την δυναμική των μεταβλητών, κάτω από το πρίσμα του φύλου αλλά και ίσως την εργασιακή κουλτούρα της συγκεκριμένης εταιρίας.

6. Κεφάλαιο 6

6.1 Συμπεράσματα

Οι οργανισμοί που δίνουν προτεραιότητα και υποστηρίζουν την εκπαιδευτική μεταφορά δημιουργούν ένα θετικό περιβάλλον μάθησης, ενδυναμώνοντας τους υπαλλήλους τους και καλλιεργώντας μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης. Κατά συνέπεια, η κατανόηση και η διευκόλυνση της μεταφοράς της κατάρτισης θα πρέπει να αποτελεί βασική εστίαση στις πρωτοβουλίες κατάρτισης και ανάπτυξης, διασφαλίζοντας ότι οι επενδύσεις στην ανάπτυξη των εργαζομένων μεταφράζονται σε βιώσιμη οργανωτική επιτυχία.

Όπως φάνηκε από τις μελέτες η μεταφορά της κατάρτισης είναι υψίστης σημασίας όσον αφορά την αυτό-αποτελεσματικότητα, τα κίνητρα, την υποστήριξη από τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους και τις ευκαιρίες εφαρμογής της κατάρτισης. Η αποτελεσματική μεταφορά της κατάρτισης ενισχύει την αυτοπεποίθηση, τα κίνητρα και την εμπιστοσύνη των εργαζομένων στις ικανότητές τους να εκτελούν τα εργασιακά τους καθήκοντα, οδηγώντας σε αυξημένη εργασιακή απόδοση. Η κοινωνική υποστήριξη από τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους ενισχύει περαιτέρω το κίνητρο για τη μεταφορά της κατάρτισης και δημιουργεί θετικό κλίμα μεταφοράς. Επιπλέον, η παροχή ευκαιριών στους εργαζόμενους να εφαρμόσουν την εκπαίδευσή τους στον χώρο εργασίας είναι απαραίτητη για την επιτυχή μεταφορά της κατάρτισης και συμβάλλει στην οργανωτική αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα. Για να βελτιστοποιήσουν τον αντίκτυπο των πρωτοβουλιών κατάρτισης και ανάπτυξης, οι οργανισμοί θα πρέπει να επικεντρωθούν στη διευκόλυνση της μεταφοράς κατάρτισης με την προώθηση ενός υποστηρικτικού εργασιακού περιβάλλοντος και την αναγνώριση της αξίας των εκπαιδευτικών προσπαθειών των εργαζομένων.

Τα προγράμματα κατάρτισης αποσκοπούν στη μετάδοση γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη βελτίωση της απόδοσης στην εργασία. Ωστόσο, η πραγματική αποτελεσματικότητα της κατάρτισης γίνεται αντιληπτή όταν οι εργαζόμενοι μεταφέρουν όσα έμαθαν στο πλαίσιο της κατάρτισης στα πραγματικά εργασιακά τους καθήκοντα. Μελετώντας τη μεταφορά της κατάρτισης, οι ερευνητές επιδιώκουν να εντοπίσουν παράγοντες και στρατηγικές που διευκολύνουν την

εφαρμογή των αποτελεσμάτων της κατάρτισης σε πραγματικές εργασιακές καταστάσεις, ενισχύοντας έτσι τη συνολική αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Η μεταφορά γνώσεων επηρεάζει άμεσα την ατομική εργασιακή απόδοση, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τη συνολική οργανωτική απόδοση. Οι εργαζόμενοι που εφαρμόζουν αποτελεσματικά την εκπαίδευσή τους στα εργασιακά τους καθήκοντα είναι πιο πιθανό να συμβάλουν στην επίτευξη των οργανωτικών στόχων και σκοπών. Ως εκ τούτου, η κατανόηση των παραγόντων που διευκολύνουν ή εμποδίζουν τη μεταφορά κατάρτισης είναι ζωτικής σημασίας για τους οργανισμούς που στοχεύουν στη βελτιστοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου τους και στην επίτευξη ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος.

Τέλος, η κατάρτιση και η ανάπτυξη αποτελούν βασικούς παράγοντες ικανοποίησης και δέσμευσης των εργαζομένων. Οι εργαζόμενοι που λαμβάνουν επαρκή κατάρτιση και στους οποίους παρέχονται ευκαιρίες να εφαρμόσουν τη μάθησή τους τείνουν να βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους και μεγαλύτερη αίσθηση προσωπικής ανάπτυξης. Τέλος, η εστίαση στην εκπαιδευτική μεταφορά προάγει μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης και μάθησης στους οργανισμούς. Οι οργανισμοί που εκτιμούν και υποστηρίζουν τη μεταφορά κατάρτισης σηματοδοτούν στους υπαλλήλους τους ότι η μάθηση και η ανάπτυξη αποτελούν βασικές πτυχές της εργασίας τους. Αυτό, με τη σειρά του, ενθαρρύνει τους εργαζόμενους να αναζητούν ενεργά ευκαιρίες για μάθηση και να εφαρμόζουν τις νέες γνώσεις και δεξιότητές τους στους ρόλους τους, οδηγώντας σε συνεχείς βελτιώσεις των επιδόσεων και σε μια οργανωσιακή κουλτούρα προσανατολισμένη στη μάθηση.

6.2 Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα εμπεριείχε κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι και πρέπει να αναφερθούν ώστε να γίνει κατανοητό το εύρος εφαρμογής της σε παρόμοιες έρευνες. Η μεροληψία επιλογής, όπου και προέκυψε μέσα από τη μελέτη περίπτωσης, όπου η εταιρία είχε συγκεκριμένο αντικείμενο άρα και συγκεκριμένες ανάγκες σε σχέση με την κατάρτιση, που οδηγεί σε συγκεκριμένες απόψεις για την μεταφορά εκπαίδευσης.

Το γεγονός ότι η μελέτη έγινε σε συγκεκριμένο χρονικό σημείο, άρα και είχε δεδομένα που αφορούσαν την συγκεκριμένη στιγμή, ενέχει τον κίνδυνο να μην έχουν καταγραφεί οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της μεταφοράς κατάρτισης, περιορίζοντας την κατανόηση του βιώσιμου αντίκτυπου.

Σαφώς και το πλαίσιο μέσα στο οποίο έλαβε χώρα η έρευνα μπορεί να περιορίσει τα ευρήματα μιας και περιορίζονται σε συγκεκριμένα οργανωτικά ή εκπαιδευτικά πλαίσια και μπορεί να μην είναι εφαρμόσιμα σε άλλα περιβάλλοντα.

6.3 Μελλοντικές έρευνες

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν το σχεδιασμό κατάρτισης με στόχο να διερευνηθούν καινοτόμες προσεγγίσεις σχεδιασμού κατάρτισης που μεγιστοποιούν τη μεταφορά της μάθησης στον χώρο εργασίας.

Παράλληλα μια έρευνα που στοχεύει στην κατανόηση των ατομικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευόμενου, όπως η αυτό-αποτελεσματικότητα, τα κίνητρα και το μαθησιακό στυλ, μπορεί να βοηθήσει στην προσαρμογή των προγραμμάτων κατάρτισης στις ατομικές ανάγκες, βελτιώνοντας τελικά τη μεταφορά και την αποτελεσματικότητα της κατάρτισης.

Σαφώς και η κοινωνική υποστήριξη και οργανωτικό κλίμα είναι στοιχεία τα οποία θα πρέπει να διερευνηθούν, σε μελλοντικές έρευνες, ώστε οι οργανισμοί να κατανοήσουν πως επιτυγχάνεται η δημιουργία ενός υποστηρικτικού εργασιακού περιβάλλοντος που προάγει ένα θετικό κλίμα μεταφοράς.

Οι ερευνητές μπορούν να εμβαθύνουν στο ρόλο της αυτό-αποτελεσματικότητας και των κινήτρων στη μεταφορά κατάρτισης. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να αναγνωριστούν στρατηγικές για την ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας και των κινήτρων με στόχο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων στην εφαρμογή της μάθησής τους στους εργασιακούς τους ρόλους.

Σημαντικό είναι να διερευνηθεί ο ρόλος του επόπτη, του προϊστάμενου και των συναδέλφων ως κεντρικού μοχλού στη μεταφορά κατάρτισης και η δυναμική τους στο να αναπτυχθούν παρεμβάσεις για τη βελτίωση των συστημάτων υποστήριξης στον εργασιακό χώρο.

Ένα από τα κεντρικά θέματα σε σχέση με την μεταφορά γνώσεων είναι η εργαλειοποίηση και διατήρηση της γνώσης, αφού παρατηρείται σαφής μείωση με την πάροδο του χρόνου. Κατανοώντας την δυναμική της πεποίθησης ότι τα αποτελέσματα της κατάρτισης οδηγούν στα επιθυμητά εργασιακά αποτελέσματα καθίσταται δυνατός ο εντοπισμός τρόπων ενίσχυσης αυτής της σχέσης και βελτίωση της κατάρτισης. Η συγκεκριμένη παράμετρος θα ήταν χρήσιμο να εξεταστεί κάτω από το πρίσμα την

ετοιμότητας για κατάρτιση, ώστε να γίνει καλή χρήση των παραγόντων που θα επιτρέψουν την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της μάθησης.

Τέλος, μια διαχρονική μελέτη, που θα εξετάζει το πριν και μετά της εφαρμογής μιας εκπαίδευσης, θα μπορέσει να προσφέρει πολύτιμες γνώσεις σχετικά με τον διαρκή αντίκτυπο της μεταφοράς κατάρτισης με την πάροδο του χρόνου και να προσδιορίσει τους παράγοντες που συμβάλλουν στη μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητά της.

6.4 Πιθανές εφαρμογές

Τα αποτελέσματα της έρευνας, αναδεικνύουν την ανάγκη για ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου με την σειρά του θα ενθαρρύνει τους εργαζόμενους να εφαρμόζουν την εκπαίδευσή τους. Με αυτόν τον τρόπο θα υπάρξει αποτελεσματική υποστήριξη και ενίσχυση της μεταφοράς των δεξιοτήτων και των γνώσεων που έχουν μάθει. Ταυτόχρονα η ενσωμάτωση σεναρίων και προσομοιώσεων πραγματικής ζωής στην κατάρτιση μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους ευκαιρίες να εξασκηθούν στην εφαρμογή των δεξιοτήτων τους σε ένα πλαίσιο παρόμοιο με το πραγματικό εργασιακό τους περιβάλλον. Ενώ η διενέργεια αξιολογήσεων της εκπαιδευτικής ετοιμότητας πριν από την έναρξη της κατάρτισης μπορεί να βοηθήσει στον εντοπισμό πιθανών εμποδίων για την επιτυχή μεταφορά και να επιτρέψει την εφαρμογή στοχευμένων παρεμβάσεων. Σημαντικό είναι η καθιέρωση μηχανισμών ανατροφοδότησης που παρέχουν συνεχή υποστήριξη και καθοδήγηση, ώστε να βοηθήσουν οι εργαζόμενοι να βελτιώνουν συνεχώς την εφαρμογή των δεξιοτήτων και των γνώσεων που έχουν μάθει. Παράλληλα, η εφαρμογή ολοκληρωμένων μεθοδολογιών αξιολόγησης της κατάρτισης και εκτίμησης των επιπτώσεων μπορεί να εντοπίσει τα κενά και τους τομείς που χρήζουν βελτίωσης στα προγράμματα κατάρτισης, οδηγώντας στη συνεχή βελτίωση των αποτελεσμάτων της μεταφοράς.

Αυτές οι μελλοντικές εφαρμογές στο πλαίσιο των επιχειρήσεων υπογραμμίζουν τη σημασία της δημιουργίας ενός υποστηρικτικού και ευνοϊκού περιβάλλοντος για τη μεταφορά κατάρτισης. Εστιάζοντας στα ατομικά χαρακτηριστικά, την οργανωτική κουλτούρα και τη συνεχή υποστήριξη, οι οργανισμοί μπορούν να αυξήσουν την πιθανότητα η κατάρτιση να οδηγήσει σε απτές βελτιώσεις στην απόδοση των εργαζομένων και στη συνολική οργανωτική επιτυχία.

Βιβλιογραφία

Βιβλιογραφία

- Agrawal, S. *et al.* (2020) *To emerge stronger from the covid-19 crisis, companies should start reskilling their workforces now*, McKinsey & Company. Available at: <https://www.mckinsey.com/capabilities/people-and-organizational-performance/our-insights/to-emerge-stronger-from-the-covid-19-crisis-companies-should-start-reskilling-their-workforces-now#/>
- Ali, B. J., & Anwar, G. (2021). An empirical study of employees' motivation and its influence job satisfaction. *Ali, BJ, & Anwar, G.(2021). An Empirical Study of Employees' Motivation and its Influence Job Satisfaction. International Journal of Engineering, Business and Management, 5(2), 21-30.*
- Ali, Z., Mahmood, B., & Mehreen, A. (2019). Linking succession planning to employee performance: The mediating roles of career development and performance appraisal. *Australian Journal of Career Development, 28(2), 112-121.*
- Allen, M. W., & Sites, R. (2012). *Leaving ADDIE for SAM: An agile model for developing the best learning experiences*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Bell, E., Bryman, A., & Harley, B. (2022). *Business research methods*. Oxford university press.
- Bhattacharyya, D. K. (2015). *Training and development: Theories and applications*. Sage Publications Pvt. Limited.
- Bhatti, M. A., Battour, M. M., Sundram, V. P. K., & Othman, A. A. (2013). Transfer of training: Does it truly happen? An examination of support, instrumentality, retention and learner readiness on the transfer motivation and transfer of training. *European Journal of Training and Development, 37(3), 273-297.*
- Blaschke, L. M. (2021). The dynamic mix of heutagogy and technology: Preparing learners for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology, 52(4), 1629-1645.*
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of management, 36(4), 1065-1105.*
- Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach (Vol. 722)*. New York: Springer.

- Bray, B., & McClaskey, K. (2014). *Make learning personal: The what, who, wow, where, and why*. Corwin Press.
- Brookfield, S. (2010). Critical reflection as an adult learning process. *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*, 215-236.
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human resource development quarterly*, 19(2), 107-128.
- Cantrell, S. et al. (2022) *The skills-based organization: A new operating model for work and the workforce*, Deloitte Insights. Available at: <https://www2.deloitte.com/us/en/insights/topics/talent/organizational-skill-based-hiring.html>
- Caruso, S. J. (2018). Toward understanding the role of Web 2.0 technology in self-directed learning and job performance. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 11(3), 89-98.
- Chiaburu, D. S., & Lindsay, D. R. (2008). Can do or will do? The importance of self-efficacy and instrumentality for training transfer. *Human Resource Development International*, 11(2), 199-206.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Cromwell, S. E., & Kolb, J. A. (2004). An examination of work-environment support factors affecting transfer of supervisory skills training to the workplace. *Human resource development quarterly*, 15(4), 449-471.
- Curran, V., Gustafson, D. L., Simmons, K., Lannon, H., Wang, C., Garmsiri, M., ... & Wetsch, L. (2019). Adult learners' perceptions of self-directed learning and digital technology usage in continuing professional education: An update for the digital age. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 74-93.
- Das, K. R., & Imon, A. H. M. R. (2016). A brief review of tests for normality. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 5-12.
- Davenport, J., & Davenport, J. (1984). Chronology and analysis of andragogy debate. *Adult Education Quarterly*, 35(N1), 152-159.

- Deckers, M., Altmann, T., & Roth, M. (2022). The influence of individual personality traits and team characteristics on training transfer: A longitudinal study. *International Journal of Training and Development*, 26(1), 69-101.
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2009). *The Systematic Design of Instruction*. New York, NY: Pearson College Division.
- Dirkx, J., & Smith, R. O. (2009). Facilitating transformative learning. *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, 57-66.
- Edmondson, D. R., Boyer, S. L., & Artis, A. B. (2012). Self-directed learning: A meta-analytic review of adult learning constructs. *International Journal of Education Research*, 7(1), 40-48.
- Elnaga, A., & Imran, A. (2013). The effect of training on employee performance. *European Journal of Business and Management*, 5(4), 137-147.
- Elsafty, A., & Oraby, M. (2022). The Impact of Training on Employee Retention: An Empirical Research on the Private Sector in Egypt. *International Journal of Business and Management*, 17(5), 58-74.
- Forrest III, S. & Peterson, T. (2006). It's called andragogy. *Academy of Management Learning and Education*, 5(1), 113-122.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Rev. 30th Anniversary ed. New York: Continuum.
- Friedman, S., & Ronen, S. (2015). The effect of implementation intentions on transfer of training. *European Journal of Social Psychology*, 45(4), 409-416.
- Gehring, T. (2000). A compendium of material on the pedagogy-andragogy issue. *JCE*, 51(1), 151-165.
- Ghauri, P., Grønhaug, K., & Strange, R. (2020). *Research methods in business studies*. Cambridge University Press.
- Gilbert, T. F., & Thomas, J. C. (2010). Performance analysis. In *Handbook of human performance technology: Principles, practices, and potential* (3rd ed., pp. 3-24). Wiley.

- Govaerts, N., Kyndt, E., Vreye, S., & Dochy, F. (2017). A supervisors' perspective on their role in transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 28(4), 515-552.
- Griffith, J. A., Baur, J. E., & Buckley, M. R. (2019). Creating comprehensive leadership pipelines: Applying the real options approach to organizational leadership development. *Human Resource Management Review*, 29(3), 305-315.
- Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International journal of training and development*, 15(2), 103-120.
- Hagel, J., Brown, J.S. and Wool, M. (2019) *Skills Change, but capabilities endure. Why fostering human capabilities first might be more important than reskilling in the future of work*, *Deloitte Insights*. Available at: https://www2.deloitte.com/content/dam/insights/us/articles/6332_From-skills-to-capabilities/6332_Skills-change-capabilities-enure.pdf
- Henderson, G. M. (2002). Transformative learning as a condition for transformational change in organizations. *Human Resource Development Review*, 1(2), 186-214.
- Henschke EdD, J. A. (2006). Toward a Thorough Understanding of the International Foundation of Andragogy in HRD and Adult Education.
- Holton III, E. F., Bates, R. A., & Ruona, W. E. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human resource development quarterly*, 11(4), 333-360.
- Homklin, T., Takahashi, Y., & Techakanont, K. (2014). The influence of social and organizational support on transfer of training: evidence from Thailand. *International Journal of Training and Development*, 18(2), 116-131.
- Houde, J. (2006). Andragogy and Motivation: An Examination of the Principles of Andragogy through Two Motivation Theories. *Online Submission*.
- Hughes, A. M., Zajac, S., Spencer, J. M., & Salas, E. (2018). A checklist for facilitating training transfer in organizations. *International Journal of Training and Development*, 22(4), 334-345.
- Illeris, K. (2014). Transformative learning and identity. *Journal of transformative education*, 12(2), 148-163.

- Kaur, P., Stoltzfus, J., & Yellapu, V. (2018). Descriptive statistics. *International Journal of Academic Medicine*, 4(1), 60.
- Kim, E. J., Park, S., & Kang, H. S. (2019). Support, training readiness and learning motivation in determining intention to transfer. *European Journal of Training and Development*, 43(3/4), 306-321.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (1998). Evaluating training programs. San Francisco: Barrett.
- Lai, H. J. (2011). The influence of adult learners' self-directed learning readiness and network literacy on online learning effectiveness: A study of civil servants in Taiwan. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(2), 98-106.
- Lancaster, S., Di Milia, L., & Cameron, R. (2013). Supervisor behaviours that facilitate training transfer. *Journal of Workplace Learning*, 25(1), 6-22.
- Li, L. (2022). Reskilling and upskilling the future-ready workforce for industry 4.0 and beyond. *Information Systems Frontiers*, 1-16.
- Lim, D. H., & Morris, M. L. (2006). Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer. *Human resource development quarterly*, 17(1), 85-115.
- Loeng, S. (2020). Self-directed learning: A core concept in adult education. *Education Research International*, 2020, 1-12.
- Lorri Freifeld *et al.* (2022) 2022 training industry report, *Training*. Available at: <https://trainingmag.com/2022-training-industry-report/>
- Malison, K., & Thammakoranonta, N. (2018). An exploratory study of self-directed learning: The differences between IT and non-IT employees in Thailand. *Journal of Entrepreneurship Education*, 21(3), 1-16.
- Manning, G. (2007). Self-directed learning: A key component of adult learning theory. *Business and Public Administration Studies*, 2(2), 104-104.
- Martin, B. O., Kolomitro, K., & Lam, T. C. (2014). Training methods: A review and analysis. *Human Resource Development Review*, 13(1), 11-35.

- Mayfield, M. (2011). Creating training and development programs: using the ADDIE method. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 25 (3), 19-22.
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New directions for adult and continuing education*, 2001(89), 3.
- Merriam, S. B. (2018). Adult learning theory: Evolution and future directions. In *Contemporary theories of learning* (pp. 83-96). Routledge.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In Mezirow, J. (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: JosseyBass Publishers.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*, 1(1), 58-63.
- Miao, C. (2000). *Transformative learning and social transformation: a cross-cultural perspective*. University of Toronto.
- Morris, T. H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65(4), 633-653.
- Nijman, D. J. J., Nijhof, W. J., Wognum, A. A. M., & Veldkamp, B. P. (2006). Exploring differential effects of supervisor support on transfer of training. *Journal of European industrial training*, 30(7), 529-549.
- Nikandrou, I., Brinia, V., & Bereri, E. (2009). Trainee perceptions of training transfer: an empirical analysis. *Journal of european industrial training*, 33(3), 255-270.
- Noe, R. A., & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel psychology*, 39(3), 497-523.
- Nohl, A. M. (2015). Typical phases of transformative learning: A practice-based model. *Adult Education Quarterly*, 65(1), 35-49.
- O'Malley, G., Marseille, E., & Weaver, M. R. (2013). Cost-effectiveness analyses of training: a manager's guide. *Human Resources for Health*, 11(1), 1-9.

- Phillips, J. J., & Phillips, P. P. (2016). *Performance consulting: A practical guide for HR and learning professionals* (2nd ed.). Routledge.
- Pratt, D. (1988). Andragogy as a related construct. *Adult Education Quarterly*, 38(N3), 160-181.
- Pucel, D. J. (1989) *Performance-Based Instructional Design*. New York: Glencoe/McGraw-Hill School Publishing Company
- Rana, S., Ardichvili, A., & Polesello, D. (2016). Promoting self-directed learning in a learning organization: tools and practices. *European Journal of Training and Development*, 40(7), 470-489.
- Reiser, R.A. and Dempsey, J.V. (2012), *Trends and issues in instructional design and technology*, Boston: Pearson.
- Robertson, S. G., & Markwick, C. (2009). Employee engagement: A review of current thinking. *Institute for Employment Studies. UK*.
- Rossett, A., & Schafer, L. (2007). *Job aids and performance support: Moving from knowledge in the classroom to knowledge everywhere* (2nd ed.). Pfeiffer.
- Saks, A. M., & Belcourt, M. (2006). An investigation of training activities and transfer of training in organizations. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 45(4), 629-648.
- Savicevic, D. (1991). Modern conceptions of andragogy: A european framework. *Studies in the Education of Adults*, 23(2), 179-201.
- Schmidt, S. W. (2004). *The Job Training and Job Satisfaction Survey Technical Manual. Online Submission.*
- Simosi, M. (2012). The moderating role of self-efficacy in the organizational culture–training transfer relationship. *International journal of training and development*, 16(2), 92-106.
- Simsek, A. (2012). Transformational learning. *Encyclopedia of the sciences of learning*, 3341-3344.

- Singh, R., & Mohanty, M. (2012). Impact of training practices on employee productivity: A comparative study. *Interscience Management Review (IMR)*, 2(2), 74.
- Sookhai, F., & Budworth, M. H. (2010). The trainee in context: Examining the relationship between self-efficacy and transfer climate for transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 21(3), 257-272.
- Statista, (2023). *Global workplace training: Market size 2007-2022*, Statista. Available at: <https://www.statista.com/statistics/738399/size-of-the-global-workplace-training-market/>
- Stolovitch, H. D. (2015). Human performance technology: Research and theory to practice. *Performance Improvement*, 54(3), 37-46.
- Stolovitch, H. D., & Keeps, E. J. (2011). *Handbook of human performance technology* (3rd ed.). Wiley.
- Stone, I. (2012, November). Upgrading workforce skills in small businesses: Reviewing international policy and experience. In *Report for Workshop on 'Skills Development for SMEs and Entrepreneurship' Copenhagen* (Vol. 28).
- Swanson, R. A., & Holton, E. F. (2009). *Foundations of human resource development*. Berrett-Koehler Publishers.
- TalentLMS (2022) *Survey: The State of Learning & Development*, TalentLMS. Available at: <https://www.talentlms.com/employee-learning-and-development-stats>
- Taylor, E. W., & Snyder, M. J. (2012). A critical review of research on transformative learning theory, 2006-2010. *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*, 37-55.
- Van Tiem, D., Moseley, J. L., & Dessinger, J. C. (2012). *Fundamentals of performance improvement: Optimizing results through people, process, and organizations* (3rd ed.). Pfeiffer.
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J. W., Lyons, B. D., & Kavanagh, M. J. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International journal of training and development*, 11(4), 282-294.

- Vockley, M. (2007). Maximizing the Impact: The Pivotal Role of Technology in a 21st Century Education System. *Partnership for 21st century skills*.
- Wei Tian, A., Cordery, J., & Gamble, J. (2016). Returning the favor: Positive employee responses to supervisor and peer support for training transfer. *International journal of training and development*, 20(1), 1-16.
- Wen, M. L. Y., & Lin, D. Y. C. (2014). Trainees' characteristics in training transfer: The relationship among self-efficacy, motivation to learn, motivation to transfer and training transfer. *International Journal of Human Resource Studies*, 4(1), 114.
- Yan, S. (2022). LACK OF SELF-EFFICACY AND RESISTANCE TO INNOVATION IMPACT ON INSUFFICIENT LEARNING CAPABILITIES: MEDIATING ROLE OF DEMOTIVATION AND MODERATING ROLE OF INSTITUTIONAL CULTURE. *Frontiers in Psychology*, 3940.
- Yang, B. (2004). Can adult learning theory provide a foundation for human resource development?. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 129-145.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 1-12.
- Zorn-Arnold, B., & Conaway, W. (2016). The keys to online learning for adults: The six principles of andragogy, part III. *Distance Learning*, 13(2), 1.

Παράρτημα 1

Ερωτηματολόγιο

Δημογραφικές ερωτήσεις

1. Φύλο:

α. Άντρας

β. Γυναίκα

2. Ηλικία: 18-25 25-34 35-44 45-54 55-64 >65

3. Μορφωτικό επίπεδο:

α. Απολυτήριο Λυκείου ή ισότιμο πτυχίο

β. δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΙΕΚ, Κολλέγιο, Σχολή ΟΑΕΔ κ.λπ.)

γ. Πτυχίο ΑΕΙ/ ΤΕΙ

δ. Μεταπτυχιακό

ε. Διδακτορικό

στ. Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε):

4. Θέση Εργασίας:

α. Πρακτική άσκηση

β. Υπάλληλος

γ. Προϊστάμενος/μήνη

δ. Διευθυντής/ ντρια

ε. Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε):

5. Προϋπηρεσία:

α. 0-5

β. 6-10

γ. 11-15

δ. 16-20

ε. >20

6. Συμμετοχές σε επαγγελματικά προγράμματα κατάρτισης/επιμόρφωσης:

α. 0

β. 1-3

γ. 4-6

δ. 7-9

ε. >10

1 = Διαφωνώ Απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ και 5 = Συμφωνώ Απόλυτα.						
		1	2	3	4	5
1	Προσπαθώ να μαθαίνω όσο περισσότερο μπορώ από τα εκπαιδευτικά προγράμματα					
2	Έχω την τάση να μαθαίνω περισσότερα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα από ό,τι οι περισσότεροι.					
3	Συνήθως έχω το κίνητρο να μαθαίνω τις δεξιότητες, στις οποίες δίνουν έμφαση τα εκπαιδευτικά προγράμματα στα οποία συμμετέχω.					
4	Είμαι πρόθυμος να καταβάλω σημαντική προσπάθεια στα εκπαιδευτικά προγράμματα, προκειμένου να βελτιώσω τις δεξιότητές μου.					
5	Πιστεύω ότι μπορώ να βελτιώσω τις δεξιότητές μου, με το να συμμετέχω σε εκπαιδευτικά προγράμματα.					
6	Πιστεύω ότι μπορώ να μαθαίνω το υλικό που παρουσιάζεται στα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα.					
7	Η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι ελάχιστης χρησιμότητας για εμένα, καθώς έχω όλες τις γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζομαι έτσι ώστε να εκτελώ με επιτυχία τη δουλειά μου.					
8	Είμαι πρόθυμος να προσπαθήσω για να βελτιώσω δεξιότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την τρέχουσα εργασία μου.					
9	Είμαι πρόθυμος να προσπαθήσω για να βελτιώσω δεξιότητες και ικανότητες, προκειμένου να προετοιμαστώ για μια προαγωγή.					
10	Είμαι σίγουρος για την ικανότητα μου να εφαρμόζω τις νέες δεξιότητες στην εργασία μου.					
11	Ποτέ δεν αμφιβάλω για την ικανότητα μου να χρησιμοποιώ τις νέες δεξιότητες στην δουλειά μου.					
12	Είμαι σίγουρος πως μπορώ να ξεπεράσω τα εμπόδια στην δουλειά που με εμποδίζουν από το να χρησιμοποιήσω τις νέες γνώσεις και δεξιότητες.					
13	Στην εργασία μου αισθάνομαι πολύ σίγουρος να χρησιμοποιώ όσα έμαθα στην εκπαίδευση ακόμα και αν πρόκειται για δύσκολη κατάσταση.					
14	Οι συνάδελφοί μου με εκτιμούν που χρησιμοποιώ τις νέες δεξιότητες που έχω μάθει στην εκπαίδευση.					
15	Οι συνάδελφοί μου με ενθαρρύνουν να χρησιμοποιώ τις δεξιότητες που έχω μάθει στην εκπαίδευση.					
16	Στην δουλειά μου οι συνάδελφοί μου περιμένουν από εμένα να εφαρμόσω όσα έμαθα στην εκπαίδευση.					

17	Οι συνάδερφοί μου είναι υπομονετικοί με εμένα όταν προσπαθώ να εφαρμόσω τις νέες δεξιότητες ή τεχνικές στην εργασία μου.					
18	Συναντιέμαι συχνά με τον προϊστάμενό μου για να συζητήσουμε τα προβλήματα που πιθανόν να αντιμετωπίζω στη προσπάθειά μου να χρησιμοποιήσω όσα έμαθα κατά την εκπαίδευση μου.					
19	Συναντιέμαι συχνά με τον προϊστάμενό μου για να συζητήσουμε τρόπους εφαρμογής όσων έμαθα κατά την εκπαίδευση στην εργασία μου.					
20	Ο προϊστάμενός μου δείχνει ενδιαφέρον για όσα έμαθα στην εκπαίδευση.					
21	Ο προϊστάμενός μου θέτει στόχους για εμένα που με ενθαρρύνουν να εφαρμόσω όσα έμαθα στην εκπαίδευση στην εργασία μου.					
22	Ο προϊστάμενός μου, μου γνωστοποιεί αν κάνω σωστά μια δουλειά όταν εφαρμόζω την εκπαίδευση μου.					
23	Ο προϊστάμενός μου με βοηθά να θέτω ρεαλιστικούς στόχους για την απόδοση της εργασίας μου βάση της εκπαίδευσής μου.					
24	Θα έχω ό,τι χρειάζομαι ώστε να μπορώ να χρησιμοποιήσω τα όσα έμαθα στην εκπαίδευση.					
25	Θα είμαι σε θέση να δοκιμάσω να εφαρμόσω όσα διδάχθηκα κατά την εκπαίδευση στην δουλειά μου.					
26	Μετά την εκπαίδευση οι πόροι που χρειάζομαι για να εφαρμόσω όσα έμαθα θα είναι μου διαθέσιμοι.					
27	Θα έχω ευκαιρίες να εφαρμόσω την εκπαίδευση μου στην δουλειά μου.					
28	Υπάρχουν πολλοί διαθέσιμοι ανθρώπινοι πόροι και έτσι μπορώ να εφαρμόσω τις δεξιότητες που αποκτώ στην εκπαίδευση.					
29	Στην εργασία μου οι περιορισμοί του προϋπολογισμού θα με αποτρέψουν από τη χρήση των δεξιοτήτων που απέκτησα κατά την εκπαίδευση.					
30	Το υπάρχον στελεχιακό δυναμικό είναι επαρκές και έτσι μπορώ να χρησιμοποιήσω όσα διδάχθηκα στην εκπαίδευση.					
31	Θα είναι δύσκολο να έχω τα μέσα που χρειάζομαι για να χρησιμοποιήσω τις δεξιότητες και τις γνώσεις που διδάχθηκα κατά την εκπαίδευση.					
32	Γενικά, η εκπαίδευση που λαμβάνω στο χώρο εργασίας μου μπορεί να εφαρμοστεί στην εργασία μου.					
33	Γενικά, η εκπαίδευση που λαμβάνω στην εργασία μου ανταποκρίνεται στις ανάγκες μου.					
34	Γενικά, είμαι ικανοποιημένος με τον ποσότητα της εκπαίδευσής που λαμβάνω στην εργασία μου.					
35	Γενικά είμαι ικανός να χρησιμοποιήσω ό,τι μαθαίνω στον χώρο της εργασίας μου στη δουλειά μου.					
36	Η Συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα βοηθήσει την προσωπική μου ανάπτυξη.					

37	Η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα με βοηθήσει στο να εκτελώ καλύτερα την εργασία μου.						
38	Η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα οδηγήσει στο να με σέβονται περισσότερο οι συνάδελφοι μου.						
39	Η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα βοηθήσει στη δικτύωσή μου με άλλους εργαζόμενους.						
40	Η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα βοηθήσει στο να είμαι ενημερωμένος για καινούριες διαδικασίες και προϊόντα ή για διαδικασίες που σχετίζονται με την δουλειά μου.						
41	Η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα αυξήσει τις πιθανότητες να πάρω προαγωγή.						
42	Η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα με βοηθήσει στο να πάρω αύξηση μισθού.						
43	Η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα έχει σαν αποτέλεσμα περισσότερες ευκαιρίες για να ακολουθήσω μια διαφορετική πορεία στη καριέρα μου.						
44	Η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα μου δώσει μια καλύτερη εικόνα της καριέρας που θέλω να ακολουθήσω.						
45	Η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα με βοηθήσει στο να επιτύχω τους στόχους καριέρας μου.						
46	Η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα με βοηθήσει στο να τα πηγαίνω καλύτερα με τους προϊσταμένους μου.						
47	Η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα με βοηθήσει στο να τα πηγαίνω καλύτερα με τους συναδέλφους μου.						