



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ»**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ)

**ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ- ΗΓΕΤΗ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑ ΔΙΣΘΗΤΙΚΟΥ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ
ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΤΩΝ ΔΙΕΚ**

**THE ROLE OF THE TRAINER-LEADER IN THE EDUCATION OF
PROFESSIONAL BEAUTICIANS AND THEIR CONTRIBUTION TO THE
TRAINEES' MOTIVATION**

ΦΩΤΕΙΝΗ ΚΛΙΑΝΗ Α.Μ.: III20017

Εξεταστική Επιτροπή :

Επόπτρια Καθηγήτρια : ΓΕΝΟΒΕΦΑ ΠΑΠΑΔΗΜΑ

Β' Επόπτρια Καθηγήτρια : ΣΤΥΛΙΑΝΗ ΓΚΙΩΣΗ

Γ' Επόπτης Καθηγητής : ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΣ

Θεσσαλονίκη 2021

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2021

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: *Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία* και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

*Στην Αισθητική
που χαρίζει απλόχερα το φως*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021 στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Με την ολοκλήρωση της εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κ. Γενοβέφα Παπαδήμα, για την ευγενική της συμβολή στην υλοποίηση της εργασίας, καθώς για την αμέριστη συμπαράσταση και κατανόησή της, καθ' όλη τη διάρκεια της πανδημίας, όπου και πραγματοποιήθηκε η παρούσα εργασία.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επόπτες καθηγητές, κ. Στυλιανή Γκιώση και κ. Κωνσταντίνο Ζαφειρόπουλο για την αμεσότητα και τα χρήσιμα σχόλιά τους, που διαμόρφωσαν το τελικό αποτέλεσμα. Ιδιαίτερες ευχαριστίες, στους συναδέλφους Εκπαιδευτές, αλλά και τους επαγγελματίες Αισθητικούς – Κοσμητολόγους για την αλληλέγγυα στάση και σύμπνοιά τους.

Τέλος, θέλω να εκφράσω την αμέριστη ευγνωμοσύνη μου, στους εκπαιδευόμενους και εκπαιδευόμενες των ΔΙΕΚ Αισθητικής που δέχτηκαν να συμμετάσχουν σ' αυτή την ερευνητική μου προσπάθεια. Καθώς επίσης, τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές των ΔΙΕΚ Ν. Θεσσαλονίκης που επέτρεψαν να συμπεριληφθούν τα σχολεία τους στην έρευνά μου.

Φωτεινή Κλιάνη

Εκπαιδύτρια Αισθητικής & Κοσμετολογίας

Πρόεδρος Επαγγελματιών Αισθητικών Β. Ελλάδος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ενδιαφέρον για τη διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτή στον χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, αποτυπώνεται όλο και πιο έντονα τα τελευταία χρόνια. Σε αυτήν την κατεύθυνση του ερευνητικού προσανατολισμού, ο ρόλος του εκπαιδευτή κατέχει μία ξεχωριστή θέση στη διεθνή βιβλιογραφία. Αντίθετα, η ελληνική βιβλιογραφία είναι μάλλον περιορισμένη, οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται τα τελευταία χρόνια στη χώρα έχουν επιπτώσεις και στο επάγγελμα του εκπαιδευτή/τριας αισθητικής.

Στο συγκεκριμένο εγχείρημα διερευνάται το προφίλ του εκπαιδευτή, το οποίο κρίνεται σημαντικό γιατί είναι μη ρεαλιστικό να προσδοκούμε την παρακίνηση των εκπαιδευομένων στον χώρο της αισθητικής, εάν ο εκπαιδευτής τους, δε διαθέτει τα κατάλληλα ηγετικά χαρακτηριστικά για την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων του. Ο εκπαιδευτής αντιλαμβανόμενος τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων του, αποτελεί ένα από τα καθοριστικά πρότυπα έμπνευσης για την επαγγελματική τους πορεία.

Η παρούσα εργασία δομείται σε δυο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο μέρος, γίνεται μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις μορφές ηγεσίας, τα κίνητρα και τη σχέση μεταξύ τους. Επίσης, επιχειρείται να αποσαφηνιστεί εννοιολογικά η εκπαίδευση των επαγγελματιών αισθητικών. Στο δεύτερο μέρος, περιγράφονται οι μεθοδολογικοί χειρισμοί που εφαρμόστηκαν για την εκπόνηση της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας και η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Ειδικότερα, αναφέρεται η επιλογή του δείγματος, η διάρθρωση των μέσων συλλογής δεδομένων και η διαδικασία συλλογής τους. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται διεξοδικά η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε αντιστοιχία με τους στόχους της και ακολουθεί η συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας, με προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας που χρησιμοποιήθηκε στη συγγραφή και με το παράρτημά της συνοδευόμενο από το σώμα του ερωτηματολογίου.

Λέξεις κλειδιά: προφίλ εκπαιδευτή, επαγγελματίας Αισθητικός, κίνητρο-παρακίνηση, εκπαιδευόμενοι Αισθητικοί.

ABSTRACT

There is an increasing interest regarding the exploration of the role of the trainer at the field of professional/vocational education and training during the last years. At (this approach of) the research field, the role of the trainer has a remarkable position in the international bibliography. On the contrary, Greek bibliography is rather than restricted. It seems that financial as well as social changes that are taking place the last ages in the country have consequences on the profession of the beautician trainer.

At the specific venture we aim to investigate the profile of the trainer which is considered crucial due to the fact that is unrealistic to anticipate the active participation of the trainees at the field of Cosmetology if their trainer does not have the suitable leadership traits at his/her disposal. When the trainer realizes the educational needs of the trainees, is considered one of the role models of inspiration of their professional career.

The current survey is structured into two parts, the theoretical and the research one. At the first part, there is a systematic literature review regarding the forms of leadership, the incentives as well as the relationship between them. Additionally, it is attempted to be conceptually clarified the education of the beautician professional. At the second part, the methodological approaches and the data analysis are described. More specifically, the selection of the sample, the techniques and the procedure of data collection are mentioned. Subsequently, there is a thorough description of the analysis of the results of the research on the correspondence with its initial goals and the discussion of the relevant findings with suggestions for further research. Finally, there are the references that were used for the completion of the survey with the appendix following the questionnaire.

Keywords: trainer's profile, beautician professional, motivation, beautician trainees.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	iv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	v
ABSTRACT	vi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1.Καθορισμός του προβλήματος	1
2.Η σπουδαιότητα της έρευνας	2
3.Ο σκοπός της έρευνας	3
4.Τα ερευνητικά ερωτήματα	3
5.Η δομή της εργασίας	4
Α΄ ΜΕΡΟΣ	5
1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	5
1.ΗΓΕΣΙΑ	5
1.1.Εκπαίδευση και ηγεσία	5
1.2.Ο ορισμός της ηγεσίας	6
1.3.Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη	8
1.4.Ο εκπαιδευτής ως ηγέτης	10
1.4.1.Ο ρόλος του εκπαιδευτή στην επαγγελματική εκπαίδευση	12
1.4.2.Ο ρόλος του εκπαιδευτή ως παρακινήτη	14
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	16
2.ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ	16
2.1.Θεωρίες Παρακίνησης	16
2.1.1.Θεωρίες περιεχομένου ή αναγκών	16
2.1.2.Θεωρίες διαδικασίας ή θεωρίες της διεργασίας	19
2.2.Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «κίνητρο»	21
2.3.Μορφές κινήτρων (εσωτερικά - εξωτερικά)	22
2.4.Κίνητρα των εκπαιδευομένων επαγγελματιών Αισθητικών	23
3 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	25
3.Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑ ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΥ Error! Bookmark not defined.	
3.1.Ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση του αισθητικού-κοσμητολόγου	26
3.2.Ορισμός του Επαγγελματία Αισθητικού -Θεσμικό/ νομοθετικό πλαίσιο	29
3.3.Χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων επαγγελματιών αισθητικών	31
3.4.Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων επαγγελματιών αισθητικών	33
3.5.Διερεύνηση των εμποδίων των εκπαιδευομένων επαγγελματιών αισθητικών. Τα εμπόδια των εκπαιδευομένων επαγγελματιών αισθητικών	36
Β΄ ΜΕΡΟΣ	39
	vii

4° ΚΕΦΑΛΑΙΟ	39
4.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	39
4.1.Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας	39
4.2.Ερευνητικά Ερωτήματα	40
4.3.Μέθοδος	40
4.3.1.Δείγμα της έρευνας	41
4.3.2.Ερευνητικά Εργαλεία	41
4.3.2.1.Κλίμακα του ρόλου του εκπαιδευτή	Error! Bookmark not defined.
4.3.2.2.Κλίμακα των κινήτρων των εκπαιδευομένων	42
4.3.3.Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων	43
4.3.4.Στατιστική ανάλυση δεδομένων	44
4.4.Αξιοπιστία της έρευνας	44
5° ΚΕΦΑΛΑΙΟ	46
5.1.Περιγραφική Στατιστική	46
5.1.1.Δημογραφικά στοιχεία	46
5.1.2.Ρόλος του εκπαιδευτή	47
5.1.3.Προσδοκίες- κίνητρα των εκπαιδευόμενων	51
5.2.Επαγωγική Στατιστική	56
5.2.1.Εργαλείο μέτρησης του ρόλου του εκπαιδευτή-ηγέτη	57
5.2.2.Προσδοκίες-κίνητρα των εκπαιδευομένων αισθητικής	61
5.3.Συσχετίσεις	64
5.3.1.Κλίμακα μέτρησης του ρόλου εκπαιδευτή/ηγέτη	64
5.3.2.Κλίμακα μέτρησης κινήτρων/προσδοκιών των εκπαιδευομένων	66
6° ΚΕΦΑΛΑΙΟ	69
6.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	69
6.1.Συζήτηση των ευρημάτων	69
6.2.Περιορισμοί της έρευνας	73
6.3.Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	74
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	77
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	77
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	80
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	83

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.Καθορισμός του προβλήματος

Τα τελευταία χρόνια αποτυπώνεται έντονο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτή στον χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Όλο και πιο έντονα οι ερευνητές στο πεδίο της εκπαίδευσης επιχειρούν να απαντήσουν όχι μόνο στο τι μπορεί να δυσκολεύει τους εκπαιδευτές κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους αλλά και τι τους κάνει να παραμένουν σε αυτό και να είναι αποτελεσματικοί παρά τις πολλές απαιτήσεις και προκλήσεις που ενέχει.

Σε αυτήν την κατεύθυνση του ερευνητικού προσανατολισμού, ο ρόλος του εκπαιδευτή κατέχει μία ξεχωριστή θέση στη διεθνή βιβλιογραφία. Αντίθετα, η ελληνική βιβλιογραφία είναι μάλλον περιορισμένη, οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται τα τελευταία χρόνια στη χώρα έχουν επιπτώσεις και στο επάγγελμα του εκπαιδευτή (Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri, & Tsergas, 2017). Σε αυτό το πλαίσιο, έχουν εντοπιστεί ελάχιστες έρευνες που να εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτής ως ηγέτης παρακινεί τους εκπαιδευομένους και κατά πόσο καλύπτει τις επαγγελματικές τους ανάγκες.

Κατά την περίοδο που διεξήχθη η παρούσα έρευνα, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, η Ελλάδα βρισκόταν σε κατάσταση πανδημίας από τη νόσο covid-19 έχοντας ήδη βιώσει την οικονομική κρίση των τελευταίων ετών. Σύμφωνα με την έρευνα E.T.U.C.E. (European Trade Union Committee for Education) (2013) οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που συντελέστηκαν τα τελευταία χρόνια στη χώρα έχουν επιπτώσεις και στο επάγγελμα του εκπαιδευτή.

Κατ' επέκταση η διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτή κρίνεται σημαντική γιατί είναι μη ρεαλιστικό να προσδοκούμε την παρακίνηση των εκπαιδευομένων στον χώρο της αισθητικής, εάν ο εκπαιδευτής τους, που αποτελεί ένα από τα καθοριστικά τους πρότυπα, δε διαθέτει τα κατάλληλα ηγετικά χαρακτηριστικά για την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων του.

Επιπρόσθετα, το επάγγελμα του εκπαιδευτή είναι ιδιαίτερα απαιτητικό, ειδικά σε μια εποχή συνεχών αλλαγών. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι λοιπόν να διερευνήσει τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευομένων αισθητικών στα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.Ι.Ε.Κ.) του νομού Θεσσαλονίκης, καθώς και να αναδείξει πιθανές σχέσεις των δημογραφικών στοιχείων. Η παρούσα έρευνα

θεωρείται σημαντική για όσους δραστηριοποιούνται στη δια βίου μάθηση, καθώς μπορεί να συνδράμει καταλυτικά στο σχεδιασμό και την οργάνωση προγραμμάτων δια βίου μάθησης από ιδιωτικούς και δημόσιους φορείς. Επίσης τα ευρήματα της έρευνας μπορεί να επιφέρουν σημαντικές πληροφορίες για το προφίλ του εκπαιδευτή-ηγέτη και να αναδείξουν τα κίνητρα που κινητοποιούν περισσότερο τους εκπαιδευόμενους της μη τυπικής εκπαίδευσης.

Πέρα όμως, από τον καίριας σημασίας ρόλο που επιτελεί ο εκπαιδευτής κατά τη μαθησιακή διαδικασία, εξίσου σημαντική κρίνεται και η συμβολή του στην παρακίνηση των εκπαιδευομένων μέσω της κάλυψης των εκπαιδευτικών τους αναγκών.

Στο Υπόμνημα για την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναγνωρίζει ότι:

« Η διδασκαλία ως επαγγελματικός ρόλος αντιμετωπίζει αποφασιστικές αλλαγές στις επερχόμενες δεκαετίες: οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές γίνονται καθοδηγητές, μέντορες και διαμεσολαβητές. Ο ρόλος τους – ο οποίος είναι εξαιρετικά σημαντικός – είναι να βοηθήσουν και να στηρίζουν τους εκπαιδευόμενους οι οποίοι, στο μέτρο του δυνατού, φροντίζουν για τη δική τους μάθηση. Η ικανότητα ανάπτυξης και εφαρμογής ανοικτών και συμμετοχικών διδακτικών και μαθησιακών μεθόδων θα πρέπει εφεξής να αποτελεί μία απαραίτητη επαγγελματική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές».

2.Η σπουδαιότητα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται το προφίλ του εκπαιδευτή ως ηγέτη, ο τρόπος που παρακινεί τους εκπαιδευόμενούς του, καθώς επίσης τα κίνητρα και οι προσδοκίες των εκπαιδευομένων επαγγελματιών αισθητικών. Επιπροσθέτως, διερευνάται το πώς οι παραπάνω μεταβλητές μπορούν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων για το ρόλο τους στην εκπαίδευση του επαγγέλματος του Αισθητικού.

Κύριος άξονας της έρευνας αυτής είναι, τα κίνητρα των εκπαιδευομένων και πώς αυτά συνδέονται άμεσα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Ο ρόλος του εκπαιδευτή συμβάλλει αποτελεσματικά στην παρακίνησή τους, ο οποίος μπορεί να

τους επηρεάσει ως προς την απόδοσή τους. Ο εκπαιδευτικός παίζει σημαντικό ρόλο στην ποιότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Εφόσον παρατηρείται πως υπάρχει μία άμεση και έμμεση σύνδεση των μεταβλητών μεταξύ τους, αυτό οδήγησε στη διερεύνηση αυτών των μεταβλητών συνδυαστικά. Δεν υπάρχουν έρευνες που να μελετούν τη σχέση αυτών των μεταβλητών μεταξύ τους και μάλιστα, σε εκπαιδευόμενους Δημοσίων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.Ι.Ε.Κ).

3.Ο σκοπός της έρευνας

Επιπροσθέτως, δεν έχουν δημοσιευθεί ακόμη έρευνες που να εξετάζουν τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευόμενοι για το ρόλο τους στην άσκηση του επαγγέλματος του αισθητικού. Εκτός από τα παραπάνω, η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας στην περίοδο της πανδημίας θα μπορούσε να δώσει ενδιαφέροντα ευρήματα, γι' αυτούς τους λόγους κρίνεται σημαντική η συμβολή της παρούσας έρευνας. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτή ως ηγέτη στον χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης του Αισθητικού και η συμβολή του στην παρακίνηση των εκπαιδευομένων των δημοσίων ΙΕΚ.

4.Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής :

1. Πώς γίνεται αντιληπτός ο ρόλος του εκπαιδευτή στην επαγγελματική εκπαίδευση;
2. Σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτής μπορεί να παρακινήσει τους εκπαιδευόμενους στο χώρο της Αισθητικής;
3. Σε ποιο βαθμό όλα τα προηγούμενα μπορούν να επηρεάσουν τις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με το ρόλο τους στην εκπαίδευση του επαγγέλματος του Αισθητικού;
4. Υπάρχουν δημογραφικά χαρακτηριστικά που μπορούν να επηρεάσουν τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων;

Αξίζει να σημειωθεί πως η παρούσα έρευνα είναι πρωτότυπη, καθώς δεν έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα μελέτες που να αξιολογούν την παρακίνηση των εκπαιδευμένων από τον εκπαιδευτή τους σχετικά με την άσκηση του επαγγέλματος του Αισθητικού. Ο εντοπισμός των παραγόντων έμπνευσης αλλά και των προτύπων

που επηρεάζουν την παρακίνηση των εκπαιδευομένων μπορεί να βοηθήσει στο σχεδιασμό διορθωτικών παρεμβάσεων στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με στόχο τη βελτίωση του προφίλ των εκπαιδευτικών. Παράλληλα θα βελτιώσει την αντίληψη για την αποτελεσματικότητα του ρόλου τους στη διαδικασία της μάθησης. Τέλος, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης ενδεχομένως να οδηγήσουν σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα και εφαρμογές σχετικά με τη δημιουργία συμβουλευτικής και κινήτρων για την άσκηση του επαγγέλματος του Αισθητικού.

5.Η δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, που είναι το θεωρητικό, πραγματοποιείται η ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζεται το προφίλ του εκπαιδευτή και οι μορφές ηγεσίας, στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Ακολούθως, στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται οι θεωρίες παρακίνησης και πώς συνδέονται με τα κίνητρα των εκπαιδευομένων επαγγελματιών αισθητικών. Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζονται οι ανάγκες και τα εμπόδια των εκπαιδευομένων αισθητικών και πώς αυτά συνδέονται με την επαγγελματική πορεία και εξέλιξη των εκπαιδευομένων στην εργασία.

Αμέσως μετά, ακολουθεί το δεύτερο μέρος της εργασίας που είναι η έρευνα που πραγματοποιήθηκε εν μέσω πανδημίας. Αρχικά, παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία. Αναφέρονται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα της έρευνας, αναλυτικά οι κλίμακες που αξιοποιήθηκαν για το ερωτηματολόγιο της παρούσας εργασίας αλλά και η διαδικασία της έρευνας. Ακολούθως, στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η συζήτηση, συγκρίνοντας τα ευρήματα της παρούσας έρευνας με τη βιβλιογραφία σε μια προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Επιπροσθέτως, ακολουθεί κεφάλαιο με τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας. Ακόμη, η παρούσα εργασία αναφέρεται σε ορισμένους περιορισμούς που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας, προτείνει προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και παρουσιάζει τα αναμενόμενα οφέλη, πώς δηλαδή μπορούν να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα αυτά. Τέλος, η παρούσα εργασία κλείνει με την παράθεση της βιβλιογραφίας και του παραρτήματος.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1. ΗΓΕΣΙΑ

1.1. Εκπαίδευση και ηγεσία

Οι αρχές διοίκησης μιας επιχείρησης μπορούν να εφαρμοστούν σε μεγάλο βαθμό και σε έναν εκπαιδευτικό φορέα. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική διοίκηση δεν αποτελεί έναν ξεχωριστό επιστημονικό κλάδο. Παρόλα αυτά, πολλές φορές γίνεται συζήτηση σχετικά με τις αρχές διοίκησης που θα μπορούσαν να ενταχθούν σε έναν εκπαιδευτικό φορέα και πώς θα μπορούσαν να προσαρμοστούν στις ιδιαίτερες συνθήκες (Bush, 2011).

Μπορεί να υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών φορέων και των επιχειρήσεων αλλά ένας εκπαιδευτικός φορέας δεν είναι επιχείρηση. Ο εκπαιδευτικός φορέας έχει πολλές ιδιαιτερότητες καθώς, εκτός των άλλων, είναι και ένας κοινωνικός θεσμός. Όπως είναι γνωστό, είναι ένα δυναμικό και ανοικτό σύστημα εισροών - εκροών. Οι πόροι που εισέρχονται στον οργανισμό μετουσιώνονται σε γνώσεις και συμπεριφορές που έχουν αντίκτυπο στην κοινωνία (Μπουρής, 2008). Τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη σημασία στις αξίες και τη δυνατότητα των ηγετών του εκπαιδευτικού φορέα να εισάγουν κάτι διαφορετικό που θα προκαλέσει την αλλαγή (Sergiovanni&Starrat, 1998).

Στην εκπαιδευτική ηγεσία δεν εφαρμόζονται απλώς οι νόμοι και οι κανόνες αλλά στόχος είναι και η συνεχής βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσω της ενεργοποίησης των εμπλεκόμενων φορέων, για την επίτευξη των στόχων της μάθησης και της διδασκαλίας. Σημαντικό ρόλο παίζει η συνεργασία και η συνοχή των μελών του εκπαιδευτικού φορέα για την επιτυχία και την αποτελεσματικότητά του, αξιοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους. Φυσικά, σημαντική είναι η εφαρμογή όλων των λειτουργιών της διοίκησης ενός οργανισμού που είναι ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, η λήψη αποφάσεων και ο έλεγχος (Κατσαρός, 2008).

Από τη βιβλιογραφία φαίνεται πως δεν υπάρχει πλήρης συμφωνία σχετικά με το ποια από τις θεωρίες ηγεσίας, που θα αναλυθούν παρακάτω, είναι η αποτελεσματικότερη για την διοίκηση ενός εκπαιδευτικού φορέα. Ίσως λόγω της ιδιαιτερότητάς του να είναι σημαντικός ο συνδυασμός κάποιων θεωριών στη συμπεριφορά του ηγέτη. Η γραφειοκρατία και ο συγκεντρωτισμός που επικρατούν στην ελληνική εκπαίδευση αντιστοιχούν στη συναλλακτική ηγεσία, η οποία εστιάζει περισσότερο στην εκπλήρωση των υποχρεώσεων και στο αποτέλεσμα. Η μετασχηματιστική ηγεσία, από την άλλη, εστιάζει κυρίως στα συναδελφικά πρότυπα διοίκησης (Bush, 2011). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης θα μεταδώσει το όραμα και τις αξίες του, θα εισάγει την καινοτομία, θα προκαλέσει αλλαγές, θα καθιερώσει μακροπρόθεσμους στόχους και θα δημιουργήσει μια αξιόλογη κουλτούρα (Ράπτης & Βιτιλάκη, 2007).

Ο εκπαιδευτής της επαγγελματικής κατάρτισης πρέπει να διαθέτει τις ικανότητες και τα γνωρίσματα ενός αποτελεσματικού ηγέτη. Αρχικά, είναι σημαντικό να διαθέτει όραμα. Επίσης, σημαντική είναι η ικανότητα μετασχηματισμού και ανατροφοδότησης. Δηλαδή, να μπορεί να αλλάζει όσα δεν είναι αποτελεσματικά μέσα στον φορέα και, ως εκ τούτου, να αλλάζει τους στόχους. Επιπροσθέτως, πρέπει να κινητοποιεί τους εκπαιδευομένους στο να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να τους προτρέπει να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων. Ακόμη, σημαντική είναι η ευαισθησία και η κατανόηση των συναισθημάτων και των προσωπικών αναγκών των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων. Τέλος, σημαντικές ικανότητες είναι η δημιουργικότητα και η επαγγελματική πληρότητα. Με την επαγγελματική πληρότητα εννοείται η εκπλήρωση των διοικητικών και των διδακτικών εργασιών του εκπαιδευτικού φορέα (Νάνου-Ζήση, 2009).

1.2. Ο ορισμός της ηγεσίας

Ένας από τους κρισιμότερους παράγοντες επιτυχίας ενός οργανισμού με τη μέγιστη επίτευξη αποτελεσματικότητας είναι η ηγεσία (Καραγιάννης, 2014· Smith, 2015). Η ηγεσία είναι μία διαχρονική έννοια και είναι μία από τις σημαντικότερες διοικητικές διαδικασίες (Smith, 2015). Δεν υπάρχει συμφωνία ως προς τον ορισμό του όρου «Ηγεσία» (Καραγιάννης, 2014). Έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί (Σαΐτη &

Σαΐτης, 2011), τόσοι όσοι και τα άτομα που προσπάθησαν να την ορίσουν (Stogdill, 1974).

Όπως έχει προαναφερθεί, οι ορισμοί της ηγεσίας είναι πολλοί (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011) και, φυσικά, δεν είναι δυνατό να αναφερθούν όλοι στην παρούσα εργασία. Ενδεικτικά θα παρουσιαστούν ορισμένοι από αυτούς. Επίσης, σχετικά με τη φύση της ηγεσίας δεν υπάρχει ομοφωνία ανάμεσα στους επιστήμονες (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

Αρχικά, οι Koontz, O'Donnell και Weihrich (1982, σελ.91) ορίζουν την ηγεσία ως εξής: «*Η ηγεσία εκλαμβάνεται γενικά ως η επιρροή ή τέχνη για την επίτευξη των ομαδικών στόχων*». Ο Μπουραντάς (2005) αναφέρει πως μέσω της ηγεσίας επηρεάζονται τα συναισθήματα, η σκέψη, οι στάσεις και οι συμπεριφορές μιας ομάδας ατόμων με σκοπό την πρόθυμη και τη θεληματική συνεργασία για το μέγιστο αποτέλεσμα και την επίτευξη των στόχων της ομάδας. Επίσης, ηγεσία θα μπορούσε να θεωρηθεί η ικανότητα επιρροής, παρακίνησης και δυνατότητας που θα επιτρέψει τα μέλη της ομάδας να συμβάλλουν τα ίδια στην απόδοση και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Anand&Udaya-Suriyan, 2010).

Οι περισσότεροι ορισμοί στη βιβλιογραφία συγκλίνουν στην άποψη πως η ηγεσία είναι μία ομαδική λειτουργία. Η ηγεσία εμφανίζεται σε διαδικασίες που περιλαμβάνουν δύο ή περισσότερα άτομα που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ακόμη, ένας ηγέτης έχει ως σκοπό να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μελών της ομάδας του προκειμένου αυτοί να εργάζονται πρόθυμα και αποτελεσματικά (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Καραγιάννης, 2014· Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Γενικότερα, φαίνεται πως η ηγεσία εξετάζεται υπό το πρίσμα της επιρροής που ασκείται στους άλλους μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η επιρροή είναι δυναμική, άτυπη, αμφίδρομη, αλληλεπιδραστική και προκαλεί την εθελούσια συμμετοχή στις διαδικασίες και την επιρροή της συμπεριφοράς. Αυτό φυσικά διαφέρει από την εξουσία που είναι η δομική και η τυπική όψη της δύναμης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η ηγεσία παίζει σημαντικό ρόλο στη στρατηγική διαχείριση μέσα στον οργανισμό. Συμβάλλει στη διαδικασία δημιουργίας οράματος και της αποστολής εντός του οργανισμού. Ακόμη, συμβάλλει στην εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών για την επίτευξη του οράματος αυτού μέσα στον οργανισμό. Για την αποτελεσματική και επιτυχή εφαρμογή των στρατηγικών αυτών η ηγεσία πρέπει να είναι ισχυρή αλλά όχι αγενής, ταπεινή αλλά όχι δειλή, ευγενής αλλά όχι αδύναμη, με χιούμορ αλλά όχι

υπερβολικό και να είναι περήφανη αλλά όχι αλαζονική. Ένα ακόμα σημαντικό κομμάτι της ηγεσίας είναι η αξιολόγηση που εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα της οργάνωσης. Μέσω της αξιολόγησης θα εντοπιστούν τα μειονεκτήματα και θα προωθηθεί η αλλαγή κάποιων στρατηγικών μέσα στον οργανισμό. Επίσης, η αξιολόγηση θα συμβάλλει στην συνεχή ανάπτυξη του οργανισμού. Συμπεραίνοντας, η ηγεσία είναι ο πυρήνας του οργανισμού και πρέπει να έχει τον κεντρικό ρόλο μέσα σε αυτόν (Σουλή, 2018).

Όσον αφορά τη φύση της ικανότητας κάποιου ατόμου να είναι ηγέτης, δεν υπάρχει γενική ομοφωνία. Από τη μία πλευρά υπάρχει η άποψη πως ο ηγέτης γίνεται, δεν γεννιέται. Με άλλα λόγια, καθένας μπορεί να γίνει ηγέτης αρκεί να εξασκηθεί πάνω σε αυτήν την ικανότητα. Αυτή η άποψη δείχνει πως η ηγεσία βασίζεται σε αρχές και πρότυπα που μεταβάλλονται στο χρόνο. Επομένως, ο ηγέτης οφείλει να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες, στην παράδοση, στο σύστημα αξιών αλλά και στις προσδοκίες της κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργεί ως ηγέτης. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει η άποψη πως ο ηγέτης γεννιέται, δε γίνεται. Με άλλα λόγια, ηγέτης μπορεί να γίνει μόνο αυτός που εκ γενετής έχει τις ικανότητες για ηγεσία σε συνδυασμό με τις συνθήκες και τις μεταβλητές που επικρατούν στον οργανισμό, για παράδειγμα οι δραστηριότητες του φορέα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

1.3. Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη

Μέσω της ηγεσίας τα άτομα παρακινούνται στο να διατυπώσουν τους στόχους του οργανισμού αλλά και στο να συνεισφέρουν στο να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί (Sami, Qamar&Khalid, 2011). Ο ηγέτης γενικότερα διαθέτει παρατηρητικότητα, επιμονή, αυτοπεποίθηση, ετοιμότητα για να αναλάβει τις ευθύνες του, κατανόηση για τις τρέχουσες συνθήκες, δυνατότητα να καθοδηγεί τους άλλους, ευφυΐα και ανησυχία για τις ανάγκες των άλλων (Foti&Hauestein, 2007). Διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη λήψη των αποφάσεων για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας και της επιτυχίας του οργανισμού. Υποστηρίζει και καθοδηγεί τους υφισταμένους του, είναι αμερόληπτος και τους μεταχειρίζεται εξίσου, εκτιμά τη συμμετοχή του καθενός και οικοδομεί σχέσεις μέσα στον οργανισμό σε όλα τα μέλη ανεξαρτήτως επιπέδου διοίκησης. Αξίζει να σημειωθεί πως οι στόχοι του ηγέτη πρέπει να ενταχθούν στους στόχους γενικότερα του οργανισμού και να είναι καινοτόμοι. Ακόμη, χρειάζεται να διαθέτει διανοητική

προσέγγιση σχετικά με την ανάγκη αλλαγής αλλά και με τις ικανότητες του οργανισμού (Sami, Qamar&Khalid, 2011).

Ανάλογα με τη συμπεριφορά του ηγέτη μέσα στον οργανισμό έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες ηγεσίας. Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούν συνοπτικά οι θεωρίες της συναλλακτικής ηγεσίας, της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συμμετοχικής ηγεσίας. Επιλέχθηκαν αυτές οι θεωρίες γιατί αποτελούν τις σύγχρονες ηγετικές θεωρίες (Sing-Tng, 2009) και είναι οι θεωρίες που μελετούνται κατά την άσκηση ηγεσίας, κατ' επέκταση της συμπεριφοράς, του ηγέτη μέσα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό (Δουγαλή, 2017).

Όσον αφορά την συναλλακτική ηγεσία, αυτή περισσότερο στηρίζεται στις «συναλλαγές» που πραγματοποιούνται μεταξύ του ηγέτη και του υφισταμένου. Οι υφιστάμενοι αποζημιώνονται για την επίτευξη των στόχων και των κριτηρίων απόδοσης (Trottier, VanWart&Wang, 2008), κάτι που θα τους παρακινεί περισσότερο για να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Φαίνεται, λοιπόν, πως η συναλλακτική ηγεσία στηρίζεται στη σχέση της απόδοσης και της ανταμοιβής (Scott, 2003). Οι συναλλακτικοί ηγέτες συνηθίζουν να κινητοποιούν τους υφισταμένους μέσω ανταμοιβών, διορθωτικών ενεργειών και επιβολής κανόνων. Χρησιμοποιείται εκτενώς είτε η θετική είτε η αρνητική ενίσχυση ώστε να επηρεαστεί η απόδοση των εργαζομένων (Bass&Avolio, 1990).

Στη συνέχεια, στη μετασχηματιστική ηγεσία ο ηγέτης υπερασπίζεται τα συμφέροντα των υφισταμένων, μόλις οι ίδιοι συνειδητοποιήσουν και αποδεχτούν τον σκοπό και το έργο της ομάδας και θα συμβάλλουν στο καλό του συνόλου της ομάδας. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης ενθαρρύνει τους υφισταμένους του να βλέπουν τα προβλήματά τους με νέα προοπτική, τους υποστηρίζει και επιθυμεί να τους δημιουργήσει όραμα (Bass&Avolio, 1990). Σύμφωνα με τους Graen και Schiemann (2013) η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται πως αποτελεί το κατάλληλο στυλ ηγεσίας για το εργατικό δυναμικό στις μέρες μας. Οι υφιστάμενοι χρειάζονται εξατομικευμένη προσοχή αλλά και ανατροφοδότηση που μπορούν να προσφερθούν από μετασχηματιστικούς ηγέτες (Graen&Schiemann, 2013). Η μετασχηματιστική ηγεσία ενεργεί αποτελεσματικά στους υφιστάμενους και ατομικά και ομαδικά. Έχει ιδιαίτερη επίδραση στην ικανοποίηση και την απόδοση των εργαζομένων. Υψηλά επίπεδα μετασχηματιστικής ηγεσίας έχουν συσχετιστεί με υψηλά επίπεδα ομαδικής ισχύος (Podsakoff, MacKenzie, Moorman&Fetter, 1990).

Τέλος, η συμμετοχική ηγεσία ονομάζεται και δημοκρατική ηγεσία. Τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Σουλή, 2018) μέσω της διαβούλευσης με τα μέλη της ομάδας, διατηρώντας όμως πάντα τον έλεγχο (Aarons, 2006). Με αυτόν τον τρόπο οι υφιστάμενοι είναι περισσότερο αφοσιωμένοι στη δουλειά τους και ως προς την αποτελεσματικότητά της αλλά και θεωρούν τους εαυτούς τους συνυπεύθυνους για την επίτευξη των στόχων (Σουλή, 2018). Η συμμετοχική ηγεσία είναι το πιο δημοφιλές στυλ ηγεσίας στις επιχειρήσεις. Ο ηγέτης δρα ως διαμεσολαβητής και διευκολύνει τους υφισταμένους στο να παράγουν ιδέες και να ανταλλάξουν πληροφορίες για να καταλήξουν σε μια απόφαση. Σύμφωνα με έρευνες, οι υφιστάμενοι που συμμετέχουν σε μία συμμετοχική ηγεσία εκτελούν τα καθήκοντά τους αποτελεσματικότερα και αναλαμβάνουν την ατομική τους ευθύνη (Grimm, 2010).

1.4.Ο εκπαιδευτής ως ηγέτης

Σύμφωνα με τον Rogers (1999), ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι ο αρχηγός-ηγέτης της ομάδας των εκπαιδευομένων κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Είναι σημαντικό να έχει διαμορφωθεί ένα μαθησιακό περιβάλλον που θα είναι άνετο. Ο εκπαιδευτής θα αναγνωρίσει τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων και θα προσαρμόσει το πρόγραμμα σπουδών στις προσδοκίες, τις ανάγκες, τις γνώσεις, τις ικανότητες και το επίπεδό τους επικεντρώνοντας στα σημεία που είναι σημαντικά για αυτούς. Επίσης, θα συντονίζει και θα επιβλέπει τις δραστηριότητες εφαρμόζοντας τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, θα συνοψίζει και θα ανακεφαλαιώνει τα βασικά σημεία κάθε μαθήματος, δίνοντας συνεχώς ανατροφοδότηση στους εκπαιδευομένους. Ακόμη, θα συμμετέχει σε διαδικασία αυτό-αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του έργου του, θα έχει διάθεση για καινοτομία και πειραματισμό μέσα από την εφαρμογή καινοτόμων τεχνικών και μεθόδων και θα παρακινεί τους εκπαιδευομένους για αυτονομία στη μάθηση. Τέλος, αφού θα γνωρίζει τις γνώσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων θα τα συνδέσει με το μαθησιακό αντικείμενο (Βεργίδης, Κατσιγιάννη&Μπρίνια, 2011).

Η σύνδεση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του εκπαιδευτή με τις αρχές ενηλίκων και των αρχών της ηγεσίας θα βοηθήσουν ώστε ο εκπαιδευτής ενηλίκων να αναγνωρίσει το δικαίωμα όλων για ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση. Επίσης, θα αναγνωρίσει την ισοτιμία των πολιτισμών αλλά και του μορφωτικού επιπέδου των

ατόμων με διαφορετική καταγωγή (Λαζαρίδου, 2017). Μέσω της εκπαίδευσης εξασφαλίζεται καλύτερη ποιότητα ζωής στο άτομο που προσπαθεί να ενταχθεί στο κοινωνικό περιβάλλον και στην αγορά εργασίας. Η μη εξασφάλιση αυτού θα διαταράξει την ισορροπία της εκπαίδευσης-επικοινωνίας-κοινωνικής ένταξης-προόδου-προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης-ψυχικής ανάτασης και ολοκλήρωσης. Επομένως, φαίνεται πως όταν ο εκπαιδευτής ενηλίκων σέβεται τους εκπαιδευόμενους, οι ίδιοι μπορούν να αποκομίσουν τα οφέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γενικότερα της εκπαίδευσης ενηλίκων, διαθέτοντας το κίνητρο να ασχοληθούν ενεργά με αυτή (Rogers, 1999).

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής ενηλίκων να είναι ηθικός προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου του αλλά και να συμβάλλει στην επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης. Χρειάζεται να διαθέτει επαρκείς δεξιότητες αντιμετώπισης των καθημερινών δυσκολιών με ψυχραιμία. Ιδιαίτερη αντιμετώπιση χρειάζεται στις δυσκολίες που θα προκύψουν στις διαπολιτισμικές ομάδες ενηλίκων και στα άτομα που προέρχονται από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να είναι το πρότυπο προς μίμηση. Με άλλα λόγια, η ηθική διάσταση του ρόλου του φαίνεται στο πώς θα αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι εξαιτίας του διαφορετικού πολιτισμικού τους υπόβαθρου (Rogers, 1999).

Ακόμη, ο εκπαιδευτής ενηλίκων αφού κατανοήσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και εμπειρίες των εκπαιδευομένων αλλά και τους περιορισμούς κάτω από τους οποίους λειτουργεί ο φορέας θα καταφέρει να διδάξει αποτελεσματικά, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων (Rogers, 1999). Όπως θα αναλυθεί και παρακάτω, θα πρέπει να γίνει αντιληπτό πως η εκπαίδευση ενηλίκων είναι διαφορετική από την εκπαίδευση ανηλίκων. Ο σκοπός της εκπαίδευσης διαφέρει αλλά και η ίδια η μαθησιακή διαδικασία πραγματοποιείται κάτω από διαφορετικές συνθήκες (Κόκκος, 2005β).

Παρατηρείται λοιπόν πως στόχος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι η μάθηση, η ανάπτυξη γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων αλλά και η αλλαγή στις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευομένων. Επομένως, φαίνεται πως ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων πλησιάζει περισσότερο τον μετασχηματιστικό ηγέτη (Λαζαρίδου, 2017).

1.4.1.Ο ρόλος του εκπαιδευτή στην επαγγελματική εκπαίδευση

Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων προγραμματίζει, οργανώνει, υλοποιεί και αξιολογεί τη μαθησιακή διαδικασία, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευομένων ώστε να τις συνδέσει με τις νέες. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων δεν μπορεί να ταυτιστεί με το ρόλο του τυπικού δασκάλου που απλώς μεταδίδει γνώσεις (Γιαννακοπούλου, 2008) καθώς συντονίζει, καθοδηγεί τη μάθηση και εμπνέει τους εκπαιδευόμενους (Κόκκος, 2005α). Κατά τον Κόκκο (2005α), είναι πολύ σημαντική η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων κατά τη μαθησιακή διαδικασία μέσα από διάφορες τεχνικές και εκπαιδευτικές μεθόδους.

Σύμφωνα με τον Jarvis (2006), ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι πολυσύνθετος. Συγκεκριμένα, διαθέτει δεκαεφτά ρόλους που χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η πρώτη αφορά στους ρόλους που συνδέονται άμεσα με τους συμμετέχοντες και την εκπαιδευτική διαδικασία και η δεύτερη αφορά στον σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διαχείριση των προγραμμάτων και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι ρόλοι είναι οι εξής: αρωγός στο διδακτικό έργο, εκπαιδευτής/προπονητής, εκπαιδευτής/διευκολυντής, επόπτης, σύμβουλος, καθοδηγητής, ελεγκτής, ερευνητής, διαχειριστής, συγγραφέας μαθησιακού και διδακτικού υλικού, οργανωτής εκπαιδευτικής πολιτικής, εκπαιδευτής άλλων εκπαιδευτών, σχεδιαστής αναλυτικών προγραμμάτων, πωλητής, διαχειριστής τεχνικού προσωπικού, σύμβουλος, εμπειρογνώμων, αξιολογητής και διαχειριστής εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Αρχικά, ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι ο συντονιστής της μάθησης. Διευκρινίζει πλήρως τους στόχους και εποπτεύει τις δραστηριότητες του προγράμματος. Παρατηρεί πώς λειτουργεί η ομάδα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και ταυτόχρονα λειτουργεί ως κριτής για να αντιμετωπίσει διάφορες καταστάσεις και προβλήματα, ως συμβολή για την κατάκτηση των στόχων. Φυσικά, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα συμβάλλει στη δημιουργία αυτογνωσίας των εκπαιδευομένων.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι και καταλύτης της μάθησης. Αυτό σημαίνει πως ενεργοποιεί συνεχώς τις μαθησιακές διαδικασίες, αποφεύγοντας την παθητική διδασκαλία. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να έχει κατά νου πως και ο ίδιος μαθαίνει συνεχώς από τους εκπαιδευόμενους, άρα θα πρέπει να αποδέχεται από τους εκπαιδευόμενους την πιθανή αμφισβήτηση των μεθόδων και των τεχνικών που

χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής και να αποδέχεται την πιθανή ευελιξία κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας (Γιαννακοπούλου, 2006). Αυτό σημαίνει πως ο εκπαιδευτής θα συζητήσει με τους εκπαιδευόμενους, θα επεξεργαστεί τα αιτήματά τους και τις κριτικές τους, θα αναγνωρίσει πιθανές ελλείψεις ή και άγνοια σχετικά με κάποια θέματα, θα προσπαθεί να βελτιωθεί και θα δέχεται να μαθαίνει και από τους εκπαιδευόμενους (Βεργίδης, 2006).

Ακόμη, ο εκπαιδευτής είναι και ο διαμεσολαβητής της μάθησης. Δημιουργεί σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και το μαθησιακό αντικείμενο μέσω τεχνικών και δραστηριοτήτων. Θα λάβει υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων αντιστοιχώντας τα στο περιεχόμενο του μαθησιακού αντικειμένου (Γιαννακοπούλου, 2006). Ακόμη είναι σημαντικό να γνωρίζει τις γνώσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων πάνω στην ενότητα που θα διδαχθεί (Βεργίδης, 2006). Το κατά πόσο καλός διαμεσολαβητής είναι ο εκπαιδευτής εξαρτάται από το πόσο καλά διαγιγνώσκει και κατανοεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων, αλλά και του κλίματος, των συνθηκών και των προβλημάτων που επικρατούν στην αίθουσα διδασκαλίας κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων. Μέσω όλων των παραπάνω θα καταφέρει να διαμορφώσει ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον (Γιαννακοπούλου, 2006), θα προσδιορίσει τι ακριβώς θα διδάξει, οργανώνοντας το περιεχόμενο και το διδακτικό υλικό αλλά και θα διδάξει με τις κατάλληλες τεχνικές και τα κατάλληλα μέσα (Βεργίδης, 2006).

Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι και ο καθοδηγητής της μάθησης, γνωρίζοντας καλά το εκπαιδευτικό υλικό. Καθοδηγεί, ενισχύει και ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους για την κατάκτηση των προσωπικών τους στόχων, διευκολύνοντας την αυτοδυναμία τους (Γιαννακοπούλου, 2006). Ακόμη ένας ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι αυτός του εμπνευστή, διαθέτοντας επικοινωνιακές δεξιότητες και τεχνικές εμπύχωσης (Βεργίδης, 2006· Γιαννακοπούλου, 2006). Ο ίδιος εμπνεύσει διαρκώς τους εκπαιδευόμενους ως άτομα και ομάδα για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί (Βεργίδης, 2006). Τους υποκινεί μεν ώστε να τους βοηθήσει στην επίτευξη αυτών αλλά δεν τους καθοδηγεί προς μία κατεύθυνση (Γιαννακοπούλου, 2006). Ο εκπαιδευτής παράλληλα μπορεί να αντιμετωπίσει περίπλοκες καταστάσεις, αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις (Βεργίδης, 2006).

Τέλος, κρίσιμος είναι και ο κοινωνικός ρόλος που διαδραματίζει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων (Γκάλιου, 2012· Βεργίδης, 2006). Ο εκπαιδευτής θα αναπτύξει

στους εκπαιδευόμενους δεξιότητες αναγκαίες για την αγορά εργασίας, την ιδιότητα του πολίτη, την προσωπική βελτίωση, την πολιτισμική του ταυτότητα, την πολιτική μεσολάβηση και την καλλιτεχνική δημιουργία. Οι εκπαιδευόμενοι θα είναι προετοιμασμένοι ώστε να είναι υπεύθυνοι, ευέλικτοι αλλά και θα μπορούν να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες (Γκάλιου, 2012). Επομένως, ο εκπαιδευτής πρέπει να συνδέσει την κατάρτιση με την απασχόληση, την κοινωνία και την αγορά εργασίας. Η παραπάνω συνθήκη θα βοηθήσει ιδιαίτερα τα άτομα που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (Βεργίδης, 2006).

1.4.2.Ο ρόλος του εκπαιδευτή ως παρακινητή

Μία από τις βασικές στοχεύσεις της κατάρτισης είναι η επίτευξη του τρίπτυχου «αναγνώριση – δημιουργία – ενδυνάμωση». Σε αυτή την κατεύθυνση επιδιώκεται η ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού πλαισίου επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους (Evered & Selman, 1989; Park, Yang & McLean, 2008). Αυτό συνεπάγεται ότι παρωθούνται συνεχώς οι εκπαιδευόμενοι σε μία προσπάθεια να διασφαλιστεί η ανάπτυξη τόσο των κοινωνικών όσο και των γνωστικών τους ικανοτήτων και συνακόλουθα να βελτιωθεί η απόδοσή τους (Park, McLean & Yang, 2008). Συγκεκριμένα η καθοδήγηση που παρέχεται από τον εκπαιδευτή συνιστά μία στρατηγική που αποβλέπει στη συνεχή βελτίωση της ατομικής και ομαδικής απόδοσης (Ellinger, 2003). Δεν θα πρέπει να παραληφθεί ακόμα ότι μέσα από την διαδικασία αυτή χάνεται ο εμπλουτισμός του γνωστικού και μαθησιακού επιπέδου αλλά και των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται με τους εκπαιδευόμενους.

Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω να παρατηρηθεί ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι σημαντικό να διαθέτει ικανότητες συντονισμού. Επί του πρακτέου αυτό συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτής καλείται να σχεδιάσει και να οργανώσει μαθησιακές δραστηριότητες οι οποίες λειτουργούν παρακινητικά για τους εκπαιδευόμενους. Εξίσου σημαντικό είναι το να διαθέτει ο εκπαιδευτής ενηλίκων ευελιξία ως προς τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζει τις εκπαιδευτικές τεχνικές επιλέγοντας την καταλληλότερη κατά περίπτωση. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές στο πλαίσιο της διδασκαλίας στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων αποβλέπουν στη διασφάλιση της ενεργούς συμμετοχής και εμπλοκής των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διεργασία όπως επίσης στην ανάδειξη και την αξιοποίηση των προσωπικών τους εμπειριών και βιωμάτων (Βεργίδης, 2004).

Επιπρόσθετα ένα άλλο χαρακτηριστικό το οποίο είναι σημαντικό να διακρίνει τον εκπαιδευτή ενηλίκων ως παρακινητή είναι το γεγονός ότι θα πρέπει να διακρίνεται για τις επικοινωνιακές του ικανότητες. Κατά αυτό τον τρόπο καθίσταται εφικτή η από κοινού αντιμετώπιση προβλημάτων που μπορεί να ανακύψουν κατά τη διδακτική πράξη. Παράλληλα, προάγεται η ανταλλαγή εμπειριών και η συνεργατική μάθηση. Απαραίτητη είναι ακόμα η αυτογνωσία ως ένα βασικό χαρακτηριστικό που είναι σημαντικό να διακρίνει τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Η αυτογνωσία συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτής αναγνωρίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του όπως επίσης αντιλαμβάνεται μέχρι ποιο σημείο μπορεί να παρέμβει στην ομάδα (Βεργίδης, 2004).

Συνεκτιμώντας τα παραπάνω να σημειωθεί ότι μέλημα του εκάστοτε εκπαιδευτή είναι ο έλεγχος της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του έργου. Σε αυτό το πλαίσιο η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση είναι κομβικής σημασίας για τη βελτίωση των αδυναμιών του και για την συνεχή βελτίωση και εξέλιξη του (Rogers, 2002). Κατέστη εμφανές από τα όσα επισημάνθηκαν το γεγονός ότι ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι πολυδιάστατος. Ένας από τους ρόλους στους οποίους καλείται να ανταποκριθεί είναι αυτός του παρακινητή της μάθησης.

Ως παρακινητής καταφέρνει να εμπυχώσει τους εκπαιδευομένους στο να αυξήσουν την απόδοσή τους τόσο ατομικά όσο και ομαδικά. Για να καταφέρει ο εκπαιδευτής να παρακινήσει τους εκπαιδευομένους θα πρέπει ο ίδιος να γνωρίζει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων αλλά και τι τους κινητοποιεί, ποια είναι δηλαδή τα κίνητρά τους. Το επόμενο κεφάλαιο αφιερώνεται στις θεωρίες παρακίνησης αλλά και πώς τα κίνητρα μπορούν να επηρεάσουν την παρακίνηση των εκπαιδευομένων επαγγελματιών Αισθητικών.

2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2. ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ

2.1. Θεωρίες Παρακίνησης

Όπως διαπιστώνεται μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι θεωρίες παρακίνησης διακρίνονται σε δυο βασικές κατηγορίες: α) στις θεωρίες περιεχομένου ή αναγκών και β) στις θεωρίες διαδικασίας. Στην πρώτη κατηγορία υπάγονται οι θεωρίες που εξετάζουν τις ανάγκες και τα κίνητρα που οδηγούν τους ανθρώπους να εργαστούν. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι γνωστές θεωρίες των κινήτρων του A. Maslow, η θεωρία της παρακίνησης του C. Alderfer, η θεωρία των δυο παραγόντων του F. Herzberg, η θεωρία των επίκτητων αναγκών του D. Mclelland, η διπολική θεωρία του D. McGregor (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005).

Στη δεύτερη κατηγορία υπάγονται οι θεωρίες που προσπαθούν να προσδιορίσουν τη διαδικασία της παρακίνησης. Οι θεωρίες διαδικασίας αναφέρονται στους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την παρόθηση και την ένταση της προτίμησης του ατόμου για εργασία. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι θεωρίες των προσδοκιών των V. Vroom, η θεωρία της ισότητας του S. Adams, η θεωρία της ικανοποίησης της εργασίας των L. Porter & E. Lawler, η θεωρία της στοχοθεσίας του Locke, η θεωρία των χαρακτηριστικών της εργασίας των Hackman και Oldman (Χυτήρης, 2001).

2.1.1. Θεωρίες περιεχομένου ή αναγκών

Η πρώτη θεωρία στην οποία θα γίνει αναφορά είναι η θεωρία της ιεραρχίας των αναγκών η οποία έχει προταθεί από τον A. Maslow το 1970 και η οποία υποκίνησε το ενδιαφέρον των επιχειρησιακών αλλά και των διοικητικών στελεχών κατά τις δεκαετίες του 1980 και του 1990. Βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης θεωρίας είναι η ιεράρχηση των αναγκών σύμφωνα με την οποία γίνεται η ταξινόμηση των κινήτρων της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005).

Στην πυραμίδα των αναγκών προηγούνται οι φυσιολογικές ανάγκες ενώ ακολουθούν οι ανάγκες ασφάλειας, οι κοινωνικές, οι ανάγκες αυτοεκτίμησης και η αυτοπραγμάτωση. Στην πράξη, σύμφωνα με τη θεωρία του Maslow, για να καλυφθεί

μια ανάγκη θα πρέπει να έχει καλυφθεί αυτή που προηγείται. Η σειρά κάλυψης των αναγκών είναι η ίδια και ακολουθεί μια πορεία από τις κατώτερες ανάγκες στις ανώτερες (Τσουνής & Σαράφης, 2016). Για την ερμηνεία της συμπεριφοράς που ενεργοποιείται από τις ανάγκες έχει προταθεί στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεωρίας η υπόθεση της μείωσης της έντασης, η οποία αναδεικνύει πως όταν μία ανάγκη δεν ικανοποιείται προκαλεί στο άτομο ένταση και αυτός είναι ο λόγος που καταφεύγει στην εκδήλωση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, δηλαδή στην ανάληψη δράσης προκειμένου να μειωθεί η ένταση (Πλατσίδου&Γωνίδα, 2005).

Η δεύτερη θεωρία περιεχομένου που παρουσιάζει κοινές συνισταμένες με τη θεωρία του Maslow είναι η θεωρία παρακίνησης του Alderfer. Η διαφοροποίηση μεταξύ των δύο θεωριών έγκειται στο γεγονός ότι περιορίζονται τα επίπεδα αναγκών που προτάθηκαν από τον πρώτο. Όπως επισημαίνουν οι Τσουνής και Σαράφης (2016) αναγνωρίζεται η δυνατότητα οπισθοδρόμησης από την κάλυψη των αναγκών στην προσπάθεια να καλυφθούν οι κατώτερες ανάγκες, στον βαθμό που είναι ιδιαίτερα έντονη η ματαίωση και η απαισιοδοξία λόγω της επαναλαμβανόμενης αδυναμίας να ικανοποιηθούν οι ανάγκες. Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης θεωρίας αποτελεί το γεγονός ότι πολλές νέες ανάγκες μπορούν να λειτουργούν την ίδια στιγμή στο ίδιο άτομο και να καθορίζουν τη συμπεριφορά που επιδεικνύει (Χυτήρης, 2001).

Στο πλαίσιο των θεωριών της κατηγορίας αυτής συγκαταλέγεται ακόμα και η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg. Ο συγκεκριμένος ερευνητής δοκίμασε να πραγματοποιήσει στην πράξη μέσω των πειραμάτων αφενός τη θεωρία των αναγκών του Maslow και αφετέρου τη θεωρία του McGregor. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεωρίας έγινε μία προσπάθεια να διασυνδεθούν τα κίνητρα εργασίας με την επαγγελματική ικανοποίηση και για τον λόγο αυτό ο Herzberg αποπειράθηκε να ξεχωρίσει δύο κατηγορίες παραγόντων εκ των οποίων η πρώτη παραπέμπει στα κίνητρα εκείνα που σχετίζονται με τη φύση και τα αντικείμενα της εργασίας, ενώ η δεύτερη στα αντικίνητρα που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον (Τσουνής & Σαράφης, 2016). Τα κίνητρα είναι η επίτευξη, η φύση της εργασίας, η δυνατότητα προαγωγής, η αναγνώριση του έργου και υπευθυνότητα, ενώ τα αντικίνητρα είναι η διοίκηση και η πολιτική του οργανισμού, οι συνθήκες εργασίας, η επίβλεψη, οι διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στον οργανισμό, το κύρος και ο μισθός, η προσωπική ζωή και η ασφάλεια. (Τσουνής & Σαράφης, 2016).

Μία άλλη θεωρία στην οποία αξίζει να γίνει αναφορά είναι η διπολική θεωρία X και Y που διατυπώθηκε από τον McGregor το 1960. Εστιάζοντας στα βασικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης θεωρίας παρατηρείται πως τα άτομα που εντάσσονται στην πρώτη κατηγορία δηλαδή στην κατηγορία X αισθάνονται ασφάλεια εφόσον αποφεύγουν να αναλαμβάνουν ευθύνες και πρωτοβουλίες. Επιλέγουν με άλλα λόγια την εκτέλεση έργων που χαρακτηρίζονται από μονοτονία. Στον αντίποδα τα άτομα που συγκαταλέγονται στην κατηγορία Y εκδηλώνουν έντονα την ανάγκη αυτονομίας και δημιουργικότητας και επιδιώκουν να αξιοποιήσουν κάθε ευκαιρία που τους δίνεται προκειμένου να αναπτύξουν τα ταλέντα και τις ικανότητές τους (Τσουνής & Σαράφης, 2016).

Τέλος, αναφορά αξίζει να γίνει και στη θεωρία του κινήτρου επίτευξης που διατυπώθηκε από τον McClelland (Χυτήρης, 2001). Οι βασικές ιδέες της συγκεκριμένης θεωρίας αναδεικνύουν ότι το κάθε άτομο επιθυμεί να αυξήσει ή να διατηρήσει σε όσο γίνεται πιο υψηλό επίπεδο τις επιδόσεις του σε συγκεκριμένα έργα και δραστηριότητες. Το άτομο δηλαδή διαθέτει ένα κίνητρο επίτευξης το οποίο αποτελεί έμφυτο και σταθερό του χαρακτηριστικό. Υπό αυτό το πρίσμα τα άτομα διακρίνονται ανάλογα με την τάση τους για επίτευξη επιτυχίας. Όσα άτομα έχουν υψηλή τάση προς επίτευξη είναι προσανατολισμένα στα αποτελέσματα της δράσης και εκδηλώνουν έντονα την τάση να επιτύχουν τους στόχους που έχουν τεθεί. Επίσης αναζητούν πληροφορίες προκειμένου να περιορίσουν την αβεβαιότητα και παράλληλα αναζητούν νέους τρόπους για να ανταποκριθούν όσο γίνεται πιο αποτελεσματικά (Πλατσίδου&Γωνίδα, 2005).

Με βάση τη συγκεκριμένη θεωρία τρία είναι τα βασικότερα επίκτητα κίνητρα. Τα κίνητρα αυτά είναι η επίτευξη των στόχων, η δημιουργία δεσμών και η εξουσία (Τσουνής & Σαράφης, 2016). Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω αξίζει να προστεθεί πως οι McClelland & Boyatzis (1982, οπ. αναφ. στο Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005) προχώρησαν στη διατύπωση ενός μοντέλου ηγεσίας σύμφωνα με το οποίο τα άτομα τα οποία είναι καλά διοικητικά στελέχη εστιάζουν την προσοχή τους και σε τρία βασικά χαρακτηριστικά τα οποία είναι η ανάγκη για δύναμη και εξουσία, η επίτευξη των στόχων και η δημιουργία σχέσεων (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005).

2.1.2. Θεωρίες διαδικασίας ή θεωρίες της διεργασίας

Στο πλαίσιο εξέτασης και παρουσίασης των διαδικαστικών θεωριών θα γίνει αναφορά σε ένα πρώτο επίπεδο στη θεωρία της προσδοκίας, όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Vroom. Οι θεωρίες που εξετάζουν τις ανθρώπινες ανάγκες αλλά και τη φύση της παρακίνησης, διερευνούν και μελετούν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο επιλέγει να υιοθετήσει εναλλακτικούς τύπους συμπεριφοράς (Χυτήρης, 2001).

Τα τρία στοιχεία που αποτελούν τον κόσμο της συγκεκριμένης θεωρίας είναι α) η λειτουργικότητα, δηλαδή, η αντίληψη για το αν η απόδοση κάποιου θα ανταμειφθεί, β) η ελκυστικότητα της συνέπειας, δηλαδή, ο βαθμός προτίμησης που εκδηλώνει το άτομο για κάποιο αποτέλεσμα αλλά και τα αντιλαμβανόμενα θετικά, ουδέτερα ή αρνητικά συναισθήματα που συνοδεύουν τις πιθανές συνέπειες και γ) η προσδοκία που αναφέρεται στην αντιλαμβανόμενη πιθανότητα για επιτυχή απόδοση σε συνάρτηση με το μέγεθος της προσπάθειας που έχει καταβληθεί από τη μεριά του ατόμου (Πλατσίδου&Γωνίδα, 2005).

Αναφορά αξίζει να γίνει και στη θεωρία της ισότητας που διατυπώθηκε από τον Adams (1963). Η γενική αρχή της συγκεκριμένης θεωρίας αναφέρεται στην ασυμφωνία που υπάρχει ανάμεσα στις σκέψεις του ατόμου και τις πράξεις, γεγονός που επιφέρει η ένταση και οδηγεί το άτομο στην επιλογή ενεργειών που θα τον βοηθήσουν να αποφορτιστεί από την ένταση και να επαναφέρει την ισορροπία. Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη θεωρία εστιάζει στις συνέπειες της αμοιβής στην απόδοση καθώς αναγνωρίζει πως οι εργαζόμενοι μπαίνουν σε διαδικασία σύγκρισης μέσα στον εργασιακό τους χώρο (Πλατσίδου&Γωνίδα, 2005).

Στις θεωρίες της κατηγορίας αυτής συγκαταλέγεται και το υπόδειγμα της προσδοκίας που διατυπώθηκε από τους Porter & Lawler. Η συγκεκριμένη θεωρία αποτελεί παραλλαγή της θεωρίας της προσδοκίας και αναδεικνύει πως η εργασιακή ικανοποίηση δεν συνιστά προϊόν επίδοσης και κινητοποίησης για την αύξηση της επίδοσης του ατόμου αλλά αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα. Όπως σημειώνουν οι Τσουνής & Σαράφης (2016) η προσπάθεια που καταβάλλεται από το άτομο οδηγεί είτε σε χαμηλή είτε σε υψηλή απόδοση. Κατά την εξέταση των σχέσεων ανάμεσα στην προσπάθεια και τη απόδοση μεσολαβούν δύο μεταβλητές, οι οποίες είναι οι ικανότητες και τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά.

Η υψηλή απόδοση λοιπόν οδηγεί σε δύο είδη αμοιβών που είναι οι εξωγενείς αμοιβές οι οποίες ικανοποιούν τις ανώτερες ανάγκες του ατόμου και οι εξωγενείς οι οποίες χορηγούνται προκειμένου να επιτευχθεί το έργο. Από τη στιγμή που οι αμοιβές εναρμονίζονται με τις προσδοκίες του ατόμου τότε διασφαλίζεται η ικανοποίησή του από την εργασία (Τσουνής & Σαράφης, 2016).

Η θεωρία του καθορισμού στόχων του Locke αποτελεί μία ακόμα θεωρία με την οποία γίνεται απόπειρα να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο παρακινούνται οι εργαζόμενοι. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι πως το κάθε άτομο έχει συγκεκριμένους στόχους που προσπαθεί να επιτύχει επιδεικνύοντας κάθε φορά την αντίστοιχη συμπεριφορά. Από τη στιγμή που ο εργαζόμενος αποδεχτεί τον στόχο θα μπορέσει να τον επιτύχει όταν κατανοήσει τι είναι αυτό που ακριβώς επιδιώκεται να επιτευχθεί και λαμβάνει την απαιτούμενη ενημέρωση. Διαπιστώνεται δηλαδή, πως ο εκάστοτε οργανισμός για να μπορέσει να επιτύχει τους στόχους του θα πρέπει να δώσει κίνητρα και να παρακινήσει κατάλληλα τους εργαζόμενους για να διασφαλιστεί η επιτυχία τους (Χυτήρης, 2001).

Σύμφωνα με τους Πλατσίδου και Γωνίδα (2005), η θεωρία του καθορισμού στόχων του Locke επικεντρώνεται στην προσωπική δέσμευση σε ένα στόχο ως στοιχείο που συμβάλλει με καταλυτικό τρόπο στην επίτευξη του στόχου. Επίσης τα άτομα αυτά διέπονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως είναι για παράδειγμα το ότι κάνουν θυσίες για να ανταποκριθούν στους στόχους του οργανισμού, έχουν σαφή αίσθηση της αποστολής του οργανισμού και του οράματος, αξιοποιούν τις βασικές αξίες της ομάδας κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και προσπαθούν να εκπληρώσουν την αποστολή της ομάδας.

Τέλος, το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας που διατυπώθηκε από τους Hackman και Oldman αναδεικνύει πως για να προωθηθούν θετικά εργασιακά αποτελέσματα και να διασφαλιστούν συναισθήματα εργασιακής ικανοποίησης θα πρέπει να υπάρχουν τρεις ψυχολογικές καταστάσεις. Οι καταστάσεις αυτές είναι σε ένα πρώτο επίπεδο η βιωμένη σημασία της εργασίας, σε ένα δεύτερο επίπεδο η βιωμένη υπευθυνότητα και σε ένα τρίτο επίπεδο η γνώση των αποτελεσμάτων της εργασίας (Τσουνής & Σαράφης, 2016).

2.2.Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «κίνητρο»

Στην υποενότητα αυτή επιδιώκεται να αναδειχθεί η έννοια του κινήτρου. Σε αυτή την κατεύθυνση με βάση τα στοιχεία που προκύπτουν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ο όρος κίνητρο χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει μία μορφή εσωτερικής κίνησης η οποία είναι αυτή που ωθεί ένα άτομο να ενεργήσει με τρόπο τέτοιο που επιτρέπει την επίτευξη ενός στόχου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Εναλλακτικά το κίνητρο μπορεί να εκληφθεί και να οριστεί ως η δύναμη ή η ενέργεια εκείνη που συνυφαίνεται με την εσωτερική κατάσταση που οδηγεί το άτομο στο να εμπλακεί ενεργά σε μία συμπεριφορά προκειμένου να ικανοποιήσει η ανάγκη ή μια επιθυμία του (Ζωντήρος, 2006).

Το κίνητρο δηλαδή συνιστά έναν από τους βασικούς παράγοντες παρακίνησης. Υπό το πρίσμα αυτό χρησιμοποιείται εκτενώς για να προσδιορίσει το βαθμό επιτυχίας ή αποτυχίας ενός στόχου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2008) εντοπίζονται τρία βασικά στοιχεία τα οποία είναι άρρηκτα συνυφασμένα να με το κίνητρο. Με βάση τις θεωρίες κινήτρων που έχουν αναπτυχθεί παρατηρείται σε ένα πρώτο επίπεδο ότι το κίνητρο μπορεί να κατευθύνει την ανθρώπινη συμπεριφορά. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η συμπεριφορά που επιδεικνύει το άτομο επηρεάζεται από τα κίνητρα ενώ σε ένα τρίτο επίπεδο, το κατά πόσο το άτομο καταφέρνει να διατηρήσει μία συμπεριφορά εξαρτάται από τα κίνητρα.

Η παρακίνηση, όπως αναφέρει ο Χυτήρης (2001), στο πεδίο της εκπαίδευσης συνιστά ένα σύνολο από ενέργειες που καταβάλλονται από τη μεριά της διοίκησης σε μία προσπάθεια αφενός να βελτιωθεί και αφετέρου να διατηρηθούν συγκεκριμένες συμπεριφορές από μέρους των εργαζομένων. Το στοιχείο αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τα όσα σημειώνει η Αθανασούλα-Ρέππα (2008), σύμφωνα με την οποία η παροχή κινήτρων είναι κομβικής σημασίας για να καταστεί πιο αποδοτικός ο εργαζόμενος. Εντούτοις, τα στοιχεία που λειτουργούν παρακινητικά για ένα άτομο διαφοροποιούνται κατά περίπτωση. Οι δυνάμεις αυτές εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα και μπορεί να σχετίζονται με απλές βιολογικές ανάγκες αλλά και με βαθύτερες ψυχολογικές δυνάμεις (Χυτήρης, 2001).

2.3.Μορφές κινήτρων (εσωτερικά - εξωτερικά)

Στην ενότητα αυτή τίθεται στο επίκεντρο η διάκριση των κινήτρων η οποία είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα κίνητρα διακρίνονται αφενός στα εσωτερικά και αφετέρου, στα εξωτερικά. Τα εσωτερικά είναι τα κίνητρα εκείνα που απορρέουν από κάθε είδους εσωτερική τάση που προέρχεται από το ίδιο το άτομο. Τα εσωτερικά κίνητρα συνδέονται με το βαθύτερο ενδιαφέρον και την απόλαυση που βιώνει το άτομο όταν εμπλέκεται σε μία δραστηριότητα βιώνοντας παράλληλα αισθήματα ολοκλήρωσης και ικανοποίησης. Σε αυτό το πλαίσιο η επιτυχής ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας αποβλέπει στην επιβράβευση που του παρέχει αυτήν. Αλλά και στη δημιουργία ενός αισθήματος ικανοποίησης. Υπό αυτή την οπτική πρόκειται για ένα είδος αυτοσκοπού. Δεν θα πρέπει να παραληφθεί ακόμα πώς τα εσωτερικά κίνητρα διακρίνονται από το γνωστικό αντικείμενο με την έννοια ότι βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με την αυτοέκφραση, με την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση (Καψάλης,1996).

Τα εξωτερικά κίνητρα από την άλλη μεριά αναφέρονται στα κίνητρα εκείνα που συνδέονται με εξωτερικούς παράγοντες. Σε αυτές τις περιπτώσεις υλοποίηση μιας δραστηριότητας συνδέεται με το γεγονός ότι προσδοκάται μία εξωτερική επιβράβευση (Καψάλης, 1996· Μπάρλου, 2012). Εντός του πλαισίου της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα εξωτερικά κίνητρα που παρέχονται από τον εκπαιδευτή προκειμένου ο εκπαιδευόμενος να έχει καλύτερες επιδόσεις. Πρόκειται δηλαδή, για κίνητρα τα οποία έχουν θετικό πρόσημο και τα οποία βοηθούν το άτομο να δραστηριοποιηθεί λόγω του γεγονότος ότι προκαλούν ευχάριστα συναισθήματα όπως είναι η χαρά που νιώθει το άτομο όταν λαμβάνει έναν έπαινο. Παράλληλα υπάρχουν και τα κίνητρα που έχουν αρνητικό πρόσημο με την έννοια ότι το άτομο εξαναγκάζεται λόγω εξωτερικών παραγόντων φέρει εις πέρας μία ενέργεια ή μια δράση παρά το γεγονός ότι μπορεί να μην το επιθυμεί, αποφεύγοντας κατά αυτό τον τρόπο δυσάρεστες καταστάσεις (Προδρομίδου, 2016).

Πρωταρχικό ζητούμενο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η μετατροπή των εξωτερικών κινήτρων σε εσωτερικά, διότι τα εσωτερικά κίνητρα θεωρούνται πιο ισχυρά και έχουν διάρκεια στο χρόνο, θεμελιώνοντας παράλληλα την αυτόβουλη μάθηση και συμπεριφορά (Καψάλης, 1996). Ανάλογα με το είδος των αποτελεσμάτων τα κίνητρα διαχωρίζονται σε αυτά με θετικό πρόσημο και σε αυτά με αρνητικό πρόσημο. Σε κάθε περίπτωση, ανάλογα με το κίνητρο διαμορφώνεται η αντίστοιχη στάση και τίθεται και ο αντίστοιχος στόχος μέσω των οποίων ένα άτομο

παρακινείται στην πραγματοποίηση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Μπάρλου, 2012· Προδρομίδου, 2016).

2.4.Κίνητρα των εκπαιδευομένων επαγγελματιών Αισθητικών

Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες οι οποίες εξετάζουν την επιλογή των ενηλίκων εκπαιδευομένων να εμπλακούν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες όπως επίσης τους παράγοντες εκείνες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Cross, 1981). Τα κίνητρα είναι αυτά που κινητοποιούν τους εκπαιδευόμενους αισθητικούς να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν αποτελέσει αντικείμενο ενασχόλησης τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο.

Το ενδιαφέρον εστιάζεται τόσο στο κοινωνικό επίπεδο ή και στο εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο, όσο και πόσο συνειδητοποιημένοι είναι στην επιλογή τους να συμμετάσχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Rogers, 1996). Ο Houle (1961), ήταν από τους πρώτους μελετητές ο οποίος ασχολήθηκε με το ζήτημα της διερεύνησης της συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε προγράμματα. Ο Houle (1961) περιέγραψε τρεις διαφορετικούς τύπους εκπαιδευομένων συνεκτιμώντας στοιχεία που αφορούν τον προσανατολισμό τους στη μάθηση.

Σε αυτή τη βάση ανέδειξε σε ένα πρώτο επίπεδο ότι υπάρχει η κατηγορία των εκπαιδευομένων οι οποίοι είναι προσανατολισμένοι στον στόχο (goal-oriented). Σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευόμενοι αξιοποιούν τη μάθηση προκειμένου να κερδίσουν συγκεκριμένα οφέλη όπως είναι για παράδειγμα να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένα οικογενειακά προβλήματα. Να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι η μάθηση συνιστά μία σειρά από επεισόδια καθένα εκ των οποίων έχει ως σημείο εκκίνησης την αναγνώριση από μέρος του ατόμου ότι υπάρχει μία ανάγκη ή ένα ενδιαφέρον. Οι εκπαιδευόμενοι συνεπώς οι οποίοι προσανατολίζονται προς ένα στόχο τείνουν να επιλέγουν τη μέθοδο εκείνη που θα τους διευκολύνει στο μέγιστο δυνατό βαθμό να επιτύχουν τους στόχους τους όπως είναι για παράδειγμα η παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος.

Η δεύτερη κατηγορία εκπαιδευομένων είναι αυτοί που είναι προσανατολισμένοι στη δραστηριότητα (activity-oriented). Σε αυτή την κατηγορία ένας ενήλικας εκπαιδευόμενος επιλέγει να συμμετάσχει καθώς τον ενδιαφέρει μία συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα ενώ επιδεικνύει μικρότερη επιθυμία στο να αναπτύξει μία δεξιότητα ή να εμβαθύνει σε κάποιο αντικείμενο. Συνοπτικά οι λόγοι για

τους οποίους η συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευομένων επιλέγει να παρακολουθήσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι για να αντιμετωπίσει τη μοναξιά, για να μη νιώθει η ανία, για να ξεφύγει από προβληματικές καταστάσεις της καθημερινότητας όπως είναι ένας δυστυχιμένος γάμος. Άλλοι λόγοι που ωθούν στο να συμμετέχει κάποιος ενήλικας είναι για να ξεφύγει από την επαγγελματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται, για να αναβαθμίζεται επαγγελματικά του προσόντα, για να διασφαλίσει ενδεχομένως την οικογενειακή παράδοση και να κοινωνικοποιηθεί αποκτώντας ανθρώπινες επαφές.

Η τρίτη κατηγορία εκπαιδευομένων είναι αυτοί που είναι προσανατολισμένοι στη μάθηση (learning- oriented). Σε αυτές τις περιπτώσεις οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν να συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα διότι αντιλαμβάνονται την μάθηση ως αυτοσκοπό και ως απόλαυση. Αυτό συνεπάγεται ότι η συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευομένων νιώθει την επιθυμία να μάθει και να αναπτυχθεί μέσα από τη διαδικασία της μάθησης. Με άλλα λόγια υπάρχουν εκπαιδευόμενοι οι οποίοι βρίσκουν νόημα στις συνθήκες της μάθησης και για το λόγο αυτό η συμμετοχή τους είναι συνεχής καθόλη την διάρκεια της ζωής τους (Houle, 1961).

Εστιάζοντας στο σημείο αυτό στην περίπτωση των εκπαιδευομένων αισθητικό Να σημειωθεί ότι ωθούνται να παρακολουθήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα προκειμένου να εξελιχθούν επαγγελματικά. Στόχος τους είναι να ικανοποιήσουν το ενδιαφέρον και την επιθυμία τους να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες. Επιπρόσθετα μέσα από την ενεργό συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα προετοιμάζονται να αποκτήσουν όλες εκείνες τις δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγελματικού τους ρόλου (Μπάρλου, 2012). Καθοριστικής σημασίας είναι μεταξύ άλλων και ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτής ενηλίκων και συνακόλουθα ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζει την μαθησιακή διεργασία και ενσωματώνει μέσα σε αυτήν τις εκπαιδευτικές τεχνικές, διαμορφώνοντας το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα. Είναι εξίσου σημαντικό ο εκπαιδευτής να γνωρίζει τη δυναμική της ομάδας όπως επίσης στις στάσεις και τις σχέσεις που διαμορφώνονται στο εσωτερικό της ομάδας των εκπαιδευομένων (Jarvis, 2004).

Ο εκπαιδευτής των εκπαιδευομένων επαγγελματιών αισθητικών για να μπορέσει να ανταποκριθεί με επάρκεια στις απαιτήσεις του ρόλου του θα πρέπει να κατέχει γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις ενώ παράλληλα θα πρέπει να νοιάζεται και να αποδέχεται τους εκπαιδευόμενους, να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους (Κόκκος, 2005). Κατά αυτό τον τρόπο που δύναται να προκαλέσει το ενδιαφέρον

των εκπαιδευομένων. Όταν ο εκπαιδευόμενος εντοπίσει σύνδεση των ενδιαφερόντων του με το αντικείμενο της μάθησης, τότε θα επιτευχθεί η αποτελεσματική παρακίνησή του. Δεν θα πρέπει ακόμα να παραληφθεί ότι ο εκπαιδευτής είναι σημαντικό να λαμβάνει υπόψη τις μαθησιακές δυνατότητες των εκπαιδευομένων, αλλά και το ρυθμό με τον οποίο θέλουν και μπορούν να μαθαίνουν, ώστε να μην αποθαρρύνονται και συνακόλουθα να μην οδηγούνται στην πρόωρη εγκατάλειψη των σπουδών (Βεργίδης, 2004).

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να διαθέτει ικανότητες συντονιστή, να οργανώνει την εκτέλεση των μαθησιακών δραστηριοτήτων και να υποκινεί την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων, χωρίς να δίνει έτοιμες λύσεις. Καθοριστικής σημασίας είναι ακόμα το να διαθέτει ο εκπαιδευτής ενηλίκων επικοινωνιακές ικανότητες διότι με αυτό το τρόπο μπορεί να οικοδομήσει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους και κατ' επέκταση από κοινού να αντιμετωπίσουν το οποιοδήποτε πρόβλημα μπορεί να ανακύψει κατά τη μαθησιακή διεργασία αλλά και να ανταλλάξει με τους εκπαιδευόμενους εμπειρίες δείχνοντας ενδιαφέρον για τις προτάσεις και τις προτιμήσεις τους διαμορφώνοντας ένα κλίμα συνεργατικής μάθησης (Βεργίδης, 2004).

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

3.Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑ ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΥ

3.1.Ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση του αισθητικού-κοσμητολόγου

Μέσα στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης βρίσκεται κάθε γενική εκπαίδευση, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, μη τυπική εκπαίδευση και άτυπη μάθηση που έχει λάβει ο Αισθητικός-Κοσμητολόγος κατά τη διάρκεια της ζωής του, με αποτέλεσμα τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του, η οποία οφείλει να εμπεριέχει την επαγγελματική δεοντολογία.

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμόν 38/2010 η επαγγελματική εμπειρία του αισθητικού αφορά αποκλειστικά τις επαγγελματικές γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, καθώς επίσης την πραγματική και νόμιμη άσκηση πλήρους απασχόλησης ή ισοδύναμης μερικής απασχόλησης του σχετικού επαγγέλματος στην Ελλάδα .

Επιπρόσθετα, ως πρακτική άσκηση ορίζεται *«η άσκηση νομοθετικά ρυθμιζόμενου επαγγέλματος, η οποία πραγματοποιείται στην Ελλάδα υπό την ευθύνη αναγνωρισμένου επαγγελματία και συνοδεύεται, ενδεχομένως, από συμπληρωματική εκπαίδευση. Η πρακτική άσκηση υπόκειται σε αξιολόγηση. Το καθεστώς του οποίου απολαύει εντός της ελληνικής επικράτειας ο ασκούμενος, ιδίως όσον αφορά το δικαίωμα παραμονής, τις υποχρεώσεις, τα δικαιώματα και τις κοινωνικές παροχές, τις αποζημιώσεις και τις αποδοχές, διέπεται από τις διατάξεις της κείμενης νομοθεσίας σύμφωνα με το ισχύον κοινοτικό δίκαιο»*(Π.Δ. 38/2010).

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμόν 38/2010 ως εκπαίδευση του Αισθητικού-Κοσμητολόγου ορίζεται *«κάθε εκπαίδευση η οποία είναι άμεσα προσανατολισμένη στην άσκηση του συγκεκριμένου επαγγέλματος του Αισθητικού και συνίσταται σε κύκλο σπουδών που συμπληρώνεται από επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, πρακτική άσκηση ή άσκηση του επαγγέλματος»*. Η διάρθρωση και το επίπεδο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, της πρακτικής άσκησης ή της άσκησης του επαγγέλματος ρυθμίζονται από νομοθετικές, κανονιστικές ή διοικητικές διατάξεις του οικείου κράτους μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το Τμήμα Αισθητικής λειτούργησε για πρώτη φορά το 1978 στο Κ.Α.Τ.Ε.Ε. της Αθήνας, σαν Τμήμα Αισθητικής της Σχολής Στελεχών Υγείας και Κοινωνικής Πρόνοιας. Τρία χρόνια μετά λειτούργησε στο αντίστοιχο Ίδρυμα της Θεσσαλονίκης. Με την ένταξη της Αισθητικής στις Σχολές Υγείας και Πρόνοιας, η πολιτεία αναγνωρίζει τη στενή συγγένεια της Αισθητικής με τους άλλους κλάδους των Επαγγελματιών Υγείας. Το 1983 έγινε το επόμενο βήμα, με τη δημοσίευση και εφαρμογή του Νόμου για την Τεχνολογική και επαγγελματική εκπαίδευση (Ν.1404/83). Έτσι, με την ίδρυση των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Τ.Ε.Ι.), το τμήμα Αισθητικής - Κοσμητολογίας εντάχθηκε στην Τριτοβάθμια Τεχνολογική εκπαίδευση (Ν.1404/83).

Από το 2018 με τον νόμο 4521/18 σχετικά με την ίδρυση του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, το τμήμα Αισθητικής - Κοσμητολογίας εντάσσεται στο τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών, το οποίο ανήκει στη Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας (Ν. 4521/18). Σκοπός του προτεινόμενου προγράμματος σπουδών, είναι η απόκτηση γνώσεων στα αντικείμενα των Βιο-ιατρικών Επιστημών όπως η Φυσιολογία, η Ανατομική, η Βιοχημεία, η Βιο-στατιστική, η Νοσολογία κ.λπ. και στα παραδοσιακά αλλά και τα νέα γνωστικά πεδία της Δερματο-αισθητικής και της Δερματο-κοσμητολογίας με την εισαγωγή μαθημάτων σχετικά με τις νέες επιστημονικές εξελίξεις του γνωστικού αντικείμενου. Η δομή του προγράμματος αποσκοπεί επίσης στην απόκτηση της ικανότητας από τους φοιτητές να κατανοήσουν και να διαχειριστούν μελλοντικές επιστημονικές εξελίξεις στην κατεύθυνση της Δερματο-αισθητικής και Δερματο-κοσμητολογίας αλλά και στο ευρύτερο πεδίο των Βιο-ιατρικών Επιστημών. Η οργάνωση του προγράμματος θέτει τις απαιτούμενες βάσεις, για περαιτέρω σπουδές και συμμετοχή σε ερευνητικές διαδικασίες, καθώς επίσης και σε αντίστοιχα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών σε διεθνές επίπεδο (Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής [Π.Α.Δ.Α.], 2021).

Το Τμήμα Αισθητικής έχει ως αποστολή να προάγει την ανάπτυξη και τη μετάδοση των γνώσεων στην τεχνολογία και επιστήμη, που περιλαμβάνει το γνωστικό αντικείμενο της Αισθητικής, με τη διδασκαλία και την εφαρμοσμένη έρευνα και να παρέχει στους εκπαιδευόμενους τα απαραίτητα εφόδια που εξασφαλίζουν την άρτια εκπαίδευση και κατάρτισή τους για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία και εξέλιξη. Η Αισθητική ασχολείται με την πρόληψη και την αποκατάσταση δερματικών προβλημάτων και τη συμπτωματική αποκατάσταση ενδοκρινολογικών προβλημάτων, με τη χρήση των ενδεδειγμένων κατά περίπτωση

θεραπευτικών μέσων. Επίσης, βελτιώνει και καλύπτει αισθητικές βλάβες, με εξειδικευμένες τεχνικές επικάλυψης (Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα [Τ.Ε.Ι.], 2021).

Όπως αναφέρθηκε, το τμήμα Αισθητικής-Κοσμητολογίας ανήκει στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής και οι απόφοιτοί του έχουν τα επαγγελματικά δικαιώματα του επαγγελματία Αισθητικού, οι οποίοι φέρουν αντίστοιχη άδεια επαγγέλματος. Ωστόσο, υπάρχουν και οι απόφοιτοι των δημόσιων και ιδιωτικών ΙΕΚ, οι οποίοι έχουν την ειδικότητα του Τεχνικού Αισθητικής Τέχνης και Μακιγιάζ, χωρίς όμως να αποκτούν επαγγελματική άδεια ασκήσεως επαγγέλματος. Ο θεσμός των Δημοσίων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ), διαπιστώνει και αξιολογεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων και αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στους πιστοποιημένους εκπαιδευτές, τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας, συνδέοντας έτσι την εκπαίδευση με την αγορά εργασίας.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον κανονισμό λειτουργίας των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ) που υπάγονται στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.), σκοπός του Ι.Ε.Κ. είναι η παροχή υπηρεσιών αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης σε αποφοίτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αποφοίτους Σχολών Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Ε.Κ.) χωρίς όμως να υπάρχει ισοτιμία ανάμεσα στα πτυχία αποφοίτων ΠΑΔΑ (πρώην ΤΕΙ) και ΙΕΚ (Υ.Α.5954/14).

Τα προγράμματα σπουδών της αρχικής κατάρτισης αποτυπώνονται στους αντίστοιχους οδηγούς σπουδών, ανά ομάδα προσανατολισμού επαγγελμάτων, τομέα ή ειδικότητα. Ο οδηγός σπουδών της ειδικότητας Αισθητικής, περιλαμβάνει σαφές επαγγελματικό προφίλ και μαθησιακά αποτελέσματα που αναλύονται σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες κατά μάθημα και αντιστοιχίσεις σε πιστωτικές μονάδες. Επίσης, περιλαμβάνει το ωρολόγιο πρόγραμμα με διδακτέα ύλη θεωρητικής ή εργαστηριακής ενότητας, διαμορφωμένη σύμφωνα με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα κάθε μαθήματος, τα προσόντα των εκπαιδευτών, τις μεθόδους διδασκαλίας, τον εξοπλισμό, όπως και τα μέσα διδασκαλίας. Το πρόγραμμα σπουδών, της ειδικότητας Αισθητικής Τέχνης, της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, διαμορφώνεται και εποπτεύεται ως προς την εφαρμογή του από τη Γ.Γ.Δ.Β.Μ. Τέλος, η πιστοποίηση των προγραμμάτων σπουδών γίνεται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π)(Υ.Α.5954/14).

3.2.Ορισμός του Επαγγελματία Αισθητικού -Θεσμικό/ νομοθετικό πλαίσιο

Η αισθητική στην Ελλάδα εμφανίζεται πριν τη δεκαετία του 1950. Οι πρώτοι επαγγελματίες Αισθητικοί προέρχονται από την Γαλλία όπου φέρνουν στην Ελλάδα τις γνώσεις και την επαγγελματική τους εμπειρία μαζί με τα περίφημα γαλλικά καλλυντικά. Πελάτισσές τους οι κυρίες της καλής κοινωνίας και καλλιτέχνιδες από τον χώρο του θεάτρου, και του θεάματος (Διαμαντή, 2018). Σταδιακά η πελατεία αυξάνεται και τα «Ινστιτούτα καλλονής» της εποχής εκείνης δίνουν λύση σε πολλά προβλήματα ομορφιάς. Απευθύνονται σε γυναίκες από περισσότερες κοινωνικές τάξεις, που όσο περνά ο καιρός αυξάνονται. Τα ινστιτούτα ή κέντρα αισθητικής μέχρι την δεκαετία του 90 προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στο καταναλωτικό κοινό, μέχρι που στην αγορά μπήκαν τα κέντρα αδυνατίσματος και τα χιλιάδες παράνομα μικρά ή μεγάλα κέντρα που λειτουργούν χωρίς τις προϋποθέσεις του νόμου (Διαμαντή, 2018).

Η Διαμαντή (2018) αναφέρει ότι ο επαγγελματίας αισθητικός :

1. Ασχολείται με την περιποίηση, τη θεραπεία και τον καλλωπισμό του προσώπου ή του σώματος των πελατών του, με στόχο τη βελτίωση της εμφάνισής τους
2. Εξετάζει την κατάσταση των ιστών του δέρματος του προσώπου και του σώματος
3. Επιλέγει την κατάλληλη για την περίπτωση αγωγή (καθαρισμός προσώπου, θεραπεία ακμής, απολέπιση, αναζωογόνηση και τόνωση των κυττάρων του δέρματος, λιποδιάλυση, σύσφιξη κ.λπ.) και προχωρεί στην εφαρμογή της
4. Εφαρμόζει μάλαξη προσώπου και σώματος
5. Εφαρμόζει μάλαξη ηρεμιστική, κατά της κυτταρίτιδας, κατά της παχυσαρκίας κ.λπ.
6. Αναλαμβάνει την απομάκρυνση της ανεπιθύμητης τριχοφυΐας από περιοχές του προσώπου και του σώματος, αλλά και άλλες εργασίες, όπως μακιγιάζ, μανικιούρ, πεντικιούρ κ.λπ.

Συμφώνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο ως «Αισθητικός» ορίζεται ο κάτοχος νομίμου πτυχίου με αναγνωρισμένα επαγγελματικά δικαιώματα σε όλη την επικράτεια. Ο απόφοιτος των Σχολών Αισθητικής κατέχει το σύνολο ειδικών θεωρητικών γνώσεων και πρακτικών δεξιοτήτων το οποίο δύναται να εφαρμόσει κατά την άσκηση του επαγγέλματός του (Ν. Δ. 361/1969).

Ο επαγγελματίας αισθητικός περιποιείται το υγιές ανθρώπινο πρόσωπο και σώμα, με στόχο τη διατήρηση ή και τη βελτίωση της φυσικής κατάστασης του

δέρματος και γενικότερα της εξωτερικής εμφάνισης του ατόμου. Ειδικότερα, ο αισθητικός ασχολείται με την περιποίηση, τη θεραπεία και τον καλλωπισμό του προσώπου ή του σώματος με στόχο την υγιεινή φροντίδα. Για την άσκηση του επαγγέλματος του Αισθητικού απαιτείται η έκδοση αντίστοιχης άδειας από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Υγείας υπό την εποπτεία του Υπουργείου Υγείας. Όσοι, σύμφωνα με το νόμο αποκτούν άδεια ασκήσεως επαγγέλματος Αισθητικού και Κοσμητολόγου, μπορούν να αποκτήσουν και άδεια ίδρυσης και λειτουργίας εργαστηρίου Αισθητικής, με τις προδιαγραφές εγκατάστασης και λειτουργίας που προβλέπονται από το νόμο (Ν. Δ. 361/1969).

Τα επαγγελματικά δικαιώματα του αποφοίτου της Κατεύθυνσης Αισθητικής και Κοσμητολογίας (όπως συνοψίζονται με βάση το Ν.Δ. 361/69 και το Π.Δ. υπ' αριθμό 38/2010) είναι τα εξής:

1. Έχουν το αποκλειστικό δικαίωμα να αναλαμβάνουν την ευθύνη της ίδρυσης, οργάνωσης και αυτοδύναμης λειτουργίας εργαστηρίου Αισθητικής και είναι σε θέση να παρέχουν με ασφάλεια τις υπηρεσίες τους που κατοχυρώνονται από τα αντίστοιχα προεδρικά διατάγματα και εγκυκλίους. Εκτελούν αυτοδύναμα και με δική τους ευθύνη σύμφωνα με την νομοθεσία αισθητικές πράξεις όπως η εφαρμογή laser για την απομάκρυνση της τριχοφυΐας.
2. Συνεργάζονται με δερματολογικές ή ενδοκρινολογικές κλινικές ή ιατρεία καθώς και με Πλαστικούς Χειρουργούς συμβάλλοντας στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που άπτονται της ειδικότητάς τους.
3. Στελεχώνουν εργοστάσια παραγωγής καλλυντικών, συμμετέχοντας στην έρευνα, την ανάπτυξη (Research and Development), στην παραγωγή, τον ποιοτικό έλεγχο, τη μελέτη της αποτελεσματικότητας και της ασφάλειας των καλλυντικών και των ιατρό-τεχνολογικών προϊόντων όπως ορίζονται από τον Κανονισμό (ΕΕ 2017/745), που μπορούν να παραχθούν στα εργοστάσια καλλυντικών μετά από έγκριση από τον ΕΟΦ. Υποστηρίζουν νομοθετικά με την αρωγή και άλλων επιστημονικών ειδικοτήτων ή και μόνοι τους τα τμήματα «Κανονιστικών Ρυθμίσεων» («Regulatory Affairs») σε Εταιρίες Ανάπτυξης και Παραγωγής καλλυντικών προϊόντων.
4. Καλύπτουν κάθε άλλη επαγγελματική δραστηριότητα που εμφανίζεται με την εξέλιξη της τεχνολογίας και αποδεδειγμένα καλύπτεται από το γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητάς τους.
5. Εκπονούν μελέτες και συμμετέχουν σε ερευνητικές ομάδες.

6. Απασχολούνται στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την εκάστοτε ισχύουσα νομοθεσία.

3.3.Χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων επαγγελματιών αισθητικών

Εξετάζοντας την ενότητα αυτή τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων επαγγελματιών αισθητικών να παρατηρηθεί αρχικά ότι ο εκάστοτε εκπαιδευόμενος έχει ατομικές μαθησιακές ανάγκες. Ωστόσο, μπορούν να εντοπιστούν κάποια χαρακτηριστικά τα οποία είναι κοινά σε όλους τους εκπαιδευόμενους. Όπως παρατηρεί η Polson (1993) οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι υιοθετούν σε κάποιες χρονικές περιόδους περισσότερους ρόλους. Αυτό σημαίνει ότι επηρεάζεται ο διαθέσιμος χρόνος αλλά και η ενέργειά τους, με αποτέλεσμα να καθορίζεται το κατά πόσο επιλέγουν να διαθέσουν και να επενδύσουν στην εκπαίδευση και την κατάρτισή τους. Μία άλλη σημαντική πρόκληση με την οποία έρχεται αντιμέτωπος ο εκπαιδευτής ενηλίκων στο πεδίο της αισθητικής είναι το ζήτημα της ανομοιογένειας που διακρίνει την ομάδα των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Η ηλικιακή ετερογένεια είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω ο Κόκκος (2005) αναφέρει ότι ο εκάστοτε ενήλικας εκπαιδευόμενος εισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας συγκεκριμένους στόχους που επιδιώκει να επιτύχει. Εν αντιθέσει με τους ανήλικους μαθητές που εκλαμβάνουν την εκπαίδευση ως δεδομένη και συνδεδεμένοι με μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο στη ζωή τους, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αποφασίζουν να παρακολουθήσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα καθώς προκύπτουν συγκεκριμένες ανάγκες. Εστιάζοντας στην περίπτωση των εκπαιδευομένων επαγγελματιών αισθητικών να σημειωθεί ότι επιλέγουν να συμμετάσχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για συγκεκριμένους λόγους που σχετίζονται με τη φάση της ζωής που διανύουν, τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις προσδοκίες τους. Οι στόχοι αυτοί συνήθως αφορούν στην προσωπική ή την επαγγελματική τους ανάπτυξη, την εκπλήρωση κοινωνικών ρόλων και την απόκτηση κύρους.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των ενηλίκων εκπαιδευομένων αποτελεί το γεγονός ότι διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα από εμπειρίες. Οι εμπειρίες που μεταφέρουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να λειτουργήσουν σύμφωνα με την Polson (1993) είτε ως κίνητρο είτε ως εμπόδιο. Με άλλα λόγια, οι προηγούμενες εμπειρίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων μπορούν να λειτουργήσουν ως αφετηρία για την νέα μάθηση (Κόκκος, 2005, σελ. 88). Ωστόσο οι εμπειρίες μπορούν

να λειτουργήσουν ανασταλτικά καθώς σε αρκετές περιπτώσεις οι αντιλήψεις και στάσεις που έχουν διαμορφώσει μέσα από την εμπειρία τους οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μπορεί να είναι άκαμπτες και να λειτουργήσουν ως εμπόδιο για την αποδοχή νέων γνώσεων και εμπειριών (Polson, 1993).

Στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων συγκαταλέγεται ακόμα το γεγονός ότι έχουν διαμορφώσει συγκεκριμένους τρόπους διαμέσου των οποίων επιθυμούν να μάθουν. Το στοιχείο αυτό ισχύει και για την περίπτωση των εκπαιδευομένων αισθητικών οι οποίοι επιθυμούν συγκεκριμένους τρόπους μάθησης στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων καθώς κατά αυτό τον τρόπο είναι σε θέση να μάθουν πιο αποτελεσματικά και αποδοτικά. Ο προτεινόμενος τρόπος μάθησης συνδέεται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως επίσης συνδέεται με τις εμπειρίες και τις ικανότητές του εκάστοτε ατόμου (Rogers, 1999).

Δεν θα πρέπει να παραληφθεί ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι επιθυμούν και επιδιώκουν να συμμετέχουν ενεργά αναλαμβάνοντας ρόλους στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα, θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό τον αντιμετώπιζονται από τον εκπαιδευτή ως άτομα υπεύθυνα ενώ δεν θα πρέπει να παραληφθεί ότι επιδιώκουν τον ανοιχτό διάλογο και την επικοινωνία. Σύμφωνα με τον Πατσό (2015) οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι επιθυμούν να είναι ευέλικτη η διδακτέα ύλη και να γίνουν προσαρμογές. Στους μαθησιακούς στόχους συνεκτιμώντας και αξιοποιώντας ο εκπαιδευτής τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων. Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό και τους εκπαιδευόμενους να συνδυάζεται η θεωρία με την πράξη.

Ένα άλλο στοιχείο καθοριστικής σημασίας στην εκπαίδευση των επαγγελματιών αισθητικών είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι εκδηλώνουν έντονα την τάση τους για αυτοκαθορισμό. Το στοιχείο αυτό βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ανάγκη τους να συμμετέχουν ενεργά στο σύνολο των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της μαθησιακής διεργασίας. Υπό την οπτική αυτή ο εκπαιδευτής ως ηγέτης της μαθησιακής διαδικασίας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις προτιμήσεις των εκπαιδευομένων και να ενεργεί σε μία κατεύθυνση να τους εμπλέξει στο σύνολο των φάσεων του προγράμματος (στοχοθεσία, διδασκαλία, δικτύωση με την τοπική κοινωνία, αξιολόγηση). Κατά αυτό τον τρόπο διαμορφώνονται συνθήκες οι οποίες αμβλύνουν τα εμπόδια που μπορεί να ανακύψουν κατά τη μαθησιακή διεργασία (Πατσός, 2015).

Η αξιοποίηση της υπάρχουσας εμπειρίας (εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και προσωπικής) των εκπαιδευομένων αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα κατά τη

διεργασία της μάθησης στους ενηλίκους. Ο στόχος της επιδιωκόμενης μάθησης είναι η αλλαγή σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων και συμπεριφορών. Η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται κυρίως στην αποτελεσματική χρήση τεχνικών ενεργητικής μάθησης, όπως οι ομάδες εργασίας, η συζήτηση, το παίξιμο ρόλων, η προσομοίωση, οι ερωτήσεις-απαντήσεις, η χιονοστιβάδα κι όχι στην παραδοσιακή (και συχνά αποκλειστική) τεχνική της εισήγησης (Courau, 2000).

Σύμφωνα, με τον Knowles (1970), οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν την ικανότητα να αυτό-καθορίζονται και να παίρνουν από μόνοι τους αποφάσεις (αυτοδιάθεση). Αυτό πρέπει να ενθαρρύνεται κατά την εκπαιδευτική διεργασία σε σχέση με την αναγκαιότητα, τη χρησιμότητα, τον τρόπο, τον χρόνο και το βάθος της μελέτης.

Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες βασίζονται στη συνειδητή και στοχοθετημένη προσπάθεια και την κριτική σκέψη και όχι στην αφιέρωση πολλών ωρών μελέτης και αποστήθισης. Η γνώση προσεγγίζεται μέσα από την προσωπική εμπλοκή, την υπευθυνότητα, τις πρακτικές εφαρμογές που έχουν νόημα και σημασία για τον ίδιο τον ενήλικο εκπαιδευόμενο (Rogers, 1999).

3.4. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων επαγγελματιών αισθητικών

Η εκπαιδευτική ανάγκη δημιουργείται όταν εμφανίζεται κάποια έλλειψη σε επίπεδο γνώσεων, που σημαίνει διερευνητικές διαδικασίες που έχουν ως αποτέλεσμα την κατανόηση εννοιών, δεξιοτήτων, δηλαδή ικανοτήτων για εκτέλεση σειράς εργασιών και στάσεων που περιλαμβάνουν ένα σύνολο αξιών και αντιλήψεων βαθιά ριζωμένων τις οποίες υιοθετούν τα άτομα και με βάση αυτό το σύστημα καθορίζεται η συμπεριφορά τους (Κόκκος, 2005). Σύμφωνα με τον Rogers η ανάγκη για μάθηση καινούργιων γνώσεων, δεξιοτήτων ή στάσεων προκύπτει όταν συμβαίνουν αλλαγές στη ζωή του ατόμου, στους ρόλους που αναλαμβάνει, τις βιοποριστικές ή επαγγελματικές δραστηριότητές του και στην ανάγκη του για αυτό-εκπλήρωση (Rogers, 1999).

Οι εκπαιδευόμενοι Αισθητικοί είναι έτοιμοι να μάθουν κάτι, όταν εντοπίζουν την ανάγκη. Χρειάζεται να γνωρίζουν γιατί μαθαίνουν κάτι και να εφαρμόζουν αυτά που μαθαίνουν σε πραγματικά προβλήματα (Knowles, 1970). Άμεση εφαρμογή της γνώσης.

Ο Rogers (1999, σελ.128) αναφέρει χαρακτηριστικά «...μέσα στα πλαίσια κάθε ομάδας ενήλικων εκπαιδευόμενων θα υπάρχει μεγάλο φάσμα αναγκών, και μέσα σε κάθε

συμμετέχοντα θα υπάρχει ένα διαφορετικό μίγμα αναγκών. Αυτό το μίγμα θα μεταβάλλεται διαρκώς, καθώς η μάθηση προχωρεί και η κατάσταση ζωής του ατόμου αλλάζει. Αυτός είναι ο λόγος που προκαθορισμένα και ομοιόμορφα μαθησιακά αποτελέσματα δεν μπορούν ποτέ να επιτευχθούν στα προγράμματα ενηλίκων, και είναι, επίσης, ο λόγος που κάθε ενήλικας εκπαιδευόμενος θα λάβει από οποιανδήποτε μαθησιακή κατάσταση ό,τι εκείνος απαιτήσει, καθώς και ο λόγος που η μάθηση ενηλίκων είναι μοναδική για κάθε εκπαιδευόμενο και απρόβλεπτη» .

Ο εντοπισμός και η καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών μιας ομάδας στόχου, όπως για παράδειγμα οι εκπαιδευόμενοι επαγγελματίες αισθητικοί, έχει ιδιαίτερα μεγάλη σημασία εφόσον καθορίζει την επιτυχή πορεία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που έχει προγραμματιστεί να παρακολουθήσουν. Η διαδικασία αυτή χρειάζεται να γίνεται με οργανωμένο και επιστημονικό τρόπο προκειμένου να εξασφαλιστεί τόσο η χρησιμότητα όσο και η αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Ωστόσο, οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις ανάγκες των εκπαιδευομένων είναι πολλαπλοί και συχνά εντοπίζονται δύσκολα. Σύμφωνα με τον Πατσό, (2015) ο σχεδιαστής του προγράμματος μπορεί να διαγνώσει σε τρεις φάσεις εκείνους τους παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με τις μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Στην *πρώτη φάση*, πριν από την έναρξη του προγράμματος εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτής/εκπαιδύτρια Αισθητικής μπορεί να ζητήσει από τους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν σε μια σειρά από ανοιχτές ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές, διερευνούν τους λόγους εμπλοκής τους στο πρόγραμμα εκπαίδευσης και τις προσδοκίες τις οποίες έχουν από αυτό.

Στη *δεύτερη φάση*, η διάγνωση των επιμορφωτικών αναγκών γίνεται κατά την έναρξη του προγράμματος και αφορά σε τρεις παραμέτρους:

- α) στη *διάγνωση των προσδοκιών των εκπαιδευομένων*, οι οποίες αξιοποιούνται στο μαθησιακό συμβόλαιο,
- β) στη *διάγνωση της πρόθεσης των εκπαιδευομένων*, για ενεργή εμπλοκή και δέσμευση στο πρόγραμμα εκπαίδευσης και
- γ) στη *διάγνωση των γνώσεων*, τις οποίες ήδη έχουν οι εκπαιδευόμενοι και αυτές που θα ήθελαν να αποκτήσουν για το γνωστικό αντικείμενο.

Η διάγνωση των προσδοκιών και της πρόθεσης για δέσμευση των εκπαιδευομένων, μπορεί να γίνει σε ατομική ή σε ομαδική βάση. Η διάγνωση των γνώσεων μπορεί να γίνει με την συμπλήρωση ενός τεστ γνώσεων, το οποίο θα μπορούσαν να συμπληρώσουν οι εκπαιδευόμενοι σε δύο φάσεις: α) κατά την έναρξη

του προγράμματος και β) κατά τη λήξη του προγράμματος. Με τον τρόπο αυτό, διαμέσου της σύγκρισης των απαντήσεων, μπορεί να αξιολογηθεί ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι κατέκτησαν το γνωστικό αντικείμενο (Πατσός, 2015).

Τέλος, στην *τρίτη φάση* διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών, στη μέση περίπου του προγράμματος εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτής μπορεί να διεξαγάγει μια ομαδική συνέντευξη. Στόχος του εκπαιδευτή στη διάρκεια της ομαδικής συνέντευξης είναι να διαγνώσει πώς αξιολογούν οι εκπαιδευόμενοι τόσο την πορεία του προγράμματος όσο και την προσωπική τους πορεία σε αυτό, στο πλαίσιο μιας διαμορφωτικής αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να ανατρέξει στις αρχικές προσδοκίες των εκπαιδευομένων ώστε να διατυπώσει ανάλογες ανοιχτές ερωτήσεις (Πατσός, 2015).

Οι Βεργίδης&Καραλής (1999), μελετούν τις επιμορφωτικές ανάγκες υπό το πρίσμα της κατηγοριοποίησης τους σε:

1. Συνειδητές και ρητές εκπαιδευτικές ανάγκες (Expressedneeds) ονομάζονται οι ανάγκες τις οποίες τα άτομα αναγνωρίζουν ότι έχουν και τις εκφράζουν σε μια διαδικασία διερεύνησης αναγκών
2. Συνειδητές και μη ρητές εκπαιδευτικές ανάγκες (Feltneeds) ονομάζονται οι ανάγκες τις οποίες τα άτομα αναγνωρίζουν, με κάποιο τρόπο, ότι έχουν, αλλά δεν συζητούν γι' αυτές. Σε αυτή την κατηγορία είναι δυνατόν να ανήκουν οι ανάγκες οι οποίες δεν έχουν ακόμα σχηματοποιηθεί από τα άτομα με ενεργό τρόπο έτσι ώστε να μπορούν να εκφραστούν, όπως επίσης και οι ανάγκες για τις οποίες τα άτομα νιώθουν απειλή ή ντροπή στην περίπτωση που τις εκφράσουν
3. Λανθάνουσες εκπαιδευτικές ανάγκες ονομάζονται οι ανάγκες τις οποίες τα άτομα δεν έχουν συνειδητοποιήσει, δεν αναγνωρίζουν και επομένως δεν εκφράζουν.

Κατά τη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών είναι σκόπιμο να διερευνηθούν οι ρητές αλλά και οι άρρητες εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα να επιδιώξει τόσο τους στόχους του οργανισμού όσο και την επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων (Βεργίδης & Καραλής, 1999).

3.5. Διερεύνηση των εμποδίων των εκπαιδευομένων επαγγελματιών αισθητικών. Τα εμπόδια των εκπαιδευομένων επαγγελματιών αισθητικών

Στο επίκεντρο της υπό ενότητας αυτής τίθεται το ζήτημα της ανάδειξης των εμποδίων που λειτουργούν ανασταλτικά για τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε εκπαιδευτικά προγράμματα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005) διακρίνονται τρεις κατηγορίες εμποδίων στη μάθηση η πρώτη εκ των οποίων αφορά στα εμπόδια εκείνα τα οποία συνδέονται με την κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η δεύτερη κατηγορία εμποδίων αφορά τους παράγοντες εκείνους που συνδέονται με τις κοινωνικές υποχρεώσεις και μετά καθήκοντα των εκπαιδευομένων ενώ η τρίτη κατηγορία είναι η περίπτωση των εσωτερικών εμποδίων τα οποία βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες ή με τα εμπόδια εκείνα που πηγάζουν από ψυχολογικούς παράγοντες και εν γένει εμπόδια που σχετίζονται με το ίδιο το άτομο. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η ύπαρξη εσωτερικών εμποδίων αποτελεί μία παράμετρο που οδηγεί το άτομο στο να αναπτύξει μηχανισμούς άμυνας. Οι μηχανισμοί αυτοί μπορεί να εκφράζουν αφενός με ποικίλους τρόπους τη δυσκολία (αρνητισμός, εκλογίκευση, μετατόπιση του θέματος συζήτησης, διαστρέβλωση) του εκπαιδευόμενου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της μαθησιακής διεργασίας και αφετέρου μπορεί να τους οδηγήσουν στο να παραιτηθούν από την εκπαιδευτική διαδικασία (Κόκκος, 2005).

Οι εσωτερικοί φραγμοί όπως σημειώνει ο Rogers (1999) διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη μαθησιακή διεργασία στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και προβαίνει σε έναν περαιτέρω χωρισμό των φραγμών αυτών τονίζοντας ότι μπορεί να συνδέονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του ατόμου ή μπορεί να συνυφάνονται οι φραγμοί αυτή με συναισθηματικούς παράγοντες. Ο ενήλικας εκπαιδευόμενος έχει την τάση να επενδύει συναισθηματικά σε προηγούμενες γνώσεις και ικανότητες *«και δαπανά ακόμη περισσότερο, για να υπερασπιστεί την ακεραιότητα αυτής της γνώσης, συνεπώς οι καινούριες μαθησιακές αλλαγές μπορεί, μερικές φορές, να βρουν σθεναρή αντίδραση»* (Rogers, 1999, σελ. 277).

Το άγχος για τον Rogers (1999) Συνιστά μία συναισθηματική αντίδραση η οποία συναντάται συχνά στους ενηλίκους εκπαιδευόμενους. Οι παράγοντες που συνδέονται με την αύξηση των επιπέδων άγχους μπορεί να σχετίζονται με το φόβο της αποτυχίας, την αρνητική αυτοεικόνα, το φόβο της κριτικής και της απογοήτευσης από τον εαυτό τους άλλους όπως επίσης μπορεί να συνδέεται με τους φόβους που μπορεί να αισθάνεται το άτομο για το άγνωστο. Ωστόσο δεν θα πρέπει να παραλειφθεί ότι η

αύξηση των επιπέδων άγχους συνδέεται και με το γεγονός ότι το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του καλείται να ανταποκριθεί σε κοινωνικούς και περιστασιακούς ρόλους(π.χ. γονιός, άνεργος, πρόσφυγας, χρήστης κοινωνικών υπηρεσιών, κ.ο.κ.).

Αναφορά στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει και στον τρόπο με τον οποίο η Cross (1981) κατηγοριοποιεί τα εμπόδια συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Με βάση την κατηγοριοποίηση της Cross (1981) γίνεται λόγος ένα πρώτο επίπεδο για τα καταστασιακά εμπόδια (situational). Πρόκειται δηλαδή, για εμπόδια τα οποία είναι άρρηκτα συνυφασμένα με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο σε μία δεδομένη χρονική περίοδο. Παράγοντες που συνδέονται με αυτού του είδους τα εμπόδια είναι για παράδειγμα η έλλειψη χρημάτων, η έλλειψη χρόνου, η φροντίδα των παιδιών για τους γονείς, κ.ά. Η δεύτερη κατηγορία εμποδίων είναι τα θεσμικά εμπόδια (organizational). Στη συγκεκριμένη κατηγορία εντάσσονται οι παράγοντες εκείνοι αλλά και οι διαδικασίες οι οποίοι λειτουργούν αποθαρρυντικά για τον ενήλικα εκπαιδευομένων. Ενδεικτική αναφορά αξίζει να γίνει στο ωράριο και το χρόνο κατά τον οποίο διεξάγεται το πρόγραμμα, οι προϋποθέσεις που καθορίζουν την εισαγωγή σε έναν εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η περιορισμένη προσφορά προγραμμάτων. Καθίσταται εμφανές δηλαδή ότι τα θεσμικά εμπόδια αφορούν τους οργανισμούς και τους θεσμούς οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ρυθμίζοντας το πλαίσιο λειτουργίας αυτών των προγραμμάτων. Η τρίτη κατηγορία εμποδίων σύμφωνα με την Cross (1981) είναι τα προδιαθετικά εμπόδια (dispositional). Πρόκειται δηλαδή, για τις στάσεις και τις αντιλήψεις που φέρουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι για τη μάθηση και το ρόλο τους ως εκπαιδευόμενοι. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση των ατόμων τρίτης ηλικίας οι οποίοι μπορεί να θεωρούν ότι είναι αρκετά μεγάλη για να συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή μπορεί να πιστεύουν ότι δεν θα καταφέρουν να το ολοκληρώσουν (Καραλής, 2013).

Επιχειρώντας να δομηθεί ένα ολοκληρωμένο μοντέλο που να ερμηνεύει τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενσωματώνοντας τα κίνητρα, τις προσδοκίες, τα χαρακτηριστικά και τα εμπόδια στη μάθηση, προτείνεται από την Cross το μοντέλο της Αλυσίδας των Αντιδράσεων (Chain of Response - COR). Βασικό χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου μοντέλου αποτελεί το γεγονός ότι η συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε εκπαιδευτικά προγράμματα καθορίζεται από δύο εσωτερικούς παράγοντες οι οποίοι είναι η αυτοαξιολόγηση και οι στάσεις του ατόμου απέναντι στη μάθηση. Οι συγκεκριμένοι εξωτερικοί παράγοντες επιδρούν στους

στόχους που θέτει ο εκπαιδευόμενος όπως επίσης επηρεάζουν τις προσδοκίες που έχει ο ενήλικας από τη συμμετοχή του σε ένα πρόγραμμα όσον αφορά την επίτευξη των στόχων αυτών. Να σημειωθεί ακόμα ότι οι προσδοκίες του ατόμου από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα επηρεάζονται και καθορίζονται από τις μεταφράσεις και τις αλλαγές που συντελούνται στη ζωή του ατόμου αλλά και από την ανάληψη των απαιτούμενων δράσεων(Καραλής, 2013).

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων ως ηγέτης, όπως σημειώνουν οι Reid, Bullock & Howarth (1988), διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην άρση των εμποδίων μάθησης, παρέχονται στους εκπαιδευόμενους την ευκαιρία να επικοινωνήσουν ελεύθερα, να εξωτερικεύσουν και να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους όπως επίσης τους προβληματισμούς τους. Κατά αυτό τον τρόπο δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες και προϋποθέσεις για να καταστεί η μαθησιακή διεργασία πιο αποτελεσματική. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας που ακολουθεί στο επόμενο μέρος, ο εκπαιδευτής λειτουργεί ως εμπνευστής, δοκιμάζοντας νέες μορφές συμπεριφοράς που οδηγούν σε αλλαγές τόσο σε μαθησιακό όσο και σε προσωπικό επίπεδο.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

4.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1.Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Η θεωρητική επισκόπηση ανέδειξε τον εννοιολογικό προσδιορισμό και τη διερεύνηση των ηγετικών συμπεριφορών του εκπαιδευτή στην επαγγελματική εκπαίδευση και πως αυτές συμβάλλουν αποτελεσματικά στην παρακίνηση των εκπαιδευομένων. Συγκεκριμένα έγινε η καταγραφή των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτή - ηγέτη και των συμπεριφορών του κατά την άσκηση των ηγετικών του ρόλων στην εκπαίδευση του επαγγελματία Αισθητικού, αλλά και η μελέτη των πρακτικών, που ο ίδιος ακολουθεί ώστε να αποτελέσει πρότυπο και παράδειγμα μίμησης για τους εκπαιδευόμενους του. Επίσης, έγινε διερεύνηση των διαστάσεων των δημογραφικών παραγόντων, ώστε να εξεταστεί η πιθανή σύνδεσή τους με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης.

Συνεπώς, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτή ως ηγέτη, αλλά και η παρακίνηση που δίνει ο ίδιος στους εκπαιδευόμενους του στον χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης του Αισθητικού, καθώς και η πιθανή σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές.

Υπό το πρίσμα των παραπάνω, διαμορφώνονται οι επιμέρους στόχοι της έρευνας:

1. Να εξεταστούν τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ως ηγέτη στην επαγγελματική εκπαίδευση
2. Να εξεταστεί ο βαθμός παρακίνησης των εκπαιδευομένων του τμήματος Αισθητικής σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες
3. Να εξεταστεί η επίδραση των παραπάνω μεταβλητών στις προσδοκίες των εκπαιδευομένων για τον ρόλο τους στην εκπαίδευση του επαγγέλματος του Αισθητικού .

4. Να εξεταστεί η πιθανή επίδραση των δημογραφικών παραγόντων φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο σπουδών, έτος φοίτησης και της καταγωγής των εκπαιδευομένων στις παραπάνω μεταβλητές.

4.2.Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής :

1. Πώς γίνεται αντιληπτός ο ρόλος του εκπαιδευτή από τους εκπαιδευόμενους του;
2. Σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτής μπορεί να παρακινήσει τους εκπαιδευόμενους στον χώρο της Αισθητικής;
3. Σε ποιο βαθμό όλα τα προηγούμενα μπορούν να επηρεάσουν τις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με τον ρόλο τους στην εκπαίδευση του επαγγέλματος του Αισθητικού.
4. Υπάρχουν δημογραφικά χαρακτηριστικά που μπορούν να επηρεάσουν τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων;

4.3.Μέθοδος

Για την αποτύπωση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων, επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση , η οποία επιτρέπει τη διεξαγωγή της έρευνας σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού-στόχου (Cohen&Manion, 2000). Ένα χαρακτηριστικό της ποσοτικής μεθόδου είναι η συλλογή κυρίως αριθμητικών δεδομένων και αντικειμενικών πληροφοριών, γεγονός που επιτρέπει συσχετίσεις μεταβλητών με τις γενικές τάσεις και αντιλήψεις του δείγματος. Συγκεκριμένα, μπορούν εύκολα να παρατηρηθούν και να αναδειχθούν πιθανές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών (Bird& συν., 1999). Επιπλέον, η στάση του ερευνητή είναι αμερόληπτη και αντικειμενική, καθώς παραμένει αποστασιοποιημένος καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας.

4.3.1. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα αποτελείται από 114 εκπαιδευόμενους αισθητικούς σε δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ) στην περιοχή της Θεσσαλονίκης (2 άνδρες, 2% και 112 γυναίκες, 98%). Η ηλικία τους κυμαίνεται από >20 έτη έως 29+ έτη, με επικρατούν ηλικιακό εύρος κάτω των 20 ετών (40%). Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση, από τους 114 συμμετέχοντες οι 105 (92,1%) δεν είχαν κάποιο είδος σχέσης (άγαμοι, διαζευγμένοι, χήροι) και οι 9 (7,9%) ήταν έγγαμοι. Ως προς το έτος σπουδών, παρατηρείται μια ισοκατανομή των ερωτώμενων με 57 άτομα στο 1^ο έτος και 57 στο 2^ο έτος. Ενώ όσον αφορά το επίπεδο σπουδών λίγο παραπάνω από τους μισούς (62 άτομα) έχουν σπουδάσει σε ΙΕΚ, με ποσοστό 54% ενώ οι 24 έχουν ολοκληρώσει εκπαίδευση σε γενικό λύκειο με ποσοστό 21%. Ακολουθούν οι 18 που έχουν επίπεδο εκπαίδευσης ΑΕΙ/ΤΕΙ (16%) και μόλις 10 που τελείωσαν ΕΠΑΛ (9%). Τέλος, η πλειοψηφία (83 άτομα, 73%) προέρχονται από αστικές περιοχές ενώ 24 άτομα (21.1%) είναι από ημιαστική περιοχή και μόλις το 6% κατάγεται από αγροτική περιοχή.

4.3.2. Ερευνητικά Εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε σε αυτήν την έρευνα αποτελείται από ερωτηματολόγιο 23 ερωτήσεων, κλειστού τύπου και χωρίζεται σε τρία μέρη: Το πρώτο περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων : όπως το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το έτος φοίτησης, το επίπεδο σπουδών και τον τόπο καταγωγής των εκπαιδευομένων. Οι ερωτήσεις στοχεύουν στο να διαμορφώσουν ένα στατιστικό πλαίσιο από όπου θα ληφθούν χρήσιμες πληροφορίες για το προφίλ των συμμετεχόντων του δείγματος. Επίσης, θα βοηθήσουν στην εξαγωγή και συγκέντρωση ωφέλιμων συμπερασμάτων ως προς τις στατιστικές διακυμάνσεις των υπολοίπων ευρημάτων σε σχέση με τις ανεξάρτητες αυτές μεταβλητές (Bird & συν., 1999). Το δεύτερο μέρος περιέχει το εργαλείο μέτρησης του ρόλου του εκπαιδευτή-ηγέτη. Το τρίτο αφορά ερωτήσεις σχετικά με τις προσδοκίες και τα κίνητρα των εκπαιδευομένων στο χώρο της Αισθητικής.

Για τη διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτή, δομήθηκαν ερωτήσεις σχετικά με τον εκπαιδευτή/εκπαιδευτρια αισθητικής. Είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφορές και περιλαμβάνει 16 προτάσεις. Η κλίμακα περιέχει πέντε υποκλίμακες. Η πρώτη περιλαμβάνει την πρώτη ερώτηση και αφορά την υποκλίμακα «Ηγετικές ικανότητες του εκπαιδευτή» (π.χ. «Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος /η από τις ικανότητες του εκπαιδευτή /εκπαιδευτριά σας;»). Η δεύτερη αφορά τις ερωτήσεις 2,3,4 και 5 και αφορά την υποκλίμακα «Φιλική συμπεριφορά του εκπαιδευτή» (π.χ. «Κατά πόσο η συμπεριφορά του εκπαιδευτή /εκπαιδευτριά σας είναι προσιτή και ο ίδιος είναι φιλικός απέναντί σας;»). Μελετά, δηλαδή, κατά πόσο ο συμμετέχων αισθάνεται πως η συμπεριφορά του εκπαιδευτή είναι φιλική απέναντί του. Η τρίτη υποκλίμακα αφορά τις ερωτήσεις 6,7,8 και 9 και αφορά την υποκλίμακα «Κίνητρα που παρέχει ο εκπαιδευτής» (π.χ. «Κατά την γνώμη σας ο εκπαιδευτής/τρια σας, δημιουργεί κίνητρα προκειμένου να επιτύχετε υψηλές επιδόσεις;»). Η τέταρτη υποκλίμακα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 10 και 11 και αναφέρεται στην υποκλίμακα «Πρότυπο έμπνευσης» (π.χ. «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτής /εκπαιδευτριά σας , σας εμπνέει μέσα από τον τρόπο που διδάσκει;»). Και η πέμπτη υποκλίμακα αφορά τις ερωτήσεις 12,13,14,15 και 16 και αφορά την υποκλίμακα «Οργανωτικές ικανότητες του εκπαιδευτή» (π.χ. «Ο εκπαιδευτής /εκπαιδευτριά σας δίνει έμφαση στους κανόνες για την ομαλή λειτουργία των μαθημάτων σας;»). Οι προτάσεις 5 και 15 βαθμολογούνται αντίστροφα γιατί είναι αντίστροφα διατυπωμένες.

Η αξιολόγηση γίνεται με μια κλίμακα τύπου Likert πέντε διαβαθμίσεων (1=Καθόλου 2=Λίγο 3=Μέτρια 4=Πολύ 5=Πάρα πολύ). Αναφορικά με την κλίμακα του Likert αποτελεί μια από τις χρησιμότερες μορφές ερωτήσεων, έλαβε την ονομασία της από τον Rensis Likert ο οποίος ανέπτυξε τον συγκεκριμένο τύπο ερωτήσεων το 1932 (Verma & Mallick, 2004). Με τον τρόπο αυτό, συλλέγονται πληροφορίες για να απαντηθεί το ερώτημα της έρευνας σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτή των δημοσίων ΙΕΚ στο χώρο της εκπαίδευσης των επαγγελματιών αισθητικών.

4.3.2.2.Κλίμακα των κινήτρων των εκπαιδευομένων

Για τη διερεύνηση της φύσης των κινήτρων των εκπαιδευομένων του τμήματος Αισθητικής, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών των Everard και

Morris (1999), το οποίο μεταφράστηκε από τον Κίκιζα (1999). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν σύμφωνα με τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και μετράνε τις πιθανές αλλαγές στις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων, για το ρόλο τους στην εκπαίδευση του επαγγέλματος του Αισθητικού. Περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η κλίμακα περιλαμβάνει δυο υποκλίμακες. Η πρώτη αφορά τις ερωτήσεις 1,3,4 και 5 και αφορά στην υποκλίμακα «Προσδοκίες και κίνητρα των εκπαιδευόμενων αισθητικής» (π.χ. «Σε ποιο βαθμό το ενδιαφέρον για το αντικείμενο αποτέλεσε προσδοκία- κίνητρο για την απόφασή σας να επιλέξετε το τμήμα Αισθητικής για τις σπουδές σας;»). Η δεύτερη υποκλίμακα αναφέρεται στις ερωτήσεις 2,6 και 7 σχετικά με την υποκλίμακα «Προσδοκία επαγγελματικής αποκατάστασης» (π.χ. «Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι το τμήμα το οποίο έχετε επιλέξει τη δεδομένη χρονική στιγμή μπορεί να σας προσφέρει την επαγγελματική αποκατάσταση που προσδοκάτε;»). Η αξιολόγηση γίνεται σε μια κλίμακα τύπου Likert πέντε διαβαθμίσεων (1=Καθόλου 2=Λίγο 3=Μέτρια 4=Πολύ 5=Πάρα πολύ).

4.3.3. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Για την επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε η μέθοδος της μη πιθανοτικής δειγματοληψίας ευχέρειας (Ζαφειρόπουλος, 2005). Η διαδικασία συλλογής δεδομένων της έρευνας ξεκίνησε τον Ιανουάριο και ολοκληρώθηκε το Μάρτιο του 2021. Τα ερωτηματολόγια απεστάλησαν σε 114 εκπαιδευόμενους των Δημοσίων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ) στην περιοχή της Θεσσαλονίκης. Επιλέχθηκε ο ηλεκτρονικός τρόπος αποστολής μέσω Google form ως ο πιο ενδεδειγμένος. Την περίοδο συλλογής των δεδομένων τα ΙΕΚ ήταν κλειστά εξαιτίας της πανδημίας του κορονοϊού. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας, δέχτηκαν να συμμετάσχουν εθελοντικά και ανώνυμα, αφιερώνοντας περίπου 10-15 λεπτά από το χρόνο τους. Από τη διαδικασία συγκεντρώθηκαν 114 πλήρως απαντημένα ερωτηματολόγια καθώς στο Google form υπάρχει η δυνατότητα καθορισμού υποχρεωτικής απάντησης για κάθε ερώτηση χωρίς να μπορεί να υποβληθεί το ερωτηματολόγιο με αναπάντητες ερωτήσεις.

4.3.4. Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Στην παρούσα εργασία η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for Social Sciences) έκδοση 25. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά κωδικοποιήθηκαν τα αποτελέσματα κι έπειτα γίνεται μια περιγραφική ανάλυση όλων των δεδομένων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιώντας στοιχεία και τεχνικές της περιγραφικής στατιστικής.

Ακόμη, για τη διερεύνηση των ερωτημάτων εφαρμόζονται μέθοδοι και τεχνικές της επαγωγικής στατιστικής, επίσης γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν τυχόν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών/ ερωτήσεων όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτή-ηγέτη και τις προσδοκίες/κίνητρα των εκπαιδευομένων αισθητικής. Για τις συσχετίσεις μεταξύ των ερωτημάτων εφαρμόστηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι των Mann-Whitney και Kruskal-Wallis (Montgomery, 2001).

4.4. Αξιοπιστία της έρευνας

Ο δείκτης αξιοπιστίας αναφέρεται στο πως σχετίζεται μια μεταβλητή ή ένας παράγοντας με κάτι υποθετικό το οποίο μετρά αληθινά εκείνο το οποίο ορίζεται να μετρηθεί από το ερωτηματολόγιο α Cronbach (Tavakol, 2011). Ειδικότερα, η αξιοπιστία υπολογίζεται από το πόσο ισχυρά συσχετίζονται οι μεταβλητές μεταξύ τους και ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο οι μετρήσεις των ερωτήσεων απαλλάσσονται από σφάλματα και διεξάγουν αξιόπιστα και σαφή αποτελέσματα (Moore & McCabe, 2009). Ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach αποτελεί έναν από τους πιο ευρέως διαδεδομένους συντελεστές αξιοπιστίας ο οποίος αναφέρεται στο βαθμό όπου οι ερωτήσεις μετρούν το ίδιο χαρακτηριστικό και εμφανίζουν μεγάλη συσχέτιση και συνοχή μεταξύ τους. Όταν οι τιμές του δείκτη είναι μεγαλύτερες του 0.7 είναι ικανοποιητικές με βάση τη βιβλιογραφία (Tavakol, 2011).

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας Cronbach α για τις 35 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις που ελέγχθηκαν αφορούσαν τον βαθμό στον οποίο ήταν ικανοποιημένοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα με κάθε κατηγορία του ερωτηματολογίου (ως προς τον εκπαιδευτή και ως προς τις προσδοκίες/κίνητρα) χρησιμοποιώντας το δείκτη αξιοπιστίας α του Cronbach.

Για τα στοιχεία των υποθέσεων/ενοτήτων του ερωτηματολογίου οι τιμές του συντελεστή αξιοπιστίας δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α υπερβαίνει την τιμή $\alpha \geq 0.700$. Συγκεκριμένα, ως προς το ρόλο του εκπαιδευτή/ηγέτη, ο δείκτης ξεπερνάει κατά πολύ την καθορισμένη τιμή με $\alpha=0.88$ και ως προς τις προσδοκίες/κίνητρα ο δείκτης είναι ίσος με $\alpha=0.86$. Συνεπώς οι ερωτήσεις έχουν σωστό βαθμό αξιοπιστίας πάνω από το 85% και γι αυτό δεν χρειάστηκε να απορριφθούν (Tavakol, 2011).

Πίνακας. 4.1 Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbachalpha

ΕΝΟΤΗΤΑ/ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	A	N of items
Ρόλος του εκπαιδευτή/ ηγέτη αισθητικής	0.88	16
Προσδοκίες/ κίνητρα των εκπαιδευόμενων αισθητικής	0.86	19

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Περιγραφική Στατιστική

5.1.1. Δημογραφικά στοιχεία

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά τα δημογραφικά δεδομένα των ερωτηθέντων. Αποτελείται από 6 ερωτήσεις και παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα όπως αναφέρθηκαν και στο τέταρτο κεφάλαιο.

Συγκεκριμένα, από το σύνολο των 114 ερωτηθέντων οι άνδρες αντιστοιχούν στο 2% του συνόλου του δείγματος δηλαδή 2 άτομα και οι γυναίκες στο 98% με 112 άτομα. Ακόμα, όσον αφορά την ηλικιακή κατανομή η πλειοψηφία των ερωτώμενων είναι κάτω των 20 ετών, με ποσοστό 40% και ακολουθούν με μικρή διαφορά οι 21-24 με 39%. Μόλις το 9.6% είναι ηλικίας 25-28 και με ποσοστό 12.3% δήλωσαν ότι είναι ηλικίας 29 και άνω. Επίσης, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες δηλώνουν άγαμοι, με ποσοστό σχεδόν 87%, ενώ μόνο 9 στους 114 είναι έγγαμοι, 3 διαζευγμένοι και μόλις 1 στους 114 είναι χήρος. Ως προς το έτος σπουδών, παρατηρείται μια ισοκατανομή των ερωτώμενων με 57 άτομα στο 1^ο έτος και 57 στο 2^ο έτος. Ενώ όσον αφορά το επίπεδο σπουδών λίγο παραπάνω από τους μισούς έχουν σπουδάσει σε ΙΕΚ, με ποσοστό 54% ενώ ακολουθούν όσοι έχουν ολοκληρώσει εκπαίδευση σε γενικό λύκειο, με ποσοστό 21%. Ελάχιστοι έχουν επίπεδο εκπαίδευσης ΑΕΙ/ΤΕΙ (16%) και ΕΠΑΛ (9%). Τέλος, η πλειοψηφία των ερωτώμενων κατάγεται από αστική περιοχή, με ποσοστό 73%, 24 στους 114 είναι από ημιαστική περιοχή και μόλις το 6% κατάγεται από αγροτική περιοχή.

Πίνακας 5.1.1 Πίνακας συχνοτήτων δημογραφικών ερωτημάτων

Κατηγορίες		N=114	Frequency (%)
Φύλο	Ανδρας	2	1.8
	Γυναίκα	112	98.2

Ηλικία	κάτω των 20	45	39.5
	από 21-24	44	38.6
	από 25-28	11	9.6
	πάνω από 29	14	12.3
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	101	88.6
	Έγγαμος	9	7.9
	Διαζευγμένος	3	2.6
	Χήρος	1	0.9
Έτος σπουδών	1 ^ο	57	50.0
	2 ^ο	57	50.0
Τόπος καταγωγής	Αστική	83	72.8
	Ημιαστική	24	21.1
	Αγροτική	7	6.1
Επίπεδο σπουδών	Γενικό Λύκειο	24	21.1
	ΕΠΑΛ	10	8.8
	ΙΕΚ	62	54.4
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	18	15.8

5.1.2.Ρόλος του εκπαιδευτή

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά ερωτήσεις σχετικές με τον εκπαιδευτή/τρια αισθητικής. Αποτελείται από 16 ερωτήσεις και παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα.

Ειδικότερα, ως προς τις ηγετικές ικανότητες του εκπαιδευτή, οι περισσότεροι δηλώνουν πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τα προσόντα, τις ικανότητες και την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτή/τρια με 79 στους 114, με ποσοστό 69.3% ενώ μόνο 9 άτομα δήλωσαν καθόλου ή λίγο ικανοποιημένοι, με ποσοστό 7.9%.

Όσον αφορά τη φιλική σχέση και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτή προς τους εκπαιδευόμενους, οι περισσότεροι δηλώνουν πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τη σχέση τους με τον εκπαιδευτή/τρια με 90 στους 114, με ποσοστό 78.9% ενώ μόνο 8 άτομα δήλωσαν καθόλου ή λίγο ικανοποιημένοι, με ποσοστό 7%. Σχεδόν 9 στους 10,

με ποσοστό 89.5% δηλώνουν ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτή/τριας είναι πολύ έως πάρα πολύ προσιτή και ο ίδιος είναι φιλικός/η απέναντί τους, ενώ μόνο 1 άτομο δήλωσε ότι η συμπεριφορά δεν είναι καθόλου προσιτή και ο ίδιος δεν είναι καθόλου φιλικός απέναντί του.

Παρόμοια συμπεριφορά παρατηρείται και στην ερώτηση αν ο εκπαιδευτής/τρια κατανοεί τα προβλήματα και καλύπτει τις ανάγκες τους. Εδώ, το 72.9% δήλωσε ότι ο εκπαιδευτής κατανοεί πολύ έως πάρα πολύ τα προβλήματα ενώ μόλις 2 δήλωσαν ότι δεν κατανοεί καθόλου τα προβλήματα και δεν καλύπτει τις ανάγκες τους. Ως προς το αν νιώθουν οι ερωτώμενοι ότι ο εκπαιδευτής/τρια κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους συμφοιτητές τους, τουλάχιστον 7 στους 10 δεν το νιώθουν καθόλου ενώ 14 άτομα το νιώθουν πολύ έως πάρα πολύ, με ποσοστό 12.3%.

Ακόμα, ως προς τα κίνητρα του εκπαιδευτή, οι περισσότεροι ερωτώμενοι πιστεύουν πάρα πολύ ότι ο εκπαιδευτής/τρια δημιουργεί κίνητρα προκειμένου να επιτύχουν υψηλές αποδόσεις. Τουλάχιστον 3 στους 5 το πιστεύουν πολύ έως πάρα πολύ, με ποσοστό 69.3%. 9 στους 10 νιώθουν ότι ο εκπαιδευτής/τρια τους ενθαρρύνει πολύ έως πάρα πολύ να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες και τις απόψεις τους ενώ μόλις 2 νιώθουν ότι ενθαρρύνονται λίγο ή καθόλου. Ως προς το αν νιώθουν οι ερωτώμενοι ότι ο εκπαιδευτής/τρια τους δίνει την ευκαιρία να αναπτύξουν νέες δεξιότητες στα πλαίσια των σπουδών τους, σχεδόν 4 στους 5 δηλώνουν πολύ έως πάρα πολύ, με ποσοστό 79%. Στην ερώτηση σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτής/τρια θεωρούν ότι τους δίνει τη δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλίες αναγνωρίζοντας την προσπάθειά τους, 2 στους 5 πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτής το κάνει πολύ αυτό ενώ μόλις 11 στους 114 το νιώθουν λίγο ή καθόλου.

Αναφορικά με το πρότυπο έμπνευσης του εκπαιδευτή, τουλάχιστον 7 στους 10 θεωρούν ότι ο εκπαιδευτής/τρια τους εμπνέει μέσα από τον τρόπο που διδάσκει, ενώ μόλις 12 στους 114 το πιστεύουν λίγο ή καθόλου. Ως προς το αν ο εκπαιδευτής/τρια αποτελεί στον ερωτώμενο πρότυπο επαγγελματία αισθητικού για αυτούς, 88 στους 114 απάντησαν πολύ έως πάρα πολύ, με ποσοστό 77.2% ενώ μόλις 4 απάντησαν καθόλου.

Τέλος, όσον αφορά τις οργανωτικές ικανότητες του εκπαιδευτή, στην ερώτηση αν ο εκπαιδευτής/τρια τους δίνει έμφαση στους κανόνες για την ομαλή λειτουργία των μαθημάτων τους (π.χ. απουσιολόγια, εμπρόθεσμη παράδοση εργασιών), 4 στους 5 απάντησαν πολύ έως πάρα πολύ ενώ μόλις το 7.9% των ερωτώμενων απάντησαν λίγο ή καθόλου. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι δήλωσαν πολύ ικανοποιημένοι από το εκπαιδευτικό υλικό και τα μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής/τρια κατά τη διάρκεια

του μαθήματος, με ποσοστό 36.8% ενώ μόλις 3 στους 114 δηλώνουν καθόλου ικανοποιημένοι.

Από την άλλη μεριά, όσον αφορά το κατά πόσο ο εκπαιδευτής/τρια τους επιτρέπει να υλοποιούν εκπαιδευτικές επισκέψεις στα πλαίσια των σπουδών τους, οι περισσότεροι ερωτώμενοι δήλωσαν μέτρια με ποσοστό 28.9%, ενώ ακολουθούν το πολύ και το πάρα πολύ και μόλις 8 στους 114 δήλωσαν ότι ο εκπαιδευτής/τρια δεν τους επιτρέπει καθόλου. Στην ερώτηση αν ο εκπαιδευτής/τρια ασκεί εις βάρος τους αρνητική κριτική ή παραγκωνίζει το έργο τους, υπήρχε ένας διχασμός απόψεων. Από τη μία μεριά οι περισσότεροι ερωτώμενοι δήλωσαν καθόλου, με ποσοστό 32.5% ενώ ακολουθεί με ποσοστό 26.3% η άποψη ότι ο εκπαιδευτής ασκεί πάρα πολύ εις βάρος τους αρνητική κριτική. Γενικά, περισσότεροι δήλωσαν πολύ έως πάρα πολύ σε σχέση με αυτούς που δήλωσαν λίγο και καθόλου. Όσον αφορά την ερώτηση αν ο εκπαιδευτής συμβάλλει στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και καλής επικοινωνίας με τους συμφοιτητές τους, η πλειοψηφία των ερωτώμενων δήλωσαν πολύ έως πάρα πολύ, με ποσοστό 71.9% ενώ μόλις 10 στους 114 απάντησαν λίγο και καθόλου.

Πίνακας 5.1.2 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

Κατηγορία	Ερωτήσεις	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
ΗΓΕΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ	Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τα προσόντα, τις ικανότητες και την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτή/τρια σας;	3.88	0.951
ΦΙΛΙΚΗ ΣΧΕΣΗ / ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τη σχέση σας με τον εκπαιδευτή/τρια σας;	4.08	0.913
	Κατά πόσο η συμπεριφορά του εκπαιδευτή/τρια σας είναι προσιτή και ο ίδιος είναι φιλικός απέναντί σας;	4.43	0.787
	Κατά πόσο ο εκπαιδευτής/τρια σας κατανοεί τα προβλήματα και καλύπτει τις ανάγκες σας;	4.03	1.034

	Νιώθετε ότι ο εκπαιδευτής/τριας σας κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους συμφοιτητές σας;	1.61	1.187
ΚΙΝΗΤΡΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ	Κατά την γνώμη σας, δημιουργεί κίνητρα προκειμένου να επιτύχετε υψηλές επιδόσεις;	3.85	1.177
	Νιώθετε ότι ο εκπαιδευτής/τριας σας ενθαρρύνει να εκφράσετε ελεύθερα τις ιδέες και τις απόψεις σας;	4.58	0.727
	Νιώθετε ότι ο εκπαιδευτής/τριας σας δίνει την ευκαιρία να αναπτύξετε νέες δεξιότητες στα πλαίσια των σπουδών σας;	4.11	1.034
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτής/τριας σας δίνει τη δυνατότητα να αναλάβετε πρωτοβουλίες, αναγνωρίζοντας την προσπάθειά σας;	3.92	1.032
ΠΡΟΤΥΠΟ ΕΜΠΝΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτής/τριας σας εμπνέει μέσα από τον τρόπο που διδάσκει;	3.93	1.037
	Θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτής/τριας σας αποτελεί πρότυπο επαγγελματία Αισθητικού για εσάς;	4.04	1.084
ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ	Ο εκπαιδευτής/τριας σας δίνει έμφαση στους κανόνες για την ομαλή λειτουργία των μαθημάτων σας (π.χ. απουσιολόγια, εμπρόθεσμη παράδοση εργασιών);	4.24	0.989
	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από το εκπαιδευτικό υλικό και τα μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής/τριας σας	3.75	1.063

κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Κατά πόσο ο εκπαιδευτής/τρια σας επιτρέπει να υλοποιήσετε εκπαιδευτικές επισκέψεις στα πλαίσια των σπουδών σας;	3.53	1.191
Σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτής/τρια σας ασκεί εις βάρος σας αρνητική κριτική ή παραγκωνίζει το έργο σας;	2.93	1.649
Σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτής/τρια σας συμβάλλει στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και καλής επικοινωνίας με τους συμφοιτητές σας;	3.96	1.047

5.1.3.Προσδοκίες- κίνητρα των εκπαιδευόμενων

Το τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά ερωτήσεις σχετικές με τις προσδοκίες/κίνητρα των εκπαιδευόμενων αισθητικής. Αποτελείται από 19 ερωτήσεις και παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά το αν η συμβουλή παρότρυνση από τους γονείς για την επιλογή του τμήματος αισθητικής αποτέλεσε προσδοκία-κίνητρο για την απόφαση των ερωτώμενων να επιλέξει το τμήμα αισθητικής για τις σπουδές τους, τουλάχιστον 2 στους 5, με ποσοστό 41.2% απάντησαν καθόλου και ειδικότερα οι μισοί με ποσοστό 55.2% απάντησαν λίγο ή καθόλου. Ακόμα, για το αν η συμβουλή παρότρυνση από τους καθηγητές για την επιλογή του τμήματος αισθητικής αποτέλεσε προσδοκία-κίνητρο για την απόφαση των ερωτώμενων να επιλέξει το τμήμα αισθητικής για τις σπουδές τους και πάλι η πλειοψηφία σχολίασε αρνητικά. Με ποσοστό 57.9% απάντησαν λίγο έως καθόλου ότι η επιλογή για την απόφαση να επιλέξουν το τμήμα αισθητικής δεν ήταν έπειτα από παρότρυνση των καθηγητών. Αντίστοιχα, για το αν η επίδραση από άλλα άτομα του συγγενικού ή ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος αποτελεί προσδοκία-κίνητρο για την απόφαση των ερωτώμενων να επιλέξει το τμήμα αισθητικής για τις σπουδές τους και πάλι η πλειοψηφία σχολίασε αρνητικά. Οι μισοί απάντησαν λίγο έως

καθόλου ότι η επιλογή για την απόφαση να επιλέξουν το τμήμα αισθητικής δεν ήταν έπειτα από επίδραση από άλλα άτομα συγγενικού ή ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

Όμως από την άλλη μεριά, για το αν το ενδιαφέρον για το αντικείμενο αποτέλεσε προσδοκία-κίνητρο για την απόφαση των ερωτώμενων να επιλέξει το τμήμα αισθητικής για τις σπουδές τους τουλάχιστον 4 στους 5 δήλωσαν πάρα πολύ και 110 άτομα στα 114 δήλωσαν ότι το ενδιαφέρον για το αντικείμενο αποτελεί πολύ έως πάρα πολύ κίνητρο για την επιλογή του τμήματος αισθητικής. Επίσης, για το αν η εξασφάλιση επαγγελματικής αποκατάστασης αποτέλεσε προσδοκία-κίνητρο για την απόφαση των ερωτώμενων να επιλέξει το τμήμα αισθητικής για τις σπουδές τους σχεδόν 3 στους 4, με ποσοστό 73.7% δήλωσαν πολύ έως πάρα πολύ και 12 άτομα στα 114 δήλωσαν ότι η εξασφάλιση επαγγελματικής αποκατάστασης αποτέλεσε λίγο ή καθόλου κίνητρο για την επιλογή του τμήματος αισθητικής. Επιπλέον, παρατηρείται ότι η επιθυμία προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο αποτελεί προσδοκία-κίνητρο για την απόφαση των ερωτώμενων να επιλέξει το τμήμα αισθητικής για τις σπουδές των ερωτώμενων. 86 στους 114 απάντησαν ότι ήταν ένα ισχυρό κίνητρο (πολύ έως πάρα πολύ) ενώ μόνο 12 άτομα απάντησαν αρνητικά.

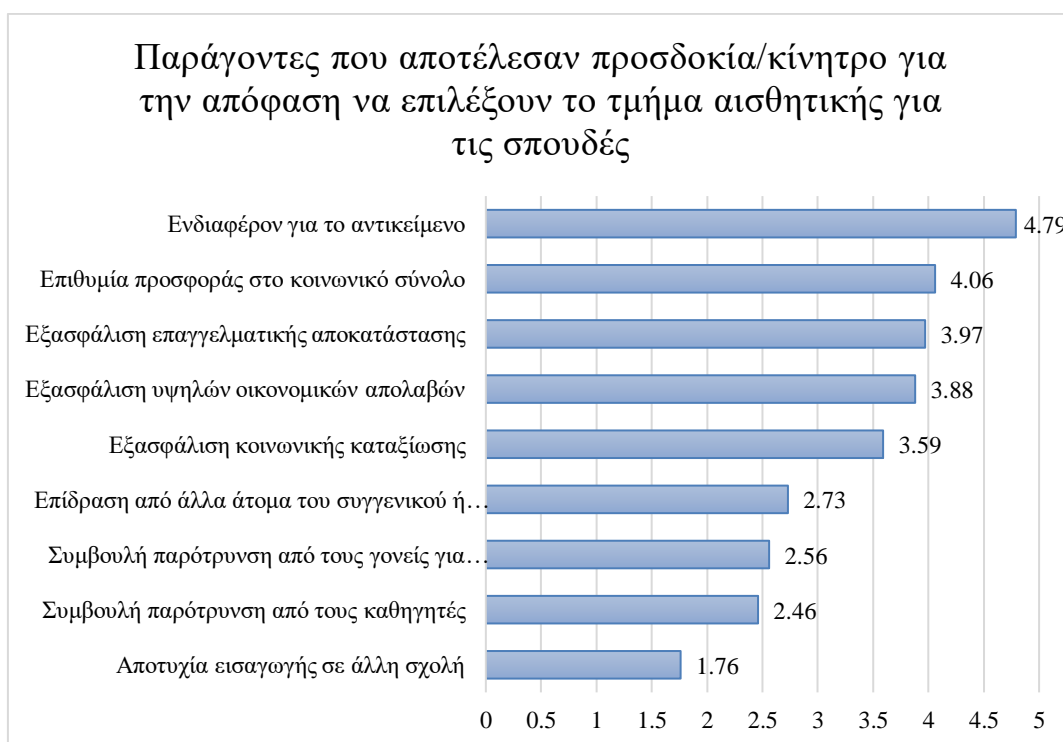
Ως προς το αν η εξασφάλιση υψηλών οικονομικών απολαβών αποτέλεσε προσδοκία-κίνητρο για την απόφαση των ερωτώμενων να επιλέξει το τμήμα αισθητικής για τις σπουδές των ερωτώμενων με ποσοστό 35.1% σχολίασαν ότι ήταν ένα πολύ δυνατό κίνητρο. Για το αν η εξασφάλιση κοινωνικής καταξίωσης αποτέλεσε προσδοκία-κίνητρο για την απόφαση των ερωτώμενων να επιλέξει το τμήμα αισθητικής για τις σπουδές των ερωτώμενων με ποσοστό 28.9% σχολίασαν ότι ήταν ένα πάρα πολύ ισχυρό κίνητρο και περισσότεροι από τους μισούς απάντησαν πολύ και πάρα πολύ.

Τέλος, για το αν η αποτυχία εισαγωγής σε άλλη σχολή αποτέλεσε προσδοκία-κίνητρο για την απόφαση των ερωτώμενων να επιλέξει το τμήμα αισθητικής για τις σπουδές των ερωτώμενων τουλάχιστον 3 στους 5 απάντησαν αρνητικά (καθόλου απάντησε το 66.7% των ερωτώμενων και λίγο το 7.9%).

Πίνακας 5.1.3 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

Σε ποιο βαθμό το καθένα από τα παρακάτω αποτέλεσε Μέσος Τυπική προσδοκία-κίνητρο για την απόφαση σας να επιλέξετε το Όρος απόκλιση τμήμα Αισθητικής για τις σπουδές σας;
--

Συμβουλή παρότρυνση από τους γονείς για επιλογή του τμήματος Αισθητικής	2.56	1.608
Συμβουλή παρότρυνση από τους καθηγητές	2.46	1.553
Επίδραση από άλλα άτομα του συγγενικού ή ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος	2.73	1.615
Ενδιαφέρον για το αντικείμενο	4.79	0.572
Εξασφάλιση επαγγελματικής αποκατάστασης	3.97	4.06
Επιθυμία προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο	4.06	1.185
Εξασφάλιση υψηλών οικονομικών απολαβών	3.88	1.074
Εξασφάλιση κοινωνικής καταξίωσης	3.59	1.240
Αποτυχία εισαγωγής σε άλλη σχολή	1.76	1.229



Διάγραμμα 1. Παράγοντες που αποτέλεσαν προσδοκία/κίνητρο για την απόφαση να επιλέξουν το τμήμα αισθητικής για τις σπουδές

Επιπλέον, στο κατά πόσο πιστεύουν οι ερωτώμενοι ότι το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος αισθητικής συμβάλλει στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων και προοπτικών οι περισσότεροι απάντησαν πολύ έως πάρα πολύ με ποσοστό 67.5% ενώ μόνο 5 στους 114 πιστεύουν ότι το πρόγραμμα σπουδών δεν συμβάλλει καθόλου στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων και προοπτικών. Αντίστοιχα παραπάνω από

τους μισούς ερωτηθέντες πιστεύουν πολύ έως και πάρα πολύ ότι οι διδάσκοντες είναι αντικειμενικοί με την αξιολόγηση της επίδοσης των φοιτητών. Ειδικότερα, το 41.2% το πιστεύει πολύ ενώ ακολουθεί με ποσοστό 27.2 η άποψη πάρα πολύ. Μόνο 1 στους 114 πιστεύει ότι οι διδάσκοντες δεν είναι καθόλου αντικειμενικοί.

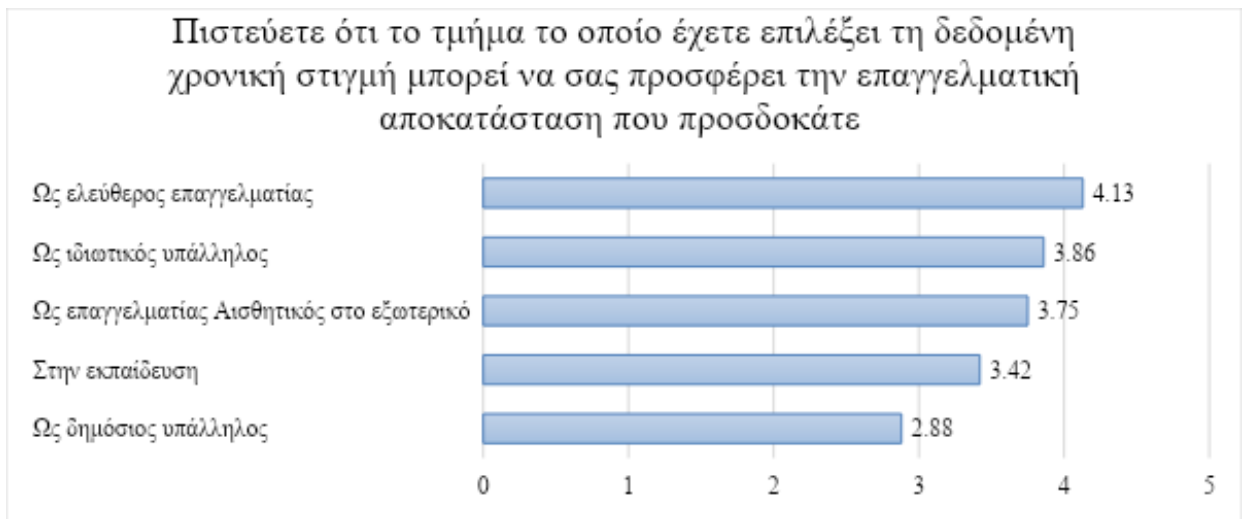
Αξιοσημείωτο είναι ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων δεν θεωρούν τον εξοπλισμό των εργαστηρίων αισθητικής και των αιθουσών διδασκαλίας επαρκή. Ειδικότερα, 3 στους 10 με ποσοστό 32.5% πιστεύει ότι ο εξοπλισμός δεν είναι καθόλου επαρκής. Όσον αφορά το πόσο σημαντική θεωρούν την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης στο τμήμα, 106 στους 114 τη θεωρούν πολύ έως πάρα πολύ σημαντική (4 στους 5 τη θεωρούν πάρα πολύ σημαντική, με ποσοστό 84.2%) ενώ μόνο ένας τη θεωρεί καθόλου σημαντική.

Ως προς το αν πιστεύουν ότι το τμήμα μπορεί να τους προσφέρει την επαγγελματική αποκατάσταση που προσδοκούν στην εκπαίδευση και πάλι η πλειοψηφία το πιστεύει πολύ έως πάρα πολύ ενώ μόλις 1 στους 4 δεν το πιστεύουν καθόλου ή το πιστεύουν λίγο. Ως δημόσιος υπάλληλος οι περισσότεροι πιστεύουν μέτρια ή καθόλου ότι το τμήμα τη δεδομένη χρονική στιγμή μπορεί να τους προσφέρει επαγγελματική αποκατάσταση. Από την άλλη μεριά, ως ιδιωτικός υπάλληλος οι περισσότεροι πιστεύουν πάρα πολύ ότι το τμήμα τη δεδομένη χρονική στιγμή μπορεί να τους προσφέρει επαγγελματική αποκατάσταση κάτι το οποίο ισχύει και ως ελεύθερος επαγγελματίας. Αντίστοιχα, ως ελεύθερος επαγγελματίας αισθητικός στο εξωτερικό τουλάχιστον οι μισοί πιστεύουν πολύ έως πάρα πολύ ότι το τμήμα τη δεδομένη χρονική στιγμή μπορεί να τους προσφέρει επαγγελματική αποκατάσταση. Τέλος, όσον αφορά το αν θα δεχόντουσαν να ασκήσουν επάγγελμα ανεξάρτητο από τις σπουδές τους 3 τους 10 το πιστεύουν πάρα πολύ ενώ 7 καθόλου και 2 δεν απάντησαν.

Πίνακας 5.1.4 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

Ερωτήσεις	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
Κατά πόσο πιστεύετε ότι το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος	3.89	1.054
Αισθητικής συμβάλλει στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων και προοπτικών;		
Κατά πόσο πιστεύετε ότι οι διδάσκοντες είναι αντικειμενικοί στην αξιολόγηση της επίδοσης των φοιτητών Αισθητικής;	3.86	0.940

Θεωρείτε ότι ο εξοπλισμός των εργαστηρίων Αισθητικής και των αιθουσών Διδασκαλίας είναι επαρκής;	2.71	1.468
Πόσο σημαντική θεωρείτε την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης;	4.75	0.646
Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι το τμήμα το οποίο έχετε επιλέξει τη δεδομένη χρονική στιγμή μπορεί να σας προσφέρει την επαγγελματική αποκατάσταση που προσδοκάτε στην εκπαίδευση;	3.42	1.219
Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι το τμήμα το οποίο έχετε επιλέξει τη δεδομένη χρονική στιγμή μπορεί να σας προσφέρει την επαγγελματική αποκατάσταση που προσδοκάτε ως δημόσιος υπάλληλος;	2.88	1.371
Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι το τμήμα το οποίο έχετε επιλέξει τη δεδομένη χρονική στιγμή μπορεί να σας προσφέρει την επαγγελματική αποκατάσταση που προσδοκάτε ως ιδιωτικός υπάλληλος;	3.86	1.112
Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι το τμήμα το οποίο έχετε επιλέξει τη δεδομένη χρονική στιγμή μπορεί να σας προσφέρει την επαγγελματική αποκατάσταση που προσδοκάτε ως ελεύθερος επαγγελματίας;	4.13	1.060
Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι το τμήμα το οποίο έχετε επιλέξει τη δεδομένη χρονική στιγμή μπορεί να σας προσφέρει την επαγγελματική αποκατάσταση που προσδοκάτε ως επαγγελματίας αισθητικός στο εξωτερικό;	3.75	1.203
Σε τι βαθμό θα δεχόσασταν να εξασκήσετε επάγγελμα ανεξάρτητο από τις σπουδές σας;	3.66	1.190



Διάγραμμα 2. Τομείς επαγγελματικής αποκατάστασης που πιστεύουν ότι το τμήμα τη δεδομένη χρονική στιγμή μπορεί να τους προσφέρει

5.2.Επαγωγική Στατιστική

Ο έλεγχος Kolmogorov-Smirnov βασίζεται στη διαφορά της εμπειρικής συνάρτησης κατανομής του δείγματος και της συνάρτησης της κανονικής κατανομής. Τα κριτήρια αυτά χρησιμοποιούνται για να εξετάσουν την καλή προσαρμογή ενός τυχαίου δείγματος ακολουθώντας μια δεδομένη κατανομή. Στην παρούσα έρευνα εφαρμόσαμε έλεγχο Kolmogorov-Smirnov κανονικότητας των δεδομένων, όπου σε επίπεδο σημαντικότητας 5% δεν μπορούμε να δεχτούμε ότι οι τιμές των μεταβλητών μπορεί να προέρχονται από κανονικό πληθυσμό καθώς οι τιμές p value είναι μικρότερες του 5% ($p \text{ value} < 0.001$). Οι πίνακες με τα αποτελέσματα δίνονται στο παράρτημα.

Παρακάτω ακολουθούν αναλύσεις και στατιστικοί έλεγχοι σε σχέση με τις ερωτήσεις που αφορούν το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, δηλαδή τις ερωτήσεις σχετικά με το εργαλείο μέτρησης του ρόλου εκπαιδευτή-ηγέτη ως προς τις δημογραφικές μεταβλητές.

Συγκεκριμένα, ελέγχεται αν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των 16 ερωτήσεων και των 6 δημογραφικών με βάση τους μη παραμετρικούς ελέγχους Mann-Whitney και Kruskal-Wallis. Δίνονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις και το σύνολο των πινάκων δίνεται στο παράρτημα. Οι μη παραμετρικοί έλεγχοι είναι οι έλεγχοι που εφαρμόζονται όταν δεν απαιτείται η κανονικότητα στις κατανομές των μεταβλητών και εφαρμόζονται σε περιπτώσεις όπου δεν μπορούν να

εφαρμοστούν οι έλεγχοι της παραμετρικής στατιστικής. Οι μη παραμετρικές μέθοδοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για ελέγχους υποθέσεων όταν η κατανομή που ακολουθούν τα δεδομένα της έρευνας δεν είναι η κανονική κατανομή και οι μεταβλητές για τις οποίες πραγματοποιούνται μη παραμετρικοί έλεγχοι πρέπει να είναι διατακτικές (Montgomery, 2001).

Ο έλεγχος των Mann-Whitney χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις πληθυσμών οι οποίοι δεν κατανέμονται κανονικά και ισοδυναμούν με τον έλεγχο t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα κανονικής κατανομής. Ο έλεγχος αυτός εξετάζει αν τα δύο δείγματα είναι ομογενή (δηλαδή προέρχονται από τον ίδιο πληθυσμό) ή αν προέρχονται από δύο πληθυσμούς. Πιο αναλυτικά, ο έλεγχος αυτός εντοπίζει αν οι δύο πληθυσμοί των μεταβλητών ταυτίζονται ή αν κάποιος είναι «καλύτερος» από τον άλλον. Χρησιμοποιείται κυρίως σε περιπτώσεις ανίχνευσης διαφορών μεταξύ δύο πληθυσμών μεταβλητών τυχαίου δείγματος (Marija, 2002).

Εφαρμόζεται έλεγχος υποθέσεων H_0 : Τα δύο δείγματα προέρχονται από την ίδια κατανομή και H_1 : Τα δύο δείγματα προέρχονται από διαφορετική κατανομή και με βάση την τιμή του δείγματος p-value αποφασίζεται αν θα απορριφθεί ή θα γίνει αποδεκτή η μηδενική υπόθεση. Εάν η τιμή του δείγματος δεν είναι στο 5% των πιο ακραίων τιμών, τότε το εύρημα θεωρείται «στατιστικά μη σημαντικό» και δεν απορρίπτουμε την H_0 (p-value > 0.05) ενώ σε άλλη περίπτωση απορρίπτουμε την H_0 (p-value < 0.05).

Σε περίπτωση που τα επίπεδα των μεταβλητών δεν είναι 2 αλλά περισσότερα (έστω $k > 2$), τότε εφαρμόζεται ο έλεγχος των Kruskal-Wallis. Οι υποθέσεις για αυτό τον έλεγχο είναι H_0 : Οι συναρτήσεις κατανομής των k πληθυσμών είναι ίσες και H_1 : Τουλάχιστον ένας από τους πληθυσμούς διαφέρει. Έτσι εφαρμόζεται ο έλεγχος για να εξεταστεί αν διαφέρει κάποιος μέσος των k πληθυσμών έτσι ώστε να ελεγχθεί μετά ποιος/οι είναι αυτός/οι. Και εδώ ο έλεγχος επαληθεύεται μέσω της τιμής p-value (Montgomery, 2001).

5.2.1.Εργαλείο μέτρησης του ρόλου του εκπαιδευτή-ηγέτη

- Από τον έλεγχο συσχετίσεων ως προς το φύλο, σε επίπεδο σημαντικότητας 5% συμπεραίνουμε ότι η άποψη του αν είναι προσιτή η συμπεριφορά του εκπαιδευτή/τριας και αν είναι ο ίδιος φιλικός απέναντί τους καθώς και αν

συμβάλλει στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και καλής επικοινωνίας με τους συμφοιτητές τους διαφέρει ανάμεσα στα 2 φύλα. Συγκεκριμένα, εφαρμόζοντας έλεγχο Mann-Whitney και με βάση την τιμή p του ελέγχου ($p=0.005<0.05$) καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των 2 φύλων. Ειδικότερα, οι άντρες θεωρούν μέτρια ή καθόλου ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτή/τριας είναι προσιτή απέναντί τους σε σύγκριση με τις γυναίκες και αντίστοιχα το ίδιο παρατηρείται και στο αν συμβάλλει ο εκπαιδευτής/τρια στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και καλής επικοινωνίας με τους συμφοιτητές.

Πίνακας 5.2.1 Μέσοι όροι στατιστικά σημαντικών ερωτήσεων ως προς το φύλο

	Μέσος όρος	
	Κατά πόσο η συμπεριφορά του εκπαιδευτή/τριας είναι προσιτή και ο ίδιος είναι φιλικός απέναντί σας;	Σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτής/τριας σας συμβάλλει στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και καλής επικοινωνίας με τους συμφοιτητές σας;
Άνδρας	2.00	1.00
Γυναίκα	4.47	4.02

- Ως προς την ηλικιακή κατανομή σε επίπεδο σημαντικότητας 5% συμπεραίνουμε ότι η άποψη του αν ο εκπαιδευτής/τριας τους δίνει έμφαση στους κανόνες για την ομαλή λειτουργία των μαθημάτων (π.χ. απουσιολόγια, εμπρόθεσμη παράδοση εργασιών) διαφέρει ανάμεσα στις ηλικίες. Συγκεκριμένα οι ηλικίες 25-28 το πιστεύουν κυρίως λίγο έως πολύ ενώ οι υπόλοιπες ηλικίες κατά πλειοψηφία το πιστεύουν πάρα πολύ.

Πίνακας 5.2.2 Μέσος όρος στατιστικά σημαντικών ερωτήσεων ως προς την ηλικία

	Μέσος όρος
	Ο εκπαιδευτής/τριας σας δίνει έμφαση στους κανόνες για την ομαλή λειτουργία των μαθημάτων σας (π.χ. απουσιολόγια, εμπρόθεσμη παράδοση

	εργασιών);
Κάτω των 20	4.20
21-24	4.48
25-28	3.36
29+	4.29

- Ως προς την οικογενειακή κατάσταση και το έτος σπουδών, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά καθώς σε επίπεδο σημαντικότητας 5% (οι τιμές $p \text{ value} > 0.05$).
- Όσον αφορά τον τόπο καταγωγής παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο 5% ανάμεσα σε αυτούς που είναι από ημιαστική περιοχή σε σχέση με τους υπόλοιπους στην ερώτηση του αν ο εκπαιδευτής/τρια ασκεί εις βάρος τους αρνητική κριτική ή παραγκωνίζει το έργο τους καθώς όσοι είναι από ημιαστική περιοχή πιστεύουν ισχυρότερα ότι αυτό γίνεται σε βαθμό πολύ έως πάρα πολύ. Επίσης, όσοι είναι από αστική περιοχή πιστεύουν και λίγο έως μέτρια πως ο εκπαιδευτής/τρια συμβάλλει στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων καλής επικοινωνίας με τους συμφοιτητές τους ενώ κανείς από όσους προέρχονται από ημι-αστική ή αγροτική περιοχή δεν απάντησαν καθόλου ή λίγο.

Πίνακας 5.2.3 Μέσοι όροι στατιστικά σημαντικών ερωτήσεων ως προς τον τόπο κατοικίας

	Μέσος όρος	
	Σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτής/τρια σας ασκεί εις βάρος σας αρνητική κριτική ή παραγκωνίζει το έργο σας;	Σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτής/τρια σας συμβάλλει στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και καλής επικοινωνίας με τους συμφοιτητές σας;
Αστική	2.76	3.81

Ημιαστική	3.63	4.42
Αγροτική	2.57	4.29

- Τέλος ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις ερωτήσεις του αν είναι προσιτή η συμπεριφορά του εκπαιδευτή/τριας και αν είναι ο ίδιος φιλικός απέναντί τους καθώς και στο πόσο ικανοποιημένοι είναι από το εκπαιδευτικό υλικό και τα μέσα που χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Συγκεκριμένα, κατά πλειοψηφία από όσους δήλωσαν γενικό λύκειο σαν επίπεδο εκπαίδευσης πιστεύουν πάρα πολύ ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτή/τριας είναι προσιτή απέναντί τους σε σύγκριση με τα υπόλοιπα επίπεδα εκπαίδευσης και κάτι αντίστοιχο παρατηρείται στην ερώτηση του πόσο ικανοποιημένοι είναι από το εκπαιδευτικό υλικό και τα μέσα που χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος καθώς η πλειοψηφία όσων δηλώνουν γενικό λύκειο είναι πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι.

Πίνακας 5.2.4 Μέσοι όροι στατιστικά σημαντικών ερωτήσεων ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης

	Μέσος όρος	
	Κατά πόσο η συμπεριφορά του εκπαιδευτή/τριας σας είναι προσιτή και ο ίδιος είναι φιλικός απέναντι σας;	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από το εκπαιδευτικό υλικό και τα μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής/τριας σας κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
Γενικό λύκειο	4.71	4.33
ΕΠΑΛ	4.50	3.70
ΙΕΚ	4.34	3.61
ΑΕΙ/ΤΕΙ	4.33	3.44

5.2.2. Προσδοκίες-κίνητρα των εκπαιδευομένων αισθητικής

Αντίστοιχα, παρατίθενται αναλύσεις και στατιστικοί έλεγχοι σε σχέση με τις ερωτήσεις που αφορούν το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, δηλαδή τις ερωτήσεις σχετικά με τις προσδοκίες-κίνητρα των εκπαιδευομένων αισθητικής ως προς τις δημογραφικές μεταβλητές.

Συγκεκριμένα, ελέγχεται αν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των 19 ερωτήσεων και των 6 δημογραφικών με βάση τους μη παραμετρικούς ελέγχους Mann-Whitney και Kruskal-Wallis. Κι εδώ δίνονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις και το σύνολο των πινάκων δίνεται στο παράρτημα.

- Ως προς τις προσδοκίες/κίνητρο για την απόφαση των ερωτώμενων να επιλέξουν το τμήμα αισθητικής για τις σπουδές τους το ενδιαφέρον για το αντικείμενο και η εξασφάλιση επαγγελματικής αποκατάστασης παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα 2 φύλα. Ειδικότερα, οι άνδρες πιστεύουν καθόλου ή λίγο/μέτρια ότι αυτοί οι παράγοντες αποτέλεσαν κίνητρο για την απόφασή τους να επιλέξουν το τμήμα αισθητικής για τις σπουδές τους ενώ οι γυναίκες απάντησαν πιο δυναμικά (πλειοψηφία πολύ έως πάρα πολύ) ως προς τους παράγοντες αυτούς. Ακόμα στην ερώτηση για το αν το τμήμα τη δεδομένη χρονική στιγμή μπορεί να τους προσφέρει την επαγγελματική αποκατάσταση που προσδοκούν στον τομέα της εκπαίδευσης, ως ιδιωτικός υπάλληλος και ως ελεύθερος επαγγελματίας οι άντρες απάντησαν καθόλου ή λίγο σε σύγκριση με τις γυναίκες που απάντησαν πολύ έως πάρα πολύ κατά πλειοψηφία.

Πίνακας 5.2.5 Μέσοι όροι στατιστικά σημαντικών ερωτήσεων ως προς το φύλο

	Μέσος όρος				
	Σε ποιο βαθμό το ενδιαφέρον για το αντικείμενο αποτέλεσε προσδοκία-	Σε ποιο βαθμό η εξασφάλιση επαγγελματικής αποκατάστασης αποτέλεσε προσδοκία-	Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι το τμήμα το οποίο έχετε επιλέξει τη δεδομένη χρονική	Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι το τμήμα το οποίο έχετε επιλέξει τη δεδομένη χρονική	Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι το τμήμα το οποίο έχετε επιλέξει τη δεδομένη χρονική

	κίνητρο για την απόφασή σας να επιλέξετε το τμήμα Αισθητικής για τις σπουδές σας;	κίνητρο για την απόφασή σας να επιλέξετε το τμήμα Αισθητικής για τις σπουδές σας;	στιγμή μπορεί να προσφέρει την επαγγελματική ή αποκατάσταση που προσδοκάτε στην εκπαίδευση;	στιγμή μπορεί να προσφέρει την επαγγελματική ή αποκατάσταση που προσδοκάτε ως ιδιωτικός υπάλληλος;	στιγμή μπορεί να προσφέρει την επαγγελματική ή αποκατάσταση που προσδοκάτε ως ελεύθερος επαγγελματίας;
Άνδρας	2.50	2.00	1.50	1.50	2.00
Γυναίκα	4.83	4.01	3.46	3.90	4.17

- Ως προς την ηλικιακή κατανομή, την οικογενειακή κατάσταση και τον τόπο κατοικίας δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά.
- Όσοι είναι στο 1^ο έτος σπουδών τους όσον αφορά το αν θεωρούν ότι ο εξοπλισμός των εργαστηρίων αισθητικής και των αιθουσών διδασκαλίας είναι επαρκής παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο 5% σε σύγκριση με όσους είναι στο 2^ο έτος σπουδών τους. Ειδικότερα, οι περισσότεροι πρωτοετείς φοιτητές πιστεύουν πολύ έως πάρα πολύ ότι ο εξοπλισμός είναι επαρκής ενώ η πλειοψηφία των δευτεροετών δεν το πιστεύουν πολύ.

Πίνακας 5.2.6 Μέσος όρος στατιστικά σημαντικών ερωτήσεων ως προς το έτος σπουδών

	Μέσος όρος
	Θεωρείτε ότι ο εξοπλισμός των εργαστηρίων Αισθητικής και των αιθουσών Διδασκαλίας είναι επαρκής;

1 ^ο έτος	3.14
2 ^ο έτος	2.28

- Τέλος, όσον αφορά τις προσδοκίες/κίνητρο για την απόφαση των ερωτώμενων να επιλέξουν το τμήμα αισθητικής για τις σπουδές τους από την αποτυχία εισαγωγής τους σε άλλη σχολή παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών των ερωτώμενων. Συγκεκριμένα, σε επίπεδο σημαντικότητας 5% παρατηρήθηκε διαφορά από όσους σπούδασαν στο ΕΠΑΛ σε σύγκριση με τα υπόλοιπα επίπεδα σπουδών. Ακόμα για το αν θεωρούν ότι ο εξοπλισμός των εργαστηρίων αισθητικής και των αιθουσών διδασκαλίας είναι επαρκής παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα επίπεδα σπουδών γενικό λύκειο-ΕΠΑΛ και ΙΕΚ-ΑΕΙ/ΤΕΙ καθώς όσοι είναι ΙΕΚ και ΑΕΙ/ΤΕΙ θεωρούν περισσότερο ότι ο εξοπλισμός είναι λίγο ή καθόλου επαρκής. Τέλος στην ερώτηση για το αν το τμήμα τη δεδομένη χρονική στιγμή μπορεί να τους προσφέρει την επαγγελματική αποκατάσταση που προσδοκούν ως δημόσιος υπάλληλος οι περισσότεροι από όσους έχουν επίπεδο σπουδών ΙΕΚ και ΑΕΙ/ΤΕΙ απάντησαν καθόλου ή λίγο σε σύγκριση με τα άλλα επίπεδα σπουδών που απάντησαν πολύ έως πάρα πολύ κατά πλειοψηφία.

Πίνακας 5.2.7 Μέσοι όροι στατιστικά σημαντικών ερωτήσεων ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης

	Μέσος όρος		
	Σε ποιο βαθμό η αποτυχία εισαγωγής σε άλλη σχολή αποτέλεσε προσδοκία- κίνητρο για την απόφασή σας να επιλέξετε το τμήμα Αισθητικής για τις	Θεωρείτε ότι ο εξοπλισμός των εργαστηρίων Αισθητικής και των αιθουσών Διδασκαλίας είναι	Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι το τμήμα το οποίο έχετε επιλέξει τη δεδομένη χρονική στιγμή μπορεί να σας προσφέρει την επαγγελματική αποκατάσταση που

	σπουδές σας;	επαρκής;	προσδοκάτε ως δημόσιος υπάλληλος;
Γενικό λύκειο	1.88	3.67	3.42
ΕΠΑΛ	2.60	3.30	3.50
ΙΕΚ	1.81	2.39	2.71
ΑΕΙ/ΤΕΙ	1.00	2.22	2.39

5.3.Συσχετίσεις

Στις ποσοτικές μεταβλητές με χρήση στατιστικής μπορεί να υπολογιστεί ο βαθμός με τον οποίο δύο μεταβλητές μεταβάλλονται ταυτόχρονα. Η σχέση των μεταβλητών αυτών ονομάζεται γραμμική και υπολογίζεται μέσω του συντελεστή συσχέτισης του Pearson. Σε ποσοτικές μεταβλητές οι οποίες δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή χρησιμοποιείται ο συντελεστής του Spearmanrho. Ο συντελεστής συσχέτισης του Spearmanrho ταξινομεί τις παρατηρήσεις κατά αύξουσα ή φθίνουσα κατάταξη και η τέλεια συσχέτιση ερμηνεύεται με το γεγονός ότι οι παρατηρήσεις έχουν την ίδια κατάταξη και για τις δύο μεταβλητές που ελέγχονται. Οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης Spearman είναι στο διάστημα μεταξύ -1 και +1 με την τέλεια συσχέτιση να αγγίζει τη μονάδα κατά απόλυτο βαθμό.

5.3.1.Κλίμακα μέτρησης του ρόλου εκπαιδευτή/ηγέτη

Παρακάτω παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές συσχέτισεις μεταξύ των μεταβλητών/ ερωτήσεων της κλίμακας που αφορά το ρόλο του εκπαιδευτή/ηγέτη.

Ειδικότερα παρατηρούμε ότι το αίσθημα των εκπαιδευόμενων ως προς το αν ο εκπαιδευτής/τρια δημιουργεί κίνητρα προκειμένου να επιτύχουν υψηλές αποδόσεις συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο σημαντικότητας 5% με το βαθμό που τους εμπνέει μέσα από τον τρόπο που διδάσκει ο εκπαιδευτής/τρια. Πιο αναλυτικά όσο πιο πολύ πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτής/τρια δημιουργεί κίνητρα προκειμένου να

επιτύχουν υψηλές αποδόσεις τόσο πιο πολύ πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτής/τρια τους εμπνέει μέσα από τον τρόπο που διδάσκει.

Πίνακας 5.3.1 Συσχέτιση υψηλών επιδόσεων ως προς τον τρόπο που διδάσκει ο εκπαιδευτής/τρια

Κατά τη γνώμη σας ο εκπαιδευτής/τρια σας δημιουργεί κίνητρα προκειμένου να επιτύχετε υψηλές επιδόσεις	Spearman'sr ho	p-value
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτής/τρια σας εμπνέει μέσα από τον τρόπο που διδάσκει	0.513	0.000

Ακόμα, παρατηρούμε ότι το αίσθημα των εκπαιδευόμενων ως προς το αν ο εκπαιδευτής/τρια είναι προσιτός/η και φιλικός/η απέναντί τους σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με το αν νιώθουν ότι τους ενθαρρύνει να εκφράσουν τις ιδέες και τις απόψεις τους. Αναλυτικότερα όσο πιο πολύ πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτής/τρια είναι προσιτός/η και φιλικός/η απέναντί τους τόσο πιο πολύ αισθάνονται ότι ο εκπαιδευτής/τρια τους ενθαρρύνει να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες και τις απόψεις τους.

Πίνακας 5.3.2 Συσχέτιση πόσο προσιτός και φιλικός είναι ο εκπαιδευτής/τρια ως προς την ελευθερία απόψεων

Κατά πόσο ο εκπαιδευτής/τρια είναι προσιτός/η και φιλικός/η απέναντί σας;	Spearman'sr ho	p-value
Νιώθετε ότι ο εκπαιδευτής/τρια σας ενθαρρύνει να εκφράσετε ελεύθερα τις ιδέες και τις απόψεις σας;	0.451	0.000

Επίσης, παρατηρούμε ότι ο βαθμός ικανοποίησης από τη σχέση τους με τον εκπαιδευτή/τρια συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με το κατά πόσο ο εκπαιδευτής/τρια κατανοεί τα προβλήματα και καλύπτει τις ανάγκες τους. Αναλυτικότερα όσο πιο ικανοποιημένοι δηλώνουν από τη σχέση τους με τον εκπαιδευτή/τρια τόσο πιο πολύ αισθάνονται ότι ο εκπαιδευτής/τρια κατανοεί τα προβλήματα και καλύπτει τις ανάγκες τους.

Πίνακας 5.3.3 Συσχέτιση ικανοποίησης με τον εκπαιδευτή/τρια ως προς την κατανόηση των προβλημάτων

Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τη σχέση σας με τον εκπαιδευτή/τρια σας;	Spearman'sr	p-value
Κατά πόσο ο εκπαιδευτής/τρια σας κατανοεί τα προβλήματα σας και καλύπτει τις ανάγκες σας;	ho	0.625
		0.000

Τέλος, παρατηρούμε ότι ο βαθμός ικανοποίησης από τα προσόντα, τις ικανότητες και την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτή/τριας των ερωτώμενων σχετίζεται θετικά στατιστικά σημαντικά με το αν θεωρούν ότι αποτελεί πρότυπο επαγγελματία αισθητικού γι αυτούς. Αναλυτικότερα όσο πιο ικανοποιημένοι δηλώνουν από τα προσόντα, τις ικανότητες και την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτή/τριας τόσο πιο πολύ θεωρούν ότι αποτελεί πρότυπο επαγγελματία αισθητικού γι αυτούς.

Πίνακας 5.3.4 Συσχέτιση προσόντων εκπαιδευτή/τρια ως προς το πρότυπο επαγγελματία

Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τα προσόντα, τις ικανότητες και την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτή/τρια σας;	Spearman'sr	p-value
Θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτής/τρια σας αποτελεί πρότυπο επαγγελματία αισθητικού για εσάς;	ho	0.697
		0.000

5.3.2.Κλίμακα μέτρησης κινήτρων/προσδοκιών των εκπαιδευομένων

Ως προς τις προσδοκίες/κίνητρα των εκπαιδευομένων, παρατηρούμε ότι η εξασφάλιση επαγγελματικής αποκατάστασης σχετίζεται στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο σημαντικότητας 5% με το αν πιστεύουν ότι το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος αισθητικής συμβάλλει στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων και προοπτικών. Πιο αναλυτικά όσο πιο πολύ πιστεύουν ότι το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος αισθητικής συμβάλλει στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων και προοπτικών τόσο πιο πολύ δηλώνουν ότι η εξασφάλιση επαγγελματικής

αποκατάστασης αποτέλεσε προσδοκία/ κίνητρο για την απόφαση να επιλέξουν το τμήμα αισθητικής για τις σπουδές τους.

Πίνακας 5.3.5 Συσχέτιση προγράμματος σπουδών ως προς την εξασφάλιση επαγγελματικής αποκατάστασης

Εξασφάλιση επαγγελματικής αποκατάστασης	Spearman'sr	p-value
	ho	
Κατά πόσο πιστεύετε ότι το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος αισθητικής συμβάλλει στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων και προοπτικών;	0.328	0.000

Επίσης, παρατηρούμε ότι η εξασφάλιση επαγγελματικής αποκατάστασης σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την εξασφάλιση υψηλών οικονομικών αγαθών. Πιο αναλυτικά όσο πιο πολύ πιστεύουν ότι η εξασφάλιση επαγγελματικής αποκατάστασης αποτέλεσε προσδοκία/ κίνητρο για την απόφαση να επιλέξουν το τμήμα αισθητικής για τις σπουδές τους τόσο πιο πολλοί πιστεύουν ότι η εξασφάλιση υψηλών οικονομικών απολαβών αποτέλεσε προσδοκία/ κίνητρο για την απόφαση να επιλέξουν το τμήμα αισθητικής για τις σπουδές τους.

Πίνακας 5.3.6 Συσχέτιση επαγγελματικής αποκατάστασης ως προς τις οικονομικές απολαβές

Εξασφάλιση επαγγελματικής αποκατάστασης	Spearman'sr	p-value
	ho	
Εξασφάλιση υψηλών οικονομικών απολαβών	0.682	0.000

Ακόμα, η αποτυχία εισαγωγής σε άλλη σχολή σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την προσδοκία/ κίνητρο συμβουλή/ παρότρυνση από τους γονείς για την επιλογή του τμήματος αισθητικής. Πιο αναλυτικά όσο πιο πολύ πιστεύουν ότι η αποτυχία εισαγωγής σε άλλη σχολή αποτέλεσε προσδοκία/ κίνητρο για την απόφαση να επιλέξουν το τμήμα αισθητικής για τις σπουδές τους τόσο πιο πολλοί πιστεύουν ότι η συμβουλή/ παρότρυνση από τους γονείς για την επιλογή του τμήματος αισθητικής αποτέλεσε

προσδοκία/ κίνητρο για την απόφαση να επιλέξουν το τμήμα αισθητικής για τις σπουδές τους.

Πίνακας 5.3.7 Συσχέτιση αποτυχίας εισαγωγής σε άλλη σχολή ως προς την παρότρυνση των γονέων

Αποτυχία εισαγωγής σε άλλη σχολή	Spearman'sr ho	p-value
Συμβουλή παρότρυνση από τους γονείς για την επιλογή του τμήματος αισθητικής	0.290	0.002

Τέλος, το αν πιστεύουν ότι το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος αισθητικής συμβάλλει στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων και προοπτικών σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την επαγγελματική αποκατάσταση που μπορεί να τους προσφέρει το τμήμα τη δεδομένη χρονική στιγμή που προσδοκούν ως ελεύθεροι επαγγελματίες. Πιο αναλυτικά όσο πιο πολύ πιστεύουν ότι το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος αισθητικής συμβάλλει στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων και προοπτικών τόσο πιο έντονο αισθάνονται τον βαθμό επαγγελματικής αποκατάστασης που μπορεί να τους προσφέρει το τμήμα τη δεδομένη χρονική στιγμή που προσδοκούν ως ελεύθεροι επαγγελματίες.

Πίνακας 5.3.8 Συσχέτιση επαγγελματικών δεξιοτήτων ως προς την επαγγελματική αποκατάσταση ως ελεύθερος επαγγελματίας

Ελεύθερος επαγγελματίας	Spearman'sr ho	p-value
Κατά πόσο πιστεύετε ότι το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος αισθητικής συμβάλλει στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων και προοπτικών	0.215	0.022

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1. Συζήτηση των ευρημάτων

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό της γνώσης αναφορικά με το ποιες μορφές ηγεσίας χαρακτηρίζουν το προφίλ του εκπαιδευτή ως ηγέτη και τους τρόπους με τους οποίους ο ίδιος εμπνέει τους εκπαιδευόμενούς του. Καθώς επίσης, την ενίσχυση στρατηγικών ικανών να επιτρέπουν στον εκπαιδευτή να γίνει πιο αποτελεσματικός στον πολύπλευρο εκπαιδευτικό του ρόλο.

Επιπρόσθετα, έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί εάν η παρακίνηση των εκπαιδευόμενων από τον εκπαιδευτή τους αποτελεί κίνητρο προκειμένου να συμμετάσχουν σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, στον χώρο της αισθητικής. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, αρχικά, διερευνήθηκαν τα κίνητρα και οι προσδοκίες των εκπαιδευόμενων που είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Διαπιστώθηκε ότι τα κίνητρα των εκπαιδευόμενων συσχετίζονται με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, γεγονός που έχει αντίκτυπο στη διαμόρφωση αντιλήψεων για την άσκηση του επαγγέλματος του αισθητικού. Επιπλέον, εξετάστηκαν οι ατομικές διαφορές των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς την εικόνα που έχουν για τον εκπαιδευτή τους, την παρακίνηση που ο ίδιος παρέχει και τις προσδοκίες τους από την εκπαίδευση τους στο χώρο της αισθητικής. Τέλος, ο βασικός στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί εάν η παρακίνηση από τον εκπαιδευτή μπορεί να προβλέψει (θετικά ή αρνητικά) τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων σε προγράμματα διά βίου μάθησης.

Αναφορικά με το φύλο, το εύρημα των εκπαιδευόμενων των δημοσίων ΙΕΚ στον νομό Θεσσαλονίκης, ότι οι γυναίκες υπερτερούσαν αριθμητικά έναντι των ανδρών, δεν συνάδει με την εργασία του National Institute of Adult Continuing Educational (2005), σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες είναι λιγότερο πιθανό να συνδράμουν σε δραστηριότητες δια βίου μάθησης, αλλά και πιο πιθανό να συμμετέχουν ως αντίδραση σε μεταβατικές περιόδους της ζωής τους, π.χ. μετά από ένα διαζύγιο, όταν έχουν ολοκληρώσει την ανατροφή των παιδιών, όταν επιθυμούν να αλλάξουν καριέρα κ.λπ. (NIACE, 2005).

Σε ό,τι αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που σχετίζεται με τον ρόλο του εκπαιδευτή, με βάση τα ευρήματα προκύπτει ότι αποτελεί πρότυπο για τους εκπαιδευόμενους του και παράδειγμα μίμησης για την άσκηση του επαγγέλματος του αισθητικού. Σε αυτό, ενδεχομένως, συντελεί η φιλική στάση και η προσιτή συμπεριφορά του εκπαιδευτή, ο οποίος ως μέντορας χτίζει σχέσεις αμοιβαίας συνεργασίας με τους εκπαιδευόμενούς του, χωρίς να παραγκωνίζει το έργο τους, με τρόπο ικανό να καθορίσει τις αντιλήψεις τους στην εκπαίδευσή τους ως επαγγελματίες αισθητικοί.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά την παρακίνηση του εκπαιδευτή προς τους εκπαιδευόμενους του, με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων πιθανώς, ο εκπαιδευτής υπηρετώντας στον ρόλο του παρακινήτη ωθεί τους εκπαιδευόμενους σε υψηλές επιδόσεις, καλύπτοντας με τον τρόπο αυτό τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Είναι πιθανό, ο εκπαιδευτής-ηγέτης ως εμπνευστής να ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, εμπλέκοντάς τους στη διαδικασία της μάθησης και βοηθώντας τους να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και νέες δεξιότητες.

Τα ευρήματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα εναρμονίζονται με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε ανάλογη κατεύθυνση όπως είναι για παράδειγμα η περίπτωση της έρευνας του Κάππα (2009). Με βάση τα όσα προέκυψαν από την ερευνητική μελέτη του Κάππα (2009) μία ποικιλία κινήτρων όπως είναι για παράδειγμα τα επιμορφωτικά, τα επαγγελματικά και τα προσωπικά κίνητρα είναι αυτά που διαμεσολαβούν και ωθούν τον ενήλικα εκπαιδευόμενο να συμμετέχει σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε συμφωνία με τα παραπάνω βρίσκονται οι παρατηρήσεις της Σαρρή (2010) και του Ζωντηρού (2006), κοινή συνισταμένη των οποίων αποτελεί το γεγονός ότι η επαγγελματική αποκατάσταση αποτελεί ένα από τα βασικότερα κίνητρα συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραλειφθεί ότι το κίνητρο για μάθηση και γνώση λειτουργεί παρακινήτικά για τους εκπαιδευόμενους καθώς ως υπεύθυνοι πολίτες καθίστανται πιο ενεργοί και οδηγούνται στην κοινωνική αλλαγή. Η ηλικία των εκπαιδευόμενων αποτελεί ένα από τα δημογραφικά στοιχεία το οποίο φαίνεται ότι συσχετίζεται με την πλειοψηφία των κατηγοριών κινήτρων

Πρωταρχικός στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των παραγόντων που αποτέλεσαν προσδοκία/κίνητρο για την απόφαση των ερωτώμενων να

επιλέξουν το τμήμα αισθητικής για τις σπουδές τους σε κατάταξη με βάση το μέσο όρο για τον πιο σημαντικό.

Παρατηρούμε ότι στην κλίμακα από το 1=καθόλου έως το 5=πάρα πολύ ο πιο σημαντικός παράγοντας που αποτέλεσε κίνητρο για την απόφαση των ερωτώμενων να επιλέξουν το τμήμα αισθητικής, με βάση το μέσο όρο των απαντήσεων, είναι το ενδιαφέρον για το αντικείμενο με μέσο όρο 4.79/5. Ακολουθούν η επιθυμία προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο, η εξασφάλιση της επαγγελματικής αποκατάστασης, η εξασφάλιση υψηλών οικονομικών απολαβών και η εξασφάλιση κοινωνικής καταξίωσης. Με μέσο όρο κοντά στο 2.73 είναι η επίδραση από άλλα άτομα του συγγενικού ή ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, η συμβουλή από γονείς και η συμβουλή/παρότρυνση από τους καθηγητές. Τελευταίο στην κατάταξη ως προς την παρότρυνση που έδωσε στους ερωτώμενους είναι η αποτυχία εισαγωγής σε άλλη σχολή.

Επίσης, βάζοντας την επαγγελματική αποκατάσταση σε κάποιους τομείς που πιστεύουν οι ερωτώμενοι ότι η εκπαίδευσή τους στα δημόσια ΙΕΚ, τη δεδομένη χρονική στιγμή μπορεί να τους προσφέρει, σε κατάταξη με βάση τον μέσο όρο για το πιο σημαντικό, παρατηρούμε ότι στην κλίμακα από το 1=καθόλου έως το 5=πάρα πολύ η πιο σημαντική επαγγελματική αποκατάσταση θεωρούν πως είναι ο ελεύθερος επαγγελματίας. Ακολουθούν ο ιδιωτικός υπάλληλος, ο επαγγελματίας αισθητικός στο εξωτερικό και ο εκπαιδευτής αισθητικής. Τελευταίος στις προτιμήσεις είναι ο τομέας της επαγγελματικής αποκατάστασης ως δημόσιος υπάλληλος.

Συνοπτικά, ως προς τις ερωτήσεις σχετικά με τις προσδοκίες και τα κίνητρα των εκπαιδευομένων η πλειοψηφία των ερωτώμενων κυρίως δήλωσαν ότι το ενδιαφέρον για το αντικείμενο, η εξασφάλιση επαγγελματικής αποκατάστασης, η επιθυμία προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο και η εξασφάλιση κοινωνικής καταξίωσης αποτέλεσαν πάρα πολύ δυνατή προσδοκία/κίνητρο για την απόφασή τους να επιλέξουν το τμήμα αισθητικής και ότι η εξασφάλιση υψηλών οικονομικών απολαβών αποτέλεσε πολύ δυνατή προσδοκία/κίνητρο. Αντιθέτως, η συμβουλή-παρότρυνση από γονείς, καθηγητές και από άλλα άτομα συγγενικού ή ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος δεν αποτέλεσε καθόλου προσδοκία/κίνητρο για την απόφασή τους να επιλέξουν το τμήμα αισθητικής, ούτε η αποτυχία εισαγωγής σε άλλη σχολή δεν αποτέλεσε καθόλου προσδοκία/κίνητρο.

Οι συμμετέχοντες πιστεύουν πολύ πως το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος αισθητικής συμβάλλει στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων και προοπτικών και ότι οι διδάσκοντες είναι αντικειμενικοί στην αξιολόγηση της επίδοσης των φοιτητών αισθητικής. Ακόμα πιστεύουν πολύ ότι το τμήμα μπορεί να προσφέρει την

επαγγελματική αποκατάσταση που προσδοκούν μέσω της υλοποίησης της πρακτικής άσκησης. Καθώς επίσης, πιστεύουν πάρα πολύ ότι η εκπαίδευσή τους στο χώρο της αισθητικής μπορεί να προσφέρει την επαγγελματική αποκατάσταση που προσδοκούν ως ιδιωτικοί υπάλληλοι, ελεύθεροι επαγγελματίες και επαγγελματίες αισθητικοί στο εξωτερικό, όχι όμως ως δημόσιοι υπάλληλοι.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η παρακίνηση των εκπαιδευομένων από τον εκπαιδευτή τους κυμάνθηκε σε υψηλά επίπεδα. Τα βασικά κίνητρα των συμμετεχόντων στο χώρο της εκπαίδευσης του επαγγελματία αισθητικού, ήταν το γενικότερο ενδιαφέρον για το αντικείμενο και η προσφορά στο κοινωνικό σύνολο. Ακολουθούν η επαγγελματική αποκατάσταση, οι οικονομικές απολαβές και η κοινωνική καταξίωση. Η παρότρυνση από τους γονείς και τους καθηγητές, η επιρροή από άτομα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος και η αποτυχία εισαγωγής σε άλλη σχολή, αποτελούν στόχους δευτερεύουσας σημασίας για την κάλυψη των βασικών αναγκών των εκπαιδευομένων. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό, ότι το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων αισθητικών κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα και οι ίδιοι προσδοκούν άμεση επαγγελματική αποκατάσταση με τον πέρας των σπουδών τους, οπότε και δε θα δέχονταν να εξασκήσουν επάγγελμα ανεξάρτητο από τις σπουδές τους.

Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη θεωρία που αναφέρθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια, σύμφωνα με την οποία το ενδιαφέρον για τη μάθηση και τη γνώση αλλά και το ενδιαφέρον για το αντικείμενο της αισθητικής, αποτελεί το βασικότερο κίνητρο και αφορά την επιθυμία του ατόμου να μάθει για την ίδια τη μάθηση και να ικανοποιήσει το ερευνητικό του μυαλό. Η επαγγελματική αποκατάσταση αφορά την επιθυμία του ατόμου να βελτιώσει την επαγγελματική του κατάσταση, μέσω της απόκτησης γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αναζήτηση μιας νέας εργασίας ή για τη βελτίωση της ήδη υπάρχουσας και αναβάθμισης αυτής. (Boshier, 1991).

Η πιο σημαντική κατηγορία κινήτρων που αναδείχθηκε ήταν το ενδιαφέρον για το αντικείμενο, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων θεωρεί πως η μάθηση αποτελεί την καλύτερη επένδυση για τη ζωή ενός ανθρώπου και μπορεί να συμβάλει στην περαιτέρω κοινωνική εξέλιξη. Ομοίως, αυτό το εύρημα συμφωνεί με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Καραλή, 2013, Στεφάνου, 2012, Κουκλατζίδου, 2017) από τα οποία φαίνεται πως οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι προσανατολίζονται στη μάθηση και γνώση. Άλλωστε είναι κάτι που επιβεβαιώνεται από τον Houle (1961), όπου οι εκπαιδευόμενοι είναι περισσότερο προσανατολισμένοι προς την έννοια της μάθησης και της γνώσης, όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας εντοπίστηκαν συσχετίσεις ανάμεσα στα κίνητρα/προσδοκίες και στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο). Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες συμμετέχουν με μεγαλύτερη συχνότητα σε προγράμματα διά βίου μάθησης συγκριτικά με τους άντρες. Το στοιχείο αυτόν αναβλήθηκε και μέσα από την έρευνα που διεξήγαγαν οι Merriam & Caffarella (1999). Εντούτοις θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι στην προκειμένη περίπτωση το δείγμα της έρευνας το συγκρότησαν κατά βάση γυναίκες καθώς στο χώρο της αισθητικής οι γυναίκες υπερτερούν έναντι των ανδρών. Ένα άλλο στοιχείο το οποίο προέκυψε μέσα από την ανάλυση είναι το γεγονός ότι οι γυναίκες του δείγματος επιλέγουν να παρακολουθήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα σε μία προσπάθεια να αποκατασταθούν επαγγελματικά. Αυτός είναι και ένας βασικός λόγος που τείνουν να επιλέγουν να φοιτήσουν σε τμήματα αισθητικής. Στον αντίποδα, για τους άντρες η επιλογή φοίτησης σε τμήματα αισθητικής δεν συνδέεται με την προσδοκία της επαγγελματικής αποκατάστασης.

Ως προς το επίπεδο σπουδών εντοπίστηκε η ύπαρξη μιας αντιστρόφως ανάλογης σχέσης με παραμέτρους της επαγγελματικής αποκατάστασης. Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευομένων (π.χ απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ) τόσο χαμηλότερη είναι η προσδοκία τους να αποκατασταθούν επαγγελματικά και να εργαστούν ως αισθητικοί στον δημόσιο τομέα. Αντιθέτως, οι συμμετέχοντες στην έρευνα που ήταν απόφοιτοι Γενικού Λυκείου, εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας, φάνηκε να έχουν συγκριτικά πολύ λιγότερα ερεθίσματα από την επαγγελματική εκπαίδευση. Συνακόλουθα αυτό αποτελεί μία παράμετρο η οποία συνδέεται με το ότι θεωρούν πως ο εξοπλισμός των αιθουσών διδασκαλίας και των εργαστηρίων αισθητικής είναι επαρκής. Ωστόσο, οι προσδοκίες τους είναι πολύ μεγαλύτερες όσον αφορά το ζήτημα της επαγγελματικής τους αποκατάστασης.

Ένα άλλο στοιχείο το οποίο προέκυψε από τη συγκεκριμένη έρευνα αφορά την περίπτωση των πρωτοετών εκπαιδευομένων οι οποίοι δρομολόγια αναγνωρίζουν κατάβαση ότι ο εξοπλισμός στις αίθουσες διδασκαλίας και τα εργαστήρια αισθητικής είναι επαρκής. Από την άλλη μεριά, οι δευτεροετείς σπουδαστές εκφράζουν μεγαλύτερο βαθμό δυσαρέσκειας ως προς τα ζητήματα εξοπλισμού και κατ' επέκταση εντοπίζονται διαφοροποιήσεις ως προς τις προσδοκίες που έχουν από την εξασφάλιση γνώσεων στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Σχετικά με άλλους παράγοντες όπως είναι για παράδειγμα η ηλικιακή κατανομή, η οικογενειακή κατάσταση και ο τόπος κατοικίας προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων ότι οι συγκεκριμένοι

παράγοντες δεν φαίνεται να επηρεάζουν καμία από τις υποκλίμακες των κινήτρων. Σε ό,τι αφορά το ζήτημα της οικογενειακής κατάστασης διαπιστώθηκε ότι πιθανές αλλαγές που μπορεί να συντελεστούν στην προσωπική ζωή των συμμετεχόντων δεν συνιστούν παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν το βαθμό συμμετοχής σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Καθίσταται συνεπώς εμφανές ότι η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευομένων δεν αποτελεί κριτήριο για τη συμμετοχή ή την αποχή από εκπαιδευτικά προγράμματα

6.2.Περιορισμοί της έρευνας

Όπως κάθε ερευνητική προσπάθεια, έτσι και η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς, άλλωστε πραγματοποιήθηκε την περίοδο της πανδημίας covid-19 και ως εκ τούτου το μέγεθος του δείγματος ήταν περιορισμένο. Εφαρμόστηκε η μέθοδος της μη πιθανοτικής δειγματοληψίας ευχέρειας. Άρα, το δείγμα δεν ήταν τυχαίο αλλά ήταν δείγμα ευκολίας και σε συνδυασμό με τον μικρό αριθμό του περιορίζεται η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Επίσης, η πλειονότητα του δείγματος είναι γυναίκες, γεγονός που επιβεβαιώνει την κυριαρχία των γυναικών στο επάγγελμα του επαγγελματία αισθητικού αλλά δυσχεραίνει την δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων καθώς δεν υπάρχει αξιόλογος αριθμός ανδρών.

Επίσης, μέσα στο ερευνητικό πρωτόκολλο δεν υπήρχε ανοιχτή ερώτηση ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να εκφραστούν ελεύθερα σχετικά με τα κίνητρα και τις προσδοκίες τους, αναφορικά με το επάγγελμα του αισθητικού αλλά και να αναφέρουν κάτι που ίσως αποτελέσει ένα νέο στοιχείο για την έρευνα. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτό-αναφορών για την διερεύνηση των κινήτρων των εκπαιδευομένων καθώς δεν έχει δημοσιευθεί ακόμη κάποιο αξιόπιστο και σταθμισμένο. Πέρα όμως από τους περιορισμούς και τις δυσκολίες πραγματοποίησης της έρευνας αυτής, τα στοιχεία αυτά μπορούν να αποτελέσουν πηγή για περαιτέρω προβληματισμό.

6.3.Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Τα ευρήματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα παρέχουν μία εικόνα σχετικά με το υπό εξέταση θέμα και παράλληλα μπορούν να λειτουργήσουν ως αφορμή για την διεξαγωγή και άλλων αντίστοιχων ερευνών στο χώρο της εκπαίδευσης και

ειδικότερα στο πεδίο της εκπαίδευσης των αισθητικών, αναδεικνύοντας επιτυχίες οι οποίες συνυφαίνονται με παραμέτρους που σχετίζονται με το προφίλ του εκπαιδευτή, τη συσχέτιση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων και τα κίνητρα συμμετοχής αλλά και με τους αρμόδιους φορείς οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την οργάνωση και το σχεδιασμό προγραμμάτων δια βίου μάθησης στο ελληνικό συγκείμενο.

Αναλυτικότερα αυτό το οποίο αναδείχθηκε από την παρούσα έρευνα είναι το γεγονός ότι ένα βασικό κίνητρο για τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης στον τομέα της αισθητικής είναι το προφίλ του εκπαιδευτή ο οποίος είναι σημαντικό να λειτουργεί ως εμπνευστής για τους εκπαιδευόμενους. Μέσα από τα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε αλλά και από τα δεδομένα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση καθίσταται εμφανές ότι είναι αναγκαίο και σημαντικό να διερευνηθεί περαιτέρω η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην παρακίνηση και τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, είναι σημαντικό να σχεδιαστούν και άλλες αντίστοιχες έρευνες οι οποίες να συνδυάζουν την ποσοτική με την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση.

Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω να σημειωθεί ότι είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να εξεταστεί σε μελλοντικές έρευνες το επίπεδο των εκπαιδευτικών αναγκών και των κινήτρων συμμετοχής τόσο πριν όσο και μετά τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων σε προγράμματα δια βίου μάθησης. Ένα άλλο στοιχείο το οποίο θα μπορούσε να εξεταστεί περαιτέρω σε μελλοντικές έρευνες και το οποίο μπορεί να διασφαλίσει την καλύτερη κατανόηση των κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι η εξέταση του είδους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που τείνουν να επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι.

Για τη διαμόρφωση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας σχετικά με τα κίνητρα των εκπαιδευομένων είναι σημαντικό σε μελλοντικές έρευνες να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στη μέθοδο δειγματοληψίας και στη συγκέντρωση μεγαλύτερου δείγματος συμμετεχόντων. Είναι σημαντικό δηλαδή, να συμμετέχουν όσο το δυνατόν περισσότεροι εκπαιδευόμενοι τόσο από δημόσια όσο και από ιδιωτικά ΙΕΚ και να διερευνηθούν παράλληλα, οι λόγοι που οδηγούν τους εκπαιδευόμενους να επιλέξουν τους αντίστοιχους φορείς. Επίσης, η επιλογή του δείγματος είναι σημαντικό να προέρχεται από διαφορετικές περιοχές της ελληνικής επικράτειας προκειμένου να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

Επιπρόσθετα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε μελλοντικές έρευνες θα είχε και η εμπάθυνση στους παράγοντες εκείνους που λειτουργούν ως εμπόδιο για τη συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Η διερεύνηση του στοιχείου αυτού μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη εκτίμηση των πραγματικών επιμορφωτικών αναγκών που έχουν οι εκπαιδευόμενοι αισθητική ενώ θα μπορούσες να εξεταστούν ζητήματα τα οποία σχετίζονται με τις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευόμενοι ως προς το ζήτημα της επαγγελματικής τους αποκατάστασης ως ελεύθεροι επαγγελματίες. Κατά αυτό τον τρόπο δύναται να αναδειχθεί ο ρόλος και η συμβολή του θεσμού της συμβουλευτικής υποστήριξης των εκπαιδευομένων από επαγγελματίες του χώρου της αισθητικής. Κατ' επέκταση, τα ευρήματα από την διεξαγωγή τέτοιων ερευνών μπορεί να οδηγήσουν στον επαναπροσδιορισμό των εφαρμοζόμενων πρακτικών στους επαγγελματικούς χώρους αισθητικής, παρέχοντας στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα έρθουν σε επαφή με το γνωστικό αντικείμενο έτσι ώστε να επιτευχθεί η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα ανοίγει το δρόμο για περαιτέρω έρευνα πάνω στη διερεύνηση των κινήτρων σε σχέση με το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτή όχι μόνο για τους εκπαιδευτές του ΙΕΚ αλλά και όλων των βαθμίδων της δια βίου μάθησης. Επίσης, θα μπορούσαν να εξεταστούν μια σειρά από ενδιαφέροντα σχετικά ερωτήματα και ζητήματα όπως: η φύση των κινήτρων σε σχέση με τις παραμέτρους της επαγγελματικής αποκατάστασης των εκπαιδευομένων αισθητικών. Οι εκπαιδευτές που είναι αφιερωμένοι στο επάγγελμά τους και με υψηλά κίνητρα εργασιακού ενδιαφέροντος βοηθούν τους εκπαιδευομένους τους να έχουν υψηλό βαθμό επίτευξης και επαγγελματικής αποκατάστασης, ενώ παράλληλα λειτουργούν και ως πρότυπα. Οι εσωτερικά παρακινούμενοι και ικανοποιημένοι από την εκπαίδευσή τους εκπαιδευόμενοι γίνονται περισσότερο αφοσιωμένοι και αποτελεσματικοί. Απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν περισσότερο την κατανόηση του ηγετικού ρόλου του εκπαιδευτή Αισθητικού και της φύσης, της επίδρασης, της σημασίας των κινήτρων των εκπαιδευομένων, έτσι ώστε να συμβάλλουν στη χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα έχει καλύτερα αποτελέσματα και στην απόδοση των εκπαιδευτών στην εργασία τους, αλλά και στην επιτυχή σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: ΙΩΝ

Βεργίδης Δ. (2005). Κοινωνικές και Οικονομικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Βεργίδης Δ. και Προίκου Ε., *Στοιχεία κοινωνικο-οικονομικής λειτουργίας και θεσμικού πλαισίου*. (Τόμος Α'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Βεργίδης, Δ. (2006). Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών: Πλαίσιο Ευρωπαϊκής Πολιτικής. Στο Α. Καψάλης & Α. Παπασταμάτης (Επιμ.), *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση* (σσ. 81-94). Αθήνα: Τυπωθήτω

Βεργίδης, Δ. &Καραλής, Θ. (1999). *Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. (Τόμος Γ'). Πάτρα: ΕΑΠ

Βεργίδης, Δ., Κατσιγιάννη, Μ. & Μπρίνια, Β. (2011). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτών σε Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ). Στο Α. Παπασταμάτης, Ε. Βαλκάνος, Ε.Α.Παντισίδου& Γ. Ζαρίφης (Επιμ.), *Δια Βίου Μάθηση & Εκπαιδευτές Ενηλίκων. Θεωρητικές & Εμπειρικές Προσεγγίσεις*, (σσ. 3-20). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη – Εγχειρίδιο μελέτης*. μτφρ. Φράγκου, Ε. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Γιαννακοπούλου, Ε. (2006). *Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας. Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών*. (Τόμος Γ').Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ

Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων. Στο Α. Κόκκος, Ι. Γκιάστας & Ε. Γιαννακοπούλου (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι- Ομάδα εκπαιδευομένων*, (σσ. 299-313). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Γκάλιου, Σ. (2012). *Ο ρόλος του εκπαιδευτή γλωσσικής εκπαίδευσης σε κοινά ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης στον ελληνικό χώρο*. Μεταπτυχιακή εργασία. Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη

Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. μτφρ. Μητσοπούλου Χρ. &Φιλοπούλου Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο

Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Διαμαντή, Κ. (2018). *Το επάγγελμα του αισθητικού*. Ανακτήθηκε στις 12 Απριλίου 2021 από: <https://blogs.sch.gr/kaldiaman/2018/12/02/%cf%84%ce%bf-%ce%b5%cf%80%ce%ac%ce%b3%ce%b3%ce%b5%ce%bb%ce%bc%ce%b1-%cf%84%ce%b7%cf%82%ce%b1%ce%b9%cf%83%ce%b8%ce%b7%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ae%cf%82/>

- Δουγαλή, Ε. (2017). *Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. ΠΑΜΑΚ, Θεσσαλονίκη
- Everard, K. B. & Morris, G., (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. μτφρ. Κίκιζας Δ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Κριτική
- Ζωντήρος, Δ. (2006). *Τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε προγράμματα που προσφέρονται από Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Jarvis, P. (2006). Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών: Πλαίσιο Ευρωπαϊκής Πολιτικής. Στο Α. Καψάλης, & Α. Παπασταμάτης (Επιμ.), *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση* (σσ. 65-80). Αθήνα: Τυπωθήτω
- Κάππας, Β. (2009). *Κίνητρα συμμετοχής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στα Κ.Ε.Ε της Αθήνας*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Καραγιάννης, Α. (2014). *Ηγεσία στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και τα Δίκτυα Συμμετοχής*. Διδακτορική διατριβή. ΕΚΠΑ, Αθήνα
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Καψάλης, Α. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Γ' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Κόκκος, Α. (2005α). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόκκος, Α. (2005β). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Κουκλατζίδου, Μ. (2017). *Τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευομένων στο Κοινωνικό Πανεπιστήμιο Ενεργών Πολιτών*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Λαζαρίδου, Α. (2017). *Οι διαστάσεις της μετασηματιστικής ηγεσίας και η εφαρμογή τους μέσα από τους ρόλους των εκπαιδευτών/τριων ενηλίκων*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη
- Μπάρλου, Α. (2012). *Κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων εκπαιδευομένων στα εκπαιδευτικά προγράμματα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και οι μετασηματισμοί τους. Τα ΣΔΕ Κυκλάδων και Δωδεκανήσου*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική
- Μπουρής, Ι. (2008). *Γενικές αρχές της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Εκπαιδευτική ενότητα στο πλαίσιο του Υποέργου 3 «Προγράμματα Επιμόρφωσης Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης» της Πράξης «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης»*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 5 Μαρτίου 2021 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4550/1297.pdf>
- Νάνου-Ζήση, Σ. Γ. (2009). *Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία. Μεταπτυχιακή εργασία*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος
- Νομοθετικό Διάταγμα 361, (1969). *«Περί ασκήσεως του επαγγέλματος του Αισθητικού»*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο
- Νόμος 1404, (1983). *«Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΤΕ.Ι.)»*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο
- Νόμος 4521, (2018). *« Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις»*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο
- Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής [ΠΑΔΑ], (χ.η.). *Επαγγελματικά δικαιώματα του αποφοίτου*. Ανακτήθηκε στις 11 Απριλίου 2021 από: <https://aesthcosm.bisc.uniwa.gr/>
- Πατσός, Χ. (2015). Βασικές αρχές και μέθοδοι διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών από τους Σχολικούς Συμβούλους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 36-51
- Πλατσίδου, Μ. & Γωνιά, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης, (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Προδρομίδου, Ν. (2016). *Κίνητρα ενηλίκων εκπαιδευομένων. Η περίπτωση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Χανίων*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών
- Προεδρικό Διάταγμα 38, (2010). *«Σχετικά με την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων, και άλλες διατάξεις»*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο
- Ράπτης, Ν. & Βιτιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. μτφρ Παπαδοπούλου Μ. Κ. & Τόμπρου Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης (τ. Α': Θεωρία και Μελέτη Περιπτώσεων)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαρρή, Χ. (2010). *Τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης: Η περίπτωση των δημοσίων ΙΕΚ στο νομό Θεσσαλονίκης*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

- Σουλή, Μ. Χ. (2018). *Παράγοντες Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην Ηγεσία* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη
- Στεφάνου, Ι. (2012). *Κίνητρα και εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων εκπαιδευόμενων: Η περίπτωση του ΚΕΕ Πάτρας*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών
- Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική Ικανοποίηση των Νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141-154
- Τμήμα Αισθητικής & Κοσμητολογίας [ΤΕΙ], (χ.η.). *Προπτυχιακές Σπουδές*. Ανακτήθηκε στις 11 Απριλίου 2021 από: <http://www.cosm.teithe.gr/>
- Τσουνής, Α. & Σαράφης, Π. (2016). Η Έννοια της Επαγγελματικής Ικανοποίησης: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Αποτελέσματα στην Εργασιακή Απόδοση. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 8(2), 36-47
- Υπουργική Απόφαση 5954, (2014). «Κανονισμός λειτουργίας των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ) που υπάρχουν στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.)». Αθήνα : Εθνικό Τυπογραφείο
- Χυτήρης, Λ. Χ. (2001). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμό και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks
- Verma , G.K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Α. Παπασταμάτης (Επιμ.), μτφρ. Γρίβα Έ. Αθήνα: Τυπωθήτω

Ξενογλωσση Βιβλιογραφία

- Aarons, G. A. (2006). Transformational and transactional leadership: association with attitudes toward evidence-based practice. *Psychiatric Services*, 57(8), 1162-1169.doi: [10.1176/appi.ps.57.8.1162](https://doi.org/10.1176/appi.ps.57.8.1162)
- Anand, R. & Udaya-Suriyan, G. (2010). Emotional intelligence and its relationship with leadership practices. *International Journal of Business and Management*, 5(2), 65-76
- Bass, B.M. & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14, 21–27
- Boshier, R. (1991). Psychometric properties of the alternative form of the Educational Participation Scale. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 150-167
- Botou, Α., Mylonakou-Keke, Ι., Kalouri, Ο & Tsergas, Ν. (2017). Primary School Teachers' Resilience during the Economic Crisis in Greece. *Scientific Research*. Ανακτήθηκε 06 Φεβρουαρίου 2021, από: https://www.scirp.org/html/9-6902025_73526.htm

- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*, 4th Edition. London: Sage Publications
- Cross, P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Ellinger, D. (2003). Antecedents and Consequences of Coaching Behavior, *Performance Improvement Quarterly*, Vol. 16, No 1, pp. 5-28
- European Commission (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels, SEC 1832, p. 14
- Evered, R. & Selman, J. (1989). Coaching and the Art of Management, *Organizational Dynamics*, Vol.18, No 2, pp. 16-32
- Foti, R. J. & Hauenstein, N. M. A. (2007). Pattern and variable approaches in leadership emergence and effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 92(2), 347–355. doi: [10.1037/0021-9010.92.2.347](https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.2.347)
- Graen, G. B. & Schiemann, W. A. (2013). Leadership-motivated excellence theory: An extension of LMX. *Journal of Managerial Psychology*, 28(5), 452-469. doi: [10.1108/JMP-11-2012-0351](https://doi.org/10.1108/JMP-11-2012-0351)
- Grimm, J. W. (2010). Effective leadership: making the difference. *Journal Emergency Nurses*, 36 (1) 74-77. doi: [10.1016/j.jen.2008.07.012](https://doi.org/10.1016/j.jen.2008.07.012)
- Houle, C.O. (1961). *The Inquiring Mind*. Madison: University of Wisconsin Press
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press
- Koontz, H., O'Donnell, C. & Weihrich, H. (1982). *Essentials of management*. New York: McGraw-Hill
- Marija, N. J. (2002). *SPSS 11.0 Guide to data analysis*. Upper Saddle River New Jersey: Prentice Hall
- Merriam, B. & Caffarella, S. (1999). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*, 2nd edition. San Francisco: Jossey-Bass
- Montgomery, D.C. (2001). *Design and analysis of experiments*, 8th edition, Arizona State University: Wiley
- Moore, D. & McCabe, G. (2009). *Introduction to the practice of statistics*, 6th edition, W.H: Freeman and Company
- NIACE,(2005). *Adult Participation in Learning*. Leicester, Briefing Sheet 66,1-8
- Park, S., Yang, B. & McLean, G. (2008). An Examination of Relationships Between Managerial Coaching and Employee Development. *Paper presented at the Academy*

of Human Resource Development International Conference in the Americas. Panama City, FL, Feb 20-24 2008

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H. & Fetter R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142. doi: [10.1016/1048-9843\(90\)90009-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(90)90009-7)

Polson, C. J. (1993). *Teaching adult students*. Idea Paper No. 29. Manhattan: Center for Faculty Evaluation and Development

Reid, K., Bullock R. & Howarth S. (1988). *An Introduction to Primary School Organization*. London : Hodder and Stoughton

Rogers, A. (1996). *Teaching Adults*. Philadelphia: Open University Press

Sami U., Qamar, A. & Khalid, S. (2011). Exploring the leadership terrain. *Journal of economics and behavioral studies*, 3(3), 185-189

Scott, E. B. (2003). The role of transformational and transactional leadership in creating, sharing and exploiting organizational knowledge. *Journal of Leadership & Organization Studies*, 9(4), 32-44. doi: [10.1177/107179190300900403](https://doi.org/10.1177/107179190300900403)

Sergiovanni, T., & Starrat, R. (1998). *Supervision: a Redefinition*, 6th edition. Singapore: McGraw-Hill.

Sing-Tng, C. (2009). An Educational Leadership Framework Based on Traditional and Contemporary Leadership Theories. Ανακτήθηκε 14 Μαρτίου 2021 από: <https://www.g-casa.com/PDF/malaysia/TNG.pdf>

Smith, P. O. (2015). Leadership in academic health centers: Transactional and Transformational Leadership. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 22(4), 228-231. doi: [10.1007/s10880-015-9441-8](https://doi.org/10.1007/s10880-015-9441-8)

Stogdill, R. (1974). *Handbook of leadership: A survey of the literature*. New York: Free Press.

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, (2) 53-55. doi: [10.5116/ijme.4dfb.8dfd](https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd)

Trottier, T., Van Wart, M., & Wang, X. (2008). Examining the Nature and Significance of Leadership in Government Organizations. *Public Administration Review*, 68(2), 319-333. doi: [10.1111/j.1540-6210.2007.00865.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2007.00865.x)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο για το προφίλ του εκπαιδευτή-ηγέτη και για τα κίνητρα και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων της Αισθητικής.

Σκοπός της παρούσας ενημέρωσης είναι να ζητήσω τη συνεργασία και τη συγκατάθεσή σας για τη συμπλήρωση του επισυναπτόμενου ερωτηματολογίου καθώς και να συμμετέχετε στη λήψη κάποιων μετρήσεων σχετικών με τα κίνητρα και τις προσδοκίες που επικρατούν στο πεδίο της εκπαίδευσης των επαγγελματιών Αισθητικών. Το ερωτηματολόγιο αφορά στη συλλογή στοιχείων για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

Τι χρειάζεται να κάνετε;

Το παρόν ερωτηματολόγιο αφορά στη διερεύνηση των κινήτρων και των προσδοκιών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Η συμμετοχή σας σε αυτή την προσπάθεια είναι εθελοντική. Το ερωτηματολόγιο δεν έχει σκοπό να σας εξετάσει! Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, γίνεται απλά μια διερεύνηση απόψεων και για αυτό είναι σημαντική η ειλικρινής σας άποψη.

Διασφάλιση εμπιστευτικότητας

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι πληροφορίες που θα δοθούν είναι αυστηρά εμπιστευτικές. Τα μόνα προσωπικά στοιχεία που θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε είναι το φύλο σας, το έτος και το επίπεδο σπουδών σας καθώς και η περιοχή καταγωγής σας. Η συμπλήρωσή του συνιστά την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα. Για να το απαντήσετε θα χρειαστείτε περίπου 10 λεπτά από τον χρόνο σας.

Βέβαιη για την ανταπόκρισή σας, σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεισφορά σας σε αυτή την προσπάθεια.

Με εκτίμηση,

Κλιάνη Φωτεινή

Εκπαιδεύτρια Αισθητικής

Email: 11120017@uom.edu.gr

Ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθειά σας!

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ

Ηλικία: κάτω από 20:
 από 21 – 24:
 από 25 – 28:
 πάνω 29:

Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος:

 Έγγαμος:

 Διαζευγμένος:

 Χήρος:

Έτος σπουδών : 1^ο

 : 2^ο

Επίπεδο Σπουδών: Γενικό Λύκειο:

 ΕΠΑΛ:

 ΙΕΚ :

 ΑΕΙ/ ΤΕΙ:

Τόπος καταγωγής: Αστική:

 Ημιαστική:

 Αγροτική:

B. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ/ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΡΙΑ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ

1. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος /η από τα προσόντα, τις ικανότητες και την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτή /εκπαιδευτριά σας;

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

2. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος /η από τη σχέση σας με τον εκπαιδευτή /εκπαιδευτριά σας;

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

3. Κατά πόσο η συμπεριφορά του εκπαιδευτή /εκπαιδευτριά σας είναι προσιτή και ο ίδιος/α είναι φιλικός/ή απέναντι σας ;

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

4. Κατά πόσο ο εκπαιδευτής /εκπαιδευτριά σας κατανοεί τα προβλήματα και καλύπτει τις ανάγκες σας;

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

5. Νιώθετε ότι ο εκπαιδευτής /εκπαιδευτριά σας κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους συμφοιτητές σας;

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

6. Κατά την γνώμη σας ο εκπαιδευτής /εκπαιδευτριά σας, δημιουργεί κίνητρα προκειμένου να επιτύχετε υψηλές επιδόσεις ;

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

7. Νιώθετε ότι ο εκπαιδευτής /εκπαιδευτριά σας, σας ενθαρρύνει να εκφράσετε ελεύθερα τις ιδέες και τις απόψεις σας ;

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

8. Νιώθετε ότι ο εκπαιδευτής /εκπαιδευτριά σας, σας δίνει την ευκαιρία να αναπτύξετε νέες δεξιότητες στα πλαίσια των σπουδών σας;

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτής /εκπαιδευτριά σας, δίνει τη δυνατότητα να αναλάβετε πρωτοβουλίες , αναγνωρίζοντας την προσπάθειά σας;

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

10. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτής /εκπαιδευτριά σας, σας εμπνέει μέσα από τον τρόπο που διδάσκει;

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

11. Θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτής /εκπαιδευτριά σας αποτελεί πρότυπο επαγγελματία Αισθητικού για εσάς;

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

12.Ο εκπαιδευτής /εκπαιδευτριά σας δίνει έμφαση στους κανόνες για την ομαλή λειτουργία των μαθημάτων σας (π.χ. απουσιολόγια, εμπρόθεσμη παράδοση εργασιών);

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

13.Πόσο ικανοποιημένος /η είστε από το εκπαιδευτικό υλικό και τα μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής /εκπαιδευτριά σας κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

14.Κατά πόσο ο εκπαιδευτής /εκπαιδευτριά σας επιτρέπει να υλοποιήσετε εκπαιδευτικές επισκέψεις στα πλαίσια των σπουδών σας;

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

15.Σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτής /εκπαιδευτριά σας ασκεί εις βάρος σας αρνητική κριτική ή παραγκωνίζει το έργο σας;

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

16. Σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτής /εκπαιδευτριά σας συμβάλλει στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και καλής επικοινωνίας με τους συμφοιτητές σας;

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

Δ. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ-ΚΙΝΗΤΡΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ

1.Σε ποιο βαθμό το καθένα από τα παρακάτω αποτέλεσε προσδοκία- κίνητρο για την απόφασή σας να επιλέξετε το τμήμα Αισθητικής για τις σπουδές σας;

A. Συμβουλή παρότρυνση από τους γονείς για επιλογή του τμήματος Αισθητικής

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

B. Συμβουλή παρότρυνση από τους καθηγητές

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

Γ. Επίδραση από άλλα άτομα του συγγενικού ή ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

Δ. Ενδιαφέρον για το αντικείμενο

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

E. Εξασφάλιση επαγγελματικής αποκατάστασης

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

ΣΤ. Επιθυμία προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

Z. Εξασφάλιση υψηλών οικονομικών απολαβών

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

Η. Εξασφάλιση κοινωνικής καταξίωσης

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

Θ. Αποτυχία εισαγωγής σε άλλη σχολή

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

2.Κατά πόσο πιστεύετε ότι το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος Αισθητικής συμβάλλει στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων και προοπτικών;

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

3.Κατά πόσο πιστεύετε ότι οι διδάσκοντες είναι αντικειμενικοί στην αξιολόγηση της επίδοσης των φοιτητών Αισθητικής;

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

4.Θεωρείτε ότι ο εξοπλισμός των εργαστηρίων Αισθητικής και των αιθουσών Διδασκαλίας είναι επαρκής;

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

5.Πόσο σημαντική θεωρείτε την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης;

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

6.Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι το τμήμα το οποίο έχετε επιλέξει τη δεδομένη χρονική στιγμή μπορεί να σας προσφέρει την επαγγελματική αποκατάσταση που προσδοκάτε;

A. στην εκπαίδευση

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

B. ως δημόσιος υπάλληλος

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

Γ. ως ιδιωτικός υπάλληλος

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

Δ. ως ελεύθερος επαγγελματίας

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

Ε. ως επαγγελματίας Αισθητικός στο εξωτερικό.

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ

7.Σε τι βαθμό θα δεχόσασταν να εξασκήσετε επάγγελμα ανεξάρτητο από τις σπουδές σας;

1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα πολύ