



**ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ**

**ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος: «Η εξέλιξη και οι επιλογές ανάληψης θέσης ευθύνης του σύγχρονου εκπαιδευτικού»

**Τρούλη Κυριακή Α.Μ. ΔΕΜ 103
Χριστολουκά Μαρία Α.Μ.ΔΕΜ 82**

Επιβλέπων Καθηγητής: Αθανάσιος Σπυριδάκος

Ακαδημαϊκό Έτος :2017-2018

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μας, κύριο Αθανάσιο Σπυριδάκο για την καθοδήγησή του, για την άριστη συνεργασία του καθώς και για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μας.

Επίσης, εκφράζουμε τις ευχαριστίες μας στον κύριο Ιωάννη Σαλμόν, για την αξιολόγηση της διπλωματικής μας εργασίας και για τις πολύτιμες σημειώσεις του στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα θέλαμε να εκφράσουμε ως προς τις οικογένειές μας για την στήριξη και την υπομονή τους. Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ στους φίλους μας για την υποστήριξή τους.

28/3/2018

Τρούλη Κυριακή

Χριστολουκά Μαρία

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	1
Abstract.....	2
1. Εισαγωγή.....	3
2. Εισαγωγικές Έννοιες της Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων	5
2.1 Εισαγωγή στην έννοια της Διαχείρισης	5
2.2 Η ιστορική εξέλιξη της Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων	6
2.3 Ηγεσία - Εννοιολογική αποσαφήνιση και οριοθέτηση του όρου ηγεσία.....	7
2.4 Ο ρόλος του ηγέτη	10
2.5 Μοντέλα ηγεσίας.....	13
2.6 Σχέση ηγεσίας και διοίκησης.....	19
2.7 Ηγέτης – Manager / Προϊστάμενος	23
3. Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων.....	27
3.1 Εισαγωγή στην έννοια της Διαχείρισης Ανθρώπινων Πόρων	27
3.2 Ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού	27
3.3 Η σημασία της Διαχείρισης Ανθρώπινων Πόρων σήμερα	28
3.4 Βασικές αρμοδιότητες της Διαχείρισης Ανθρώπινων Πόρων	30
3.5 Καθήκοντα και ευθύνες του Διευθυντή Ανθρωπίνων Πόρων	33
3.6 Είδη Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων	33
3.7 Περιεχόμενο της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού	34
3.8 Στρατηγική Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων.....	35
3.9 Διαστάσεις Στρατηγικής Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων	36
3.10 Πλεονεκτήματα και εμπόδια της Στρατηγικής Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων	38
3.11 Διαχείριση Ανθρωπίνων Πόρων στην Εκπαίδευση	38
3.12 Σημασία της Διαχείρισης Ανθρωπίνων Πόρων στην Εκπαίδευση.....	39
3.13 Βασικές λειτουργίες της Διαχείρισης Ανθρωπίνων Πόρων στην Εκπαίδευση.....	39
3.14 Στόχοι και στρατηγικός ρόλος της Διαχείρισης Ανθρωπίνων Πόρων στην Εκπαίδευση	41
3.15 Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων σε επίπεδο σχολικής μονάδας.....	41
3.16 Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων και κουλτούρα του σχολείου.....	42
3.17 Λειτουργίες Διαχείρισης Ανθρώπινων Πόρων στη σχολική μονάδα: οι εκπαιδευτικοί.....	42
3.18 Λειτουργίες Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων στη σχολική μονάδα: οι μαθητές	46
3.19 Λειτουργίες Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων στη σχολική μονάδα: οι γονείς.....	47
3.20 Λειτουργίες Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων στη σχολική μονάδα: η τοπική κοινωνία	48
4. Διαχείριση Γνώσης.....	49
4.1 Η εποχή της πληροφορίας. Η γνώση ως ανταγωνιστικό πλεονέκτημα.....	49
4.2 Η έννοια της γνώσης. Διαφορές γνώσης και πληροφορίας.....	50
4.3 Η γνώση στους Οργανισμούς. Διαστάσεις δημιουργίας γνώσης.....	50
4.4 Η δημιουργία της γνώσης και της οργανωσιακής γνώσης	52

4.5 Σπείρα Γνώσης.....	54
4.6 Η έννοια της Διαχείρισης Γνώσης.....	56
4.7 Ιστορική ανασκόπηση της Διαχείρισης της Γνώσης	59
4.8 Διαδικασίες και Εργαλεία Διαχείρισης της Γνώσης.....	60
4.9 Παράγοντες που οδηγούν σε επιτυχή Διαχείριση Γνώσης	64
4.10 Στρατηγικές Διαχείρισης Γνώσης.....	64
4.11 Κατηγοριοποίηση της Διαχείρισης Γνώσης.....	65
4.12 Συνεισφορά της Διαχείρισης Γνώσης στην Εκπαίδευση	65
4.13 Η Διαχείριση Γνώσης στην Ανώτατη Εκπαίδευση	66
4.14 Αποθετήρια γνώσης.....	66
4.15 Πρόσβαση στη γνώση	67
4.16 Το περιβάλλον της Γνώσης.....	68
4.17 Αποτίμηση της Γνώσης.....	69
5. Εκπαιδευτικό Σύστημα – Η έννοια της Εκπαίδευσης.....	70
5.1 Η έννοια της Εκπαίδευσης – Βασικές διαστάσεις της Εκπαίδευσης.....	70
5.2 Το εκπαιδευτικό σύστημα ως κοινωνικός οργανισμός	72
5.3 Δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος.....	73
5.4 Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού	73
5.5 Ο θεσμός της επιμόρφωσης.....	75
5.6 Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης	76
5.7 Ο ρόλος του διευθυντή ως μάνατζερ και ως παιδαγωγού	77
5.8 Οι ρόλοι του διευθυντή - ηγέτη.....	78
5.9 Τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου διευθυντή.....	79
6. Περιγραφική Ανάλυση.....	80
6.1 Περιγραφικά στοιχεία ως προς τα δημογραφικά – προσωπικά χαρακτηριστικά	80
6.2 Περιγραφικά στοιχεία ως προς την επαγγελματική κατάσταση.....	85
6.3 Περιγραφικά στοιχεία ως προς τις δραστηριότητες επιμόρφωσης καθώς και των προσόντων και των δεξιοτήτων που διαθέτουν	90
6.4 Κατάταξη δραστηριοτήτων επιμόρφωσης με βάση τη σημαντικότητά τους στη βελτίωση των προσόντων τους	97
6.5 Κατάταξη δεξιοτήτων και προσόντων που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής	101
6.6 Κατάταξη μέσων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο διευθυντής ώστε να αποκτήσει τα απαραίτητα προσόντα και δεξιότητες	104
7. Διερεύνηση συσχετίσεων μεταβλητών	107
7.1 Πίνακες συνάφειας – ο έλεγχος χ^2 (Pearson Chi – square).....	107
7.2 Συσχετίσεις μεταβλητών ως προς τη μεταβλητή «Συχνότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης»	108
7.3 Συσχέτιση της μεταβλητής «Υπηρεσιακής κατάστασης» ως προς τη μεταβλητή «Συχνότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης».....	109

8. Συμπεράσματα	116
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	118
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	124
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	127

Περίληψη

Η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος διαμορφώνει τη σχολική πραγματικότητα και συμβάλλει στην προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και στην αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης. Ως εκ τούτου, η προσωπική, επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξή του καθίσταται όχι μόνο σημαντική για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης αλλά και για την εξέλιξή του με σκοπό την μελλοντική ανάληψη θέσης ευθύνης. Αυτό ακριβώς το γεγονός αναδεικνύει την επιμόρφωση ως βασική προϋπόθεση υποστήριξης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών με στόχο την απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την υιοθέτηση στάσεων, έτσι ώστε να αναλάβουν μελλοντικά θέσεις ευθύνης αλλά και να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις προκλήσεις της κοινωνίας και της γνώσης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη εκείνων των δραστηριοτήτων επιμόρφωσης που συνηθίζουν να συμμετέχουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί με σκοπό την απόκτηση των κατάλληλων προσόντων έτσι ώστε να διεκδικήσουν μια θέση ευθύνης. Επιπλέον μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία καθορίζονται εκείνα τα προσόντα και δεξιότητες που είναι απαραίτητα για να είναι ένας διευθυντής αποτελεσματικός και ως ηγέτης αλλά και ως εκπαιδευτικός. Όσον αφορά τα δεδομένα μας, συλλέχθηκαν ύστερα από τη διανομή ερωτηματολογίων σε μόνιμους ή αναπληρωτές εκπαιδευτικούς δημοσίων ή ιδιωτικών σχολείων. Το δείγμα μας αποτελείται από 70 ερωτώμενους.

Στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας, αρχικά πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση ως προς τα δημογραφικά – προσωπικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, την επαγγελματική τους κατάσταση καθώς και τις δραστηριότητες επιμόρφωσης που συμμετέχουν. Έπειτα μέσω ερωτήσεων κατάταξης, όχι μόνο επισημάνθηκαν εκείνα τα προσόντα που θεωρούνται τα πιο σημαντικά για να είναι ένας διευθυντής αποτελεσματικός αλλά και αξιολογήθηκαν οι δραστηριότητες επιμόρφωσης που μπορούν να βοηθήσουν έναν διευθυντή / εκπαιδευτικό να αποκτήσει τις απαιτούμενες δεξιότητες. Στη συνέχεια, ως μέθοδο για το συσχετισμό της συχνότητας συμμετοχής σε δραστηριότητες επιμόρφωσης με κάποιους παράγοντες, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας του Pearson (X^2).

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι ένας εκπαιδευτικός για να μπορεί μελλοντικά να αποκτήσει κάποια θέση ευθύνης θα πρέπει πέρα από την κατοχή πτυχίων / μεταπτυχιακού και γνώσεων που είναι απαραίτητα στοιχεία για την εξέλιξή του, αυτό που θα τον αναδείξει είναι η υιοθέτηση στοιχείων, όπως δεξιότητες επικοινωνίας, ηγετικές ικανότητες αλλά και διοικητική εμπειρία σε μια θέση ευθύνης. Με άλλα λόγια προσόντα και δεξιότητες που σχετίζονται περισσότερο με το ρόλο του ηγέτη είναι αναγκαία να έχει ένας διευθυντής για να διοικεί μια σχολική μονάδα με επιτυχία. Τέλος, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης είναι τόσο σημαντική και σχετίζεται με τη θέση που κατέχει κάποιος μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, που κρίνεται αναγκαίο να θεσμοθετηθεί.

Abstract

The quality of the educational process is inextricably linked to the role of the teacher, who shapes the school reality and contributes to the promotion of educational change and the effectiveness of teaching. Therefore, his personal, scientific and professional development becomes not only important for the upgrading of education but also for his development in order to occupy a position of responsibility in the future. This illustrates the point that training is a basic requirement for supporting, re-educating and improving the educators with the aim of acquiring knowledge, developing skills and adopting attitudes, in order to assume future positions of responsibility and to respond successfully to the challenges of the knowledge society.

The purpose of this MSc Dissertation is to highlight those training activities that are used by modern teachers to acquire the appropriate skills, in order to claim a position of responsibility. In addition, through this assignment are defined the necessary qualifications and skills for a manager to be effective both as a leader and as a teacher. As far as our data is concerned, they were collected following the distribution of questionnaires to permanent or substitute teachers from public or private schools. Our sample consists of 70 respondents.

In the research part of the work, a descriptive analysis of the demographics - personal characteristics of respondents, their professional status and the training activities involved, was initially carried out. Then through ranking questions, not only those qualifications considered to be the most important to be a manager efficient, were highlighted, but also the training activities that can help a manager / instructor to acquire the required skills, were evaluated. In addition, the Pearson Independence Test (X^2) used as a method for correlating the frequency of participation in training activities with some factors.

In conclusion, this research has shown that, what will highlight a teacher in order to be able to acquire a position of responsibility in the future, is the adoption of elements such as skills communication skills, leadership skills and administrative experience in a position of responsibility, apart from possessing degrees / postgraduate knowledge and knowledge necessary for his / her development. In other words, qualifications and skills which are most relevant to the role of the leader are necessary to have a manager in order to run a school successfully. Finally, it is concluded that the necessity of training is so important and related to the position held by someone within the educational system, which is deemed necessary to be institutionalized.

1. Εισαγωγή

Σε μια εποχή συνεχόμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, όπου η σχολική ηγεσία αντιμετωπίζεται ως κεντρικός μοχλός μετασχηματισμού της εκπαίδευσης, τα στελέχη εκπαίδευσης-ηγέτες καλούνται να ανταποκριθούν σε απαιτητικές και αντικρουόμενες προσδοκίες. Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα σχετίζονται με την ποιότητα της ηγεσίας και συνεπώς τα άτομα που ηγούνται των εκπαιδευτικών οργανισμών θα πρέπει να είναι κάτοχοι όχι μόνο πολλών αλλά και των κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων, γιατί μόνο έτσι θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας. Όμως, τα στελέχη της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα οι διευθυντές σχολικών μονάδων δε διαθέτουν την απαραίτητη ελευθερία δράσης και δε διευκολύνονται να υιοθετήσουν ηγετική συμπεριφορά και να δράσουν αποτελεσματικά ως δημιουργοί οράματος για το έργο της εκπαίδευσης και φορείς της αλλαγής-καινοτομιών. Το δύσκαμπτο διοικητικό πλαίσιο λειτουργεί κατά κανόνα αρνητικά στην αξιοποίηση των στελεχών και ρυθμίζει ασφυκτικά τη συμπεριφορά τους, περιορίζοντας τη δράση τους. Η σύγχρονη εκπαίδευση, αλλά και ειδικότερα το σύγχρονο, ανοιχτό στην τοπική κοινωνία σχολείο, απαιτεί την ύπαρξη στελεχών-σύγχρονων ηγετών, τα οποία προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά τους στο σκοπό, στις περιστάσεις και στους ανθρώπους, αλλά και δρώντας μετασχηματιστικά και διαμορφωτικά με βάση την αντίστοιχη φιλοσοφία και όραμα, χρειάζεται να τείνουν στην υιοθέτηση ενός δημοκρατικού-συμμετοχικού στιλ ηγετικής συμπεριφοράς. Ο παραδοσιακός ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης παραμένει το πρωταρχικό στοιχείο για την αντιμετώπιση των αυξανόμενων πιέσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά παράλληλα με τη διαχείριση της καθημερινότητας, το στέλεχος εκπαίδευσης-ηγέτης οφείλει να παρέχει αποτελεσματικά το όραμα που θα οδηγήσει, θα εμπνεύσει και θα κινητοποιήσει το σύνολο των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού. Στην Ελλάδα το ισχύον σύστημα διοίκησης τελεί υπό αναθεώρηση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού διευθυντή-ηγέτη υπό συνεχείς προκλήσεις και μετασχηματισμό.

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των σύγχρονων εκπαιδευτικών σχετικά με την εξέλιξη τους στον τομέα της εκπαιδευτικής τους καριέρας αλλά και των διαφόρων επιλογών ανάληψης θέσης ευθύνης που διαθέτουν. Επιπλέον, η συγκεκριμένη εργασία έχει ως στόχο την ανάδειξη εκείνων των δραστηριοτήτων επιμόρφωσης που θεωρούνται από την πλειοψηφία των ερωτώμενων ως πιο σημαντικές για την εξέλιξή τους και την απόκτηση κάποιας επιθυμητής θέσης ευθύνης στο μέλλον καθώς και την επισήμανση εκείνων των προσόντων και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητα για την αποτελεσματικότητα ενός διευθυντή.

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει δυο μέρη, το Θεωρητικό και το Ερευνητικό. Στο Θεωρητικό μέρος, αρχικά γίνεται μια αναφορά σε διάφορες εισαγωγικές έννοιες της Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, όπως σε κάποια μοντέλα ηγεσίας, στη σχέση ηγεσίας και διοίκησης αλλά και στις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ της έννοιας του «ηγέτη» και του «manager». Έπειτα γίνεται μια εκτενή αναφορά στον τομέα της Διαχείρισης Ανθρώπινων Πόρων, σχετικά με το ποιες είναι οι βασικές αρμοδιότητες αυτού του κλάδου της διοίκησης, ποια είναι η στρατηγική διοίκηση των Ανθρώπινων Πόρων αλλά και ποια είναι τα καθήκοντα και οι ευθύνες του Διευθυντή Ανθρώπινων Πόρων. Επιπλέον περιγράφεται ποιος είναι ο ρόλος και η εφαρμογή της Διαχείρισης Ανθρώπινων Πόρων στον τομέα της Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα μέσα στη σχολική μονάδα, η οποία αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Στη συνέχεια πραγματοποιείται εννοιολογική αποσαφήνιση και οριοθέτηση του όρου «διαχείριση γνώσης». Συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στις διαδικασίες και στα εργαλεία διαχείρισης γνώσης καθώς και σε εκείνους τους παράγοντες που οδηγούν σε επιτυχή διαχείριση

γνώσης. Ένα μέρος αυτού του κεφαλαίου αναφέρεται και στη σημαντικότητα της διαχείρισης γνώσης στην εκπαίδευση και ειδικά στην Ανώτατη Εκπαίδευση, όπου τα πανεπιστήμια θεωρούνται και αποθετήρια αυτής της γνώσης. Τέλος, γίνεται μια εισαγωγική αναφορά στην έννοια της Εκπαίδευσης καθώς και τα δομικά στοιχεία που συνθέτουν ένα Εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια δίνεται μεγάλη έμφαση στο ρόλο του εκπαιδευτικού αλλά και στο ρόλο του διευθυντή ως μάνατζερ και ως παιδαγωγού καθώς και στο θεσμό της επιμόρφωσης, τονίζοντας την αναγκαιότητα της για την εξέλιξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών.

Ακολούθως, στο Ερευνητικό μέρος, παρουσιάζεται η στατιστική ανάλυση της εργασίας. Το δείγμα μας συλλέχθηκε ύστερα από την διανομή ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων που απασχολούνται είτε σε Δημόσια είτε σε Ιδιωτικά σχολεία. Το μέγεθος του δείγματος στο οποίο βασίστηκε η ανάλυσή μας είναι 70 ερωτώμενοι. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, παρατίθενται κάποια περιγραφικά στοιχεία των μεταβλητών, που μας δίνουν μια γενική εικόνα για το προφίλ των ερωτώμενων και στη συνέχεια ακολουθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων μέσω διαφόρων στατιστικών ελέγχων που χρησιμοποιήθηκαν, καταλήγοντας στα συμπεράσματα που απαντούν τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.

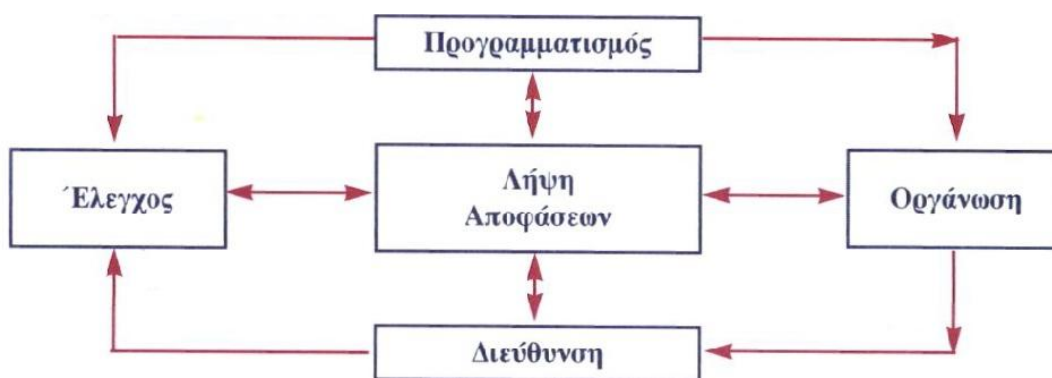
2. Εισαγωγικές Έννοιες της Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων

2.1 Εισαγωγή στην έννοια της Διαχείρισης

Η Διοίκηση είναι διαδικασία με την οποία εκπληρώνεται η επιλογή στόχων και η κατανομή τεχνολογικών, φυσικών και ανθρώπινων πόρων σε δραστηριότητες που επιδιώκουν την επίτευξη αυτών των στόχων.¹ Δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για τη «διαχείριση» αλλά επικρατεί ο ορισμός που δόθηκε από το Γάλλο Henri Fayol το 1916. Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό η «διαχείριση» σημαίνει να «προβλέπεις, να σχεδιάζεις, να οργανώνεις, να διατάζεις, να συντονίζεις και να ελέγχεις».

Συνεπώς, η λειτουργία της διαχείρισης (management) μπορεί να αναλυθεί στις εξής επιμέρους βασικές λειτουργίες:²

1. **Προγραμματισμός – Σχεδιασμός:** θέτονται οι στόχοι και διαμορφώνεται η δράση με βάση τους περιορισμούς και τις ευκαιρίες που υπάρχουν τόσο στο εξωτερικό αλλά και στο εσωτερικό περιβάλλον μιας επιχείρησης
2. **Οργάνωση:** καθορισμός αρμοδιοτήτων, αποσαφήνιση οργανωτικής δομής του κάθε οργανισμού, καταμερισμός εργασιών
3. **Διεύθυνση/ηγεσία:** η ηγεσία είναι η κυριότερη λειτουργία για τη σωστή πορεία και λειτουργία των εργαζομένων, αλλά και του καθορισμού της συμπεριφοράς όλων των λειτουργικών συστημάτων και διαδικασιών του οργανισμού.
4. **Έλεγχος – Αξιολόγηση:**(μέτρηση των αποτελεσμάτων), σημειώνεται ο βαθμός επίτευξης των στόχων και ορίζεται η σειρά των διορθωτικών δράσεων που πρέπει να γίνουν.



Σχήμα 1: Οι λειτουργίες της Οργάνωσης και Διοίκησης

¹Μπουραντάς, Βάθης, Παπακωνσταντίνου, Ρεκλείτης, 1999

²Α. Αθανασούλα Ρέππα, *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική διάσταση της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Έλλην 2008, σσ. 15-17.

2.2 Η ιστορική εξέλιξη της Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων

Από την αρχαιότητα κιάλας εκτιμάται η αξία του management στον κόσμο της Διοίκησης. Ο **Fraderich Taylor** (1856 - 1915), μηχανικός στις ΗΠΑ, αποκαλείται ένας από τους μεγαλύτερους θεμελιωτές και ιδρυτές της Οργάνωσης και Διοίκησης, μέσα από το έργο του "Αρχές Επιστημονικού management", που δημοσιεύθηκε το 1910 στις ΗΠΑ. Θεωρούσε ότι η αύξηση της παραγωγικότητας μιας επιχείρησης ήταν η μόνη λύση για να αποφέρει την εξασφάλιση υψηλών μισθών, αλλά και μεγαλύτερων κερδών. Ειδικότερα διατύπωσε τέσσερις προσδιοριστικές αρχές της διοίκησης, οι οποίες είναι οι εξής:³

1. Ανάπτυξη της Διοίκησης ως μιας επιστήμης που να ασχολείται με την εργασία, με σκοπό να προσδιοριστεί η έννοια της «δίκαιης εργάσιμης ημέρας» και του «κανονικού ορίου της απόδοσης / ημέρα»
2. Επιστημονική επιλογή και προοδευτική εξέλιξη του προσωπικού
3. Συνδυασμός της επιστήμης της εργασίας και των ανθρώπων, οι οποίοι επιλέγονται και εκπαιδεύονται με τρόπο επιστημονικό. Σημαντικό στοιχείο είναι ότι οι δύο αυτές συνισταμένες θεωρούνται ως μια αδιάσπαστη ενότητα.
4. Συνεχής και ειλικρινής συνεργασία μεταξύ της Διοίκησης και του προσωπικού.

Ο **Henri Fayol** (1841 - 1925), Γάλλος μηχανικός, θεωρείται πως έπειτα από τον Taylor υπήρξε σπουδαίος θεμελιωτής της επιστημονικής Οργάνωσης και Διοίκησης. Ήταν αυτός που εστίασε στα υψηλά ιεραρχικά επίπεδα της οργανωτικής και διοικητικής πυραμίδας και στα καθήκοντα των διοικητικών στελεχών. Οι διάφορες ενέργειες ή δραστηριότητες μέσα σε μία επιχείρηση, παρά τις διαφορές που μπορεί να υπάρξουν, μπορούν να ενταχθούν σε ορισμένες κατηγορίες, οι οποίες λέγονται επιχειρησιακές λειτουργίες. Αυτές είναι: η τεχνική, η εμπορική, η χρηματοοικονομική, η ασφάλεια (προστασία των εργαζόμενων και της περιουσίας) και η λογιστική. Στις λειτουργίες αυτές προσθέτει και τις λειτουργίες της διοίκησης, οι οποίες αναφέρθηκαν παραπάνω.⁴

Ο **Max Weber** (1864-1920) ήταν ένας άλλος εκπρόσωπος της κλασσικής θεωρίας. Το ενδιαφέρον του αφορούσε καθαρά τις μεθόδους έρευνας των κοινωνικών επιστημών, με μεγαλύτερη ενασχόληση στο φαινόμενο της διοίκησης. Θεωρούσε ότι η γραφειοκρατία είναι ένα αρνητικό στοιχείο άσκησης ελέγχου πάνω στον κόσμο που ανταποκρίνεται κυρίως στις ανάγκες των μεγάλων και πολύπλοκων επιχειρήσεων. Ως βασικά χαρακτηριστικά της θεωρίας αυτής ορίζει τις συγκεκριμένες αρμοδιότητες, τους αυστηρούς κανόνες και την εφαρμογή ενός ιεραρχικού συστήματος οργάνωσης.⁵

Ο **Gantt** συνεργάτης του Taylor, ήταν σύμβουλος επιχειρήσεων. Ήταν υποστηρικτής της καλής συνεργασίας μεταξύ των ατόμων και της κατανόησης που χτίζεται μεταξύ διοίκησης και εργαζόμενων. Δεν παρέλειψε να ασχοληθεί με τη σημασία που έχει η εκπαίδευση σε όλα τα διοικητικά προβλήματα. Το έργο του είχε ως κεντρικό σημείο αναφοράς τον διοικητικό έλεγχο, για αυτό και προσπαθούσε να το πετύχει μέσω γραφικών μεθόδων απεικόνισης σχεδίων. Ο χρόνος και το κόστος για το σχεδιασμό και τον έλεγχο της εργασίας ήταν αντικείμενο της μελέτης του.

Κίνημα ανθρωπίνων σχέσεων: Το 1920 έκανε την εμφάνισή του το κίνημα των ανθρωπίνων σχέσεων θέτοντας σε αμφισβήτηση τη θεωρία του Taylor. Θεωρούσε ότι το επιστημονικό management μεταχειριζόταν και εκμεταλλευόταν τους εργαζόμενους. Η θεωρία του κινήματος βασιζόταν στο γεγονός πως αν οι επιχειρήσεις έδιναν την δυνατότητα στους εργαζόμενους να έχουν ενεργό συμμετοχή σε όλα

³Μ. Βαξεβανίδου – Π. Ρεκλείτης, *Management Ανθρώπινων Πόρων – Θεωρία & Πράξη*, Εκδόσεις Προπομπός, 2008, σ. 18.

⁴Μπουραντάς, Βάθης, Παπακωνσταντίνου, Ρεκλείτης, 1999

⁵Μπουραντάς, Βάθης, Παπακωνσταντίνου, Ρεκλείτης, 1999

εκείνα τα θέματα που αφορούσαν τις συνθήκες, τα εργαλεία και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται, τότε το ηθικό τους αλλά και η απόδοσή τους θα βελτιωνόταν και θα έδειχναν μεγαλύτερη προθυμία και θέληση για συνεργασία. Κυριότεροι εκπρόσωποι του κινήματος ανθρωπίνων σχέσεων ήταν οι Elton Mayo και F. Roethlisberg. Τα στοιχεία που αναδείχθηκαν από έρευνες που έκαναν το 1920 σε επιχειρήσεις απέδειξαν ότι οι εργαζόμενοι εκφράζοντας τη προσωπική τους γνώμη, τα συναισθήματα τους και τις επιθυμίες τους θα βοηθούσαν στην αύξηση της παραγωγικότητας της επιχείρησης ανεξάρτητα από τις συνθήκες που μπορεί να επικρατούσαν στον χώρο εργασίας.⁶

2.3 Ηγεσία - Εννοιολογική αποσαφήνιση και οριοθέτηση του όρου ηγεσία

Η ηγεσία είναι σήμερα ένα από τα πιο ευρέως συζητούμενα και ταυτόχρονα ένα από τα πιο σύνθετα θέματα, καθώς αποτελεί μια από τις κεντρικές έννοιες στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης.⁷ Θεωρείται δε ως μια από τις βασικές συνιστώσες στην επιτυχία ή στην αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων⁸, καθώς είναι το καθοριστικό στοιχείο που εξηγεί γιατί ένας οργανισμός πετυχαίνει και ένας άλλος όχι.⁹

Η ηγεσία ως όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ιδιαίτερο συνδυασμό προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών, «έναν τρόπο ζωής». Στη βιβλιογραφία αναφέρονται πάνω από 350 ορισμοί της ηγεσίας, χωρίς, ωστόσο, να είναι δυνατό να οριστεί ποιο είναι το καθοριστικό στοιχείο που διακρίνει τον ηγέτη από το μη ηγέτη.¹⁰ Ο Yukl υποστηρίζει ότι όπως όλες οι εννοιολογικές κατασκευές στις κοινωνικές επιστήμες, ο ορισμός της ηγεσίας είναι αυθαίρετος και πολύ υποκειμενικός. Κάποιοι ορισμοί είναι πιο χρήσιμοι από άλλους, αλλά δεν υπάρχει ένας και μόνο σωστός ορισμός.

Ο Stogdill αναφέρει ότι υπάρχουν τόσοι ορισμοί για την ηγεσία όσοι και οι άνθρωποι που προσπάθησαν να την ορίσουν. Οι αναρίθμητοι ορισμοί της ηγεσίας διαφέρουν ως προς το ποιος την ασκεί, τον επιδιωκόμενο σκοπό της επιρροής, τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η επιρροή, τα αποτελέσματα της προσπάθειας επιρροής.¹¹

Αυτό που προκύπτει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση είναι ότι η έννοια της ηγεσίας είναι σύνθετη και παρουσιάζει πολλές διαφοροποιήσεις. Γι' αυτό το λόγο θεωρείται μία «έννοια ομπρέλα», όπως τη χαρακτηρίζουν οι York-Barr & Duke (2004), η οποία καλύπτει πολλές παραμέτρους. Τρεις διαστάσεις της ηγεσίας μπορεί να οριστούν ως βάση, για να αναπτυχθεί ένας λειτουργικός ορισμός: α) η ηγεσία αφορά μια διαδικασία επιρροής από ένα πρόσωπο ή μια ομάδα πάνω σε άλλους ανθρώπους ή ομάδες για να δομηθούν οι δραστηριότητες και οι σχέσεις σε έναν οργανισμό, β) η ηγεσία θα πρέπει να βασίζεται σε σταθερές προσωπικές και επαγγελματικές αξίες και γ) η ηγεσία έχει σχέση με την ανάπτυξη και την έκφραση ενός οράματος για τον οργανισμό.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι βασικές προϋποθέσεις του όρου *ηγεσία* είναι αφενός η ύπαρξη ηγέτη (leader), ο οποίος πρέπει να κατέχει μια «καίρια» θέση στην ιεραρχική κλίμακα της οργάνωσης, η ύπαρξη μελών ομάδας/οπαδών (followers), που θα υλοποιήσουν τους στόχους, και αφετέρου η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης, δηλαδή το έργο (task) που επιτελεί ο ηγέτης και η επίτευξη επιδιωκόμενων

⁶ Χολέβας, 1995

⁷ Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007: 25

⁸ Κατσαρός, 2008: 96

⁹ Harris, 2005

¹⁰ Cuban, 1988: 190

¹¹ Yukl, 2009

στόχων, αλλά και η κατάσταση ή περιβάλλον μέσα στο οποίο δρα ο ηγέτης. Τα συστατικά αυτά της ηγεσίας μεταβάλλονται συνεχώς.¹²

Ύστερα από την αναδίφηση στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, παραθέτουμε μερικούς από τους κλασσικούς ορισμούς που προσπαθούν να απαντήσουν στο ερώτημα «τι είναι ηγεσία;». Σύμφωνα με αυτούς τους ορισμούς, **Ηγεσία είναι:**

- «Μια διαδικασία του επηρεασμού των δραστηριοτήτων μιας οργανωσιακής ομάδας ατόμων, σχετικά με την υλοποίηση των στόχων της» (Stogdill, 1950: 3).
- «Μια ισχυρή αυξητική επιρροή και πάνω από τη μηχανική συμμόρφωση με τις συνηθισμένες γενικές κατευθύνσεις του οργανισμού» (Katz & Kahn, 1968: 528).
- «Μια διαδικασία που αποσκοπεί στο να επηρεάσει ένα άτομο ή μια ομάδα, με σκοπό να πραγματοποιηθούν ορισμένοι στόχοι σε ορισμένες συνθήκες» (Hersey & Blanchard, 1972: 68).
- «Μια διαδικασία επίδρασης με σκοπό τον επηρεασμό της συμπεριφοράς και των πράξεων μιας μικρής ή μεγάλης ομάδας, μιας τυπικής ή άτυπης οργάνωσης, ακόμη κι ενός ατόμου ξεχωριστά, κατά τέτοιο τρόπο ώστε να προσπαθήσουν με προθυμία να επιτύχουν τους στόχους της ομάδας στην οποία ανήκουν και δραστηριοποιούνται» (Rahim, 1983:368).
- «Η επιρροή των δράσεων των άλλων για την επίτευξη επιθυμητών στόχων... Η ηγεσία αναφέρεται σε ανθρώπους που δαμάζουν τα κίνητρα και τις δράσεις των άλλων για την επίτευξη ορισμένων στόχων: συνεπάγεται λήψη πρωτοβουλιών και κινδύνων» (Cuban, 1988: 193).
- «Η διαδικασία μέσω της οποίας οι δράσεις μιας οργανωμένης ομάδας επηρεάζονται με αποτέλεσμα να δημιουργούνται υψηλές προσδοκίες σχετικά με την επίλυση προβλημάτων ή την εκπλήρωση συγκεκριμένων σκοπών (Bass, 1990: 34).
- «Η διαδικασία άσκησης κοινωνικής επιρροής κατά την οποία ασκείται σκόπιμη επιρροή από ένα πρόσωπο ή ομάδα σε άλλους ανθρώπους ή ομάδες με στόχο την οικοδόμηση δραστηριοτήτων και σχέσεων σε μία ομάδα ή οργανισμό» (Yukl, 1994: 3).
- «Η διαδικασία επηρεασμού της συμπεριφοράς των άλλων για τον καθορισμό και την επίτευξη στόχων» (Cheng, 1996: 95).
- «Η ικανότητα των διοικούντων να επιβλέπουν αλλά και να συνεργάζονται με τους υφισταμένους τους για την αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη εκτέλεση του έργου που τους έχει ανατεθεί, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού» (Χυτήρης, 1996: 243).
- «Η ικανότητα άσκησης επιρροής σε μια ομάδα με στόχο την υλοποίηση ενός οράματος ή μιας σειράς στόχων και η θέληση των οπαδών να διεκπεραιώσουν αυτό το όραμα και τους στόχους» (Owens, 2001).
- «Μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης των ατόμων που βασίζεται στην αμοιβαιότητα και εκτείνεται σε ολόκληρο το κοινωνικό και υφιστάμενο πλαίσιο του οργανισμού» (Spillaneetal, 2001: 23).
- «Μια διαδικασία επηρεασμού των στάσεων και της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθούν να υλοποιήσουν στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα» (Μπουραντάς, 2002: 197).
- «Το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους, όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά» (Πασιαρδής, 2004: 209),

¹²Σαϊτής, 2008: 133 . Καραγιάννης, 2014: 198

- «Η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών της οργάνωσης από κάποιον, ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους (Σαΐτης, 2005: 240).

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς διαπιστώνουμε ότι η έννοια της ηγεσίας, αποσκοπεί στον επηρεασμό της συμπεριφοράς των μελών της ομάδας, προκειμένου να εργασθούν πρόθυμα και αποτελεσματικά για την ανάπτυξη και επίτευξη στόχων, ενώ τα σημεία των παραπάνω ορισμών που φαίνεται να αποτελούν απαραίτητο στοιχείο κοινής αποδοχής είναι: α) η θεώρηση της ηγεσίας ως διαδικασία, β) η θεώρηση της ηγεσίας ως ομαδική λειτουργία, αφού εμφανίζεται μόνο στις διαδικασίες δύο ή περισσότερων ατόμων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, δηλαδή ως αλληλεπίδραση ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα, γ) η θεώρηση της ηγεσίας σε σχέση με τη στοχοθεσία και την καθοδήγηση δραστηριοτήτων και δ) η θεώρηση της ηγεσίας ως άσκηση επιρροής, αφού οι ηγέτες επιδιώκουν σκόπιμα να επηρεάσουν τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων.

Οι Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999: 6) ισχυρίζονται ότι η επιρροή φαίνεται να είναι ένα απαραίτητο μέρος των περισσότερων αντιλήψεων για την ηγεσία. Σύμφωνα με τον Goleman (2000: 246), οι κοινωνικές δεξιότητες με την έννοια του επιδέξιου χειρισμού των συναισθημάτων κάποιων άλλων ατόμων, αποτελούν τη βάση για αρκετές ικανότητες, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνεται και η επιρροή. Η επιρροή αποτελεί τη δυναμική, άτυπη, αλληλεπιδραστική και ακαθόριστη όψη της δύναμης, που προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και διακρίνεται σαφώς από την εξουσία, που αποτελεί τη δομική και τυπική όψη της δύναμης.¹³ Για να γίνει αντιληπτή η ηγεσία πρέπει να εξεταστεί η φύση και η ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που εμπλέκονται. Η «καρδιά» και η ουσία του θέματος είναι η έννοια της δύναμης: τι είδους δύναμη περιλαμβάνεται και πως αυτή ασκείται.

Ωστόσο το να θεωρείται ότι κάποιος ασκεί ηγεσία, οποτεδήποτε επηρεάζει κάποιον άλλο, αποτελεί μία υπεραπλουστευμένη και λανθασμένη αντίληψη της ηγεσίας.¹⁴ Σύμφωνα με μία πιο εστιασμένη άποψη, η άσκηση επιρροής συνδέεται με την ηγεσία όταν οι δραστηριότητες συμβάλλουν στην αλλαγή του οργανισμού και την ανάπτυξή του και όταν προωθούνται διαδικασίες αμοιβαίας μάθησης, που οδηγούν στην επίτευξη κοινών στόχων.¹⁵ Η διεργασία της επιρροής απαλλάσσεται από την ουδετερότητα από την οποία περιβάλλεται σημασιολογικά, όταν εξειδικεύεται σε μέσα, στόχους και δράσεις. Οι λειτουργίες της επιρροής και της κατεύθυνσης, που ενέχονται στην πλειονότητα των ορισμών της ηγεσίας, κανονικά έχουν θετική χροιά, ιδίως όταν γίνεται λόγος περί αποτελεσματικής ηγεσίας. Τούτη τη θετική συνεκδοχή, ενσαρκώνει η ηγεσία. Στην περίπτωση αυτή εξαιρούνται οι στρατηγικές που αποβαίνουν σε ουδέτερη ή απρόθυμη υπακοή και εξακριβώνονται οι ανοίκειες πρακτικές, οι οποίες θα πρέπει να εξοβελίζονται.¹⁶

Η επιρροή ασκείται και από ομάδες, όχι μόνο από μεμονωμένα άτομα. Στις οργανώσεις, ο βαθμός της ικανότητας ενός φορέα να επηρεάζει ένα άλλο μέρος αποδίδεται με την έννοια της ισχύος. Οι ορισμοί της ηγεσίας συχνά δεν αποκλείουν την αμφίδρομη επιρροή, κάνοντας δεκτό ότι επιρροή ασκείται από τους ηγέτες προς τα μέλη ή και προς άλλους ηγέτες, αλλά και ότι οι ηγέτες επηρεάζονται από άλλους ηγέτες ή από τα μέλη της ομάδας.

Επομένως, η ηγεσία συνιστά αλληλεξάρτηση και σχετίζεται με την εναλλαγή ηγετικών ρόλων ανεξάρτητα από την ιεραρχική θέση των ατόμων. Αναφέρεται στο πώς ηγέτες σε διάφορα επίπεδα και με

¹³ Μπουραντάς, 2002: 311

¹⁴ Spillane, 2006

¹⁵ Spillane, 2005 . Harris & Lambert, 2003

¹⁶ Καραγιάννης, 2014: 201

διαφορετικούς ρόλους μοιράζονται την ευθύνη και γι' αυτόν το λόγο συνδέεται άμεσα με την επίδειξη υπευθυνότητας και τη δέσμευση για την πραγματοποίηση των στόχων που τίθενται.¹⁷ Γι' αυτόν το λόγο, εκλαμβάνεται ως αναδυόμενη ιδιότητα μίας ομάδας ή ενός δικτύου ανθρώπων που αλληλεπιδρούν. Η δυνατότητα για ανάληψη ηγετικού ρόλου είναι παρούσα και προκύπτει κατά τη ροή των δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται κάθε φορά κάποια από τα μέλη ενός οργανισμού.¹⁸

2.4 Ο ρόλος του ηγέτη

Το άτομο που επηρεάζει περισσότερο την ομάδα και αναμένεται να αναλάβει εξειδικευμένο ηγετικό ρόλο είναι ο ηγέτης, ο οποίος αποτελεί πρωτεύον στοιχείο της ηγεσίας. Εκλαμβάνεται ως το άτομο το οποίο μέσω της ηθελημένης συμπεριφοράς του ασκεί επιρροή σε άλλα άτομα, διευκολύνει την πρόοδό τους και τους κάνει εθελοντικά και πρόθυμα να τον ακολουθούν.¹⁹ Ο ρόλος του ηγέτη είναι από τους δυσκολότερους και πολυπλοκότερους μέσα σε μια ομάδα. Η παραδοσιακή αντίληψη για το ρόλο του ηγέτη επικεντρώνει τις δραστηριότητές του σε πέντε λειτουργίες (Fayol, 1950): α) σχεδιασμός, β) οργάνωση, γ) ηγεσία, δ) έλεγχος, ε) εφαρμογή.

Άλλοι ερευνητές κατατάσσουν το ρόλο του ηγέτη σε τρεις κατηγορίες:

1. διαπροσωπικός ρόλος, όπου ο ηγέτης αλληλεπιδρά με τους εργαζομένους και δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές του οργανισμού
2. πληροφοριακός ρόλος, όπου ο ηγέτης συνδέεται με τα καθήκοντα που απαιτούνται για την απόκτηση της πληροφορίας και τη μετάδοσή της από τη διοίκηση προς τους υφισταμένους και αντίστροφα
3. ρόλος λήψης απόφασης, που σχετίζεται με τις μεθόδους που χρησιμοποιεί ο ηγέτης για να σχεδιάσει τη στρατηγική που θα οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Mintzberg, 1990).

Σύμφωνα με τον Olmstead (2000: 227), οι βασικές διαδικασίες που ακολουθεί ένας αποτελεσματικός ηγέτης είναι:

- α) η δημιουργία και διατήρηση ομάδας,
- β) η ανάπτυξη των μελών της και
- γ) η επίτευξη των στόχων της.

Συγκεκριμένα, ο ρόλος του ηγέτη σε μια ομάδα είναι και ρόλος προσπάθειας επιρροής της συμπεριφοράς των μελών της, ώστε αυτά να εκτελούν το έργο τους, αφιερώνοντας σε αυτό όλες τις δυνατότητές τους. Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει η εκτέλεση του έργου τους να τους προσφέρει ατομικές ικανοποιήσεις και να ικανοποιεί ταυτόχρονα τους προσωπικούς τους στόχους. Ένας άλλος πολύ σημαντικός ρόλος του ηγέτη είναι ο καθορισμός του στόχου της ομάδας. Για να το επιτύχει αυτό θα πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά το αντικείμενό του, ώστε να το γνωστοποιήσει στην ομάδα. Επομένως, θα πρέπει οι στόχοι που έχουν καθοριστεί από τον ηγέτη και την ομάδα να είναι ρεαλιστικοί και εφικτοί, χρονικά προσδιορισμένοι και προκλητικοί.

Η σύγχρονη αντίληψη για το ρόλο του ηγέτη αντιμετωπίζει τον ηγέτη ως μεταμορφωτή/μετασχηματιστή. Ο ηγέτης «μεταμορφώνει» τους υφισταμένους ανεβάζοντάς τους σε υψηλότερα επίπεδα και αυτό επιτυγχάνεται με το να τους βοηθά στην εκπλήρωση των στόχων τους.²⁰ Ο ηγέτης που υιοθετεί το ρόλο του μετασχηματιστή, έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

¹⁷ Harris, 2002

¹⁸ Gronn, 2000: 331

¹⁹ Hersey & Blanchard, 1993: 94 . Hoy & Miskel, 2005: 375-377 . Μπουραντάς, 2005: 197-198

²⁰ Polychroniou, 2008

1. Χαρισματικό στοιχείο: ο ηγέτης κάνει τους υφισταμένους του να νιώσουν πίστη, σεβασμό και έμπνευση.
2. Εξατομικευμένη φροντίδα: ο ηγέτης αντιμετωπίζει κάθε εργαζόμενο ως ξεχωριστό άτομο, που εκχωρεί αρμοδιότητες και συμβάλλει στην προσωπική του ανάπτυξη.
3. Διανοητικά ερεθίσματα: ο ηγέτης προσπαθεί να κάνει τους υφισταμένους να σκέφτονται και να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις.²¹

Μερικοί από τους ρόλους που θα πρέπει να αναλάβει ο ηγέτης για να διοικήσει αποτελεσματικά τον οργανισμό, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), είναι οι ακόλουθοι: α) Ενεργοποίηση και παρακίνηση συνεργατών, β) υποστήριξη συνεργατών, γ) ανάπτυξη ομάδας και συνεργασίας, δ) υλοποίηση του έργου, ε) διοίκηση συντονισμού, στ) ανάπτυξη συνεργατών, ζ) ανάπτυξη κουλτούρας και η) διοίκηση στρατηγικής-όραμα.

Σε ό,τι αφορά την ενεργοποίηση και παρακίνηση συνεργατών, ο ηγέτης αναλαμβάνει να παρακινήσει και να πείσει τους εργαζόμενους να προσπαθήσουν και να αποδώσουν. Για να το καταφέρει αυτό χρειάζεται να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα, να εμπνέει, να ενεργοποιεί και να συμπαρασύρει τους υφισταμένους του, ώστε να δίνουν τον καλύτερο εαυτό.²² Επειδή η αλλαγή είναι καθήκον της ηγεσίας, η ικανότητα παρακίνησης μιας πολύ δραστήριας συμπεριφοράς είναι σημαντική για την αντιμετώπιση των εμποδίων που κλείνουν το δρόμο προς την αλλαγή. Η παρακίνηση και η εμφύσηση ενδιαφέροντος διασφαλίζει ότι οι εργαζόμενοι θα έχουν την ενεργητικότητα να υπερπηδήσουν τα εμπόδια, ικανοποιώντας τις βασικές αλλά συχνά αναξιοποίητες ανθρώπινες ανάγκες, αξίες και συναισθήματα. Παραδείγματος χάρη, η ανάγκη για επιτεύγματα, για αναγνώριση, για την αίσθηση ότι έχουν τον έλεγχο της ζωής τους, για την αίσθηση ότι ανήκουν κάπου, για την ικανότητα να πετυχαίνουν τα ιδανικά τους είναι συναισθήματα που αγγίζουν βαθιά τους ανθρώπους και βγάζουν από μέσα τους μια ισχυρή ανταπόκριση.²³

Όσον αφορά την υποστήριξη συνεργατών, ο ηγέτης χρειάζεται να αξιολογήσει και να αξιοποιήσει τους συνεργάτες του κατάλληλα, ώστε να μπορούν να αποδώσουν το μέγιστο δυνατό. Γι' αυτό το λόγο χρειάζεται να κάνει σωστή ανάθεση καθηκόντων, σωστό καθορισμό στόχων, αποτελεσματική καθοδήγηση και ενθάρρυνση, καθώς και ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης, έτσι ώστε οι υφιστάμενοι να μη φοβούνται να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Σχετικά με την ανάπτυξη της ομάδας και συνεργασίας, η αποτελεσματικότητα της ομάδας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το αν τα μέλη της λειτουργούν ομαδικά έχοντας αναπτύξει κλίμα συνεργασίας μεταξύ τους. Η ανάπτυξη του κλίματος αυτού είναι αρμοδιότητα του ηγέτη, ο οποίος είναι αυτός που θα πρέπει να αναλάβει να αναπτυχθεί αυτό το κλίμα και θα φροντίσει για τη διατήρησή του. Εάν δεν επιτευχθεί η διατήρηση του κλίματος συνεργασίας, τότε θα ακρωθεί αυτομάτως όλη η προσπάθεια και τα αποτελέσματα δε θα είναι τα αναμενόμενα. Οι λύσεις στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής βρίσκεται στη συλλογική ευφυΐα των εργαζομένων σε όλα τα επίπεδα, οι οποίοι πρέπει να χρησιμοποιήσουν ο ένας τον άλλον ως πόρους υπερβαίνοντας κάθε διαχωριστική γραμμή.²⁴

Στην υλοποίηση του έργου, ο ρόλος του ηγέτη είναι να αναλαμβάνει την πραγματοποίηση του έργου και αυτόματα αναλαμβάνει και τις ενέργειες που συνθέτουν το ρόλο αυτό, δηλαδή τον καθορισμό του στόχου, τον προγραμματισμό, τη σχεδίαση, τον έλεγχο του έργου, την επίλυση προβλημάτων και την

²¹ Bass, 1985

²² Μπουραντάς, 2002: 215-225

²³ Kotter, 1998: 44

²⁴ Heifetz & Laurie, 1998: 180

αποτελεσματική διαχείριση των πόρων. Σε ό,τι αφορά τη διοίκηση συντονισμού, ο ηγέτης αποτελεί το συνδετικό κρίκο τόσο μέσα στον οργανισμό (ιεραρχικά επίπεδα, οργανωτικές μονάδες) όσο και έξω από αυτόν (σχέση με εξωτερικό περιβάλλον). Έτσι, αναλαμβάνει να μεταδίδει τις πληροφορίες, να εξασφαλίζει τη συνεργασία, να κατανοεί και να εφαρμόζει πολιτικές και αποφάσεις, να συντονίζει και να συγχρονίζει τις λειτουργίες και το έργο για την καλύτερη λειτουργία του οργανισμού. Σχετικά με την ανάπτυξη συνεργατών, επειδή ο επιτυχημένος οργανισμός προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλων και ικανών εργαζομένων σε όλα τα επίπεδα, κρίνεται απαραίτητη η ουσιαστική ανάπτυξη των εργαζομένων μέσα από την καθημερινότητα και την εμπειρία.

Επίσης ο κύριος διαμορφωτής της κουλτούρας, η οποία προσδιορίζει το «είναι» και το «γίνεσθαι» του οργανισμού, είναι ο ηγέτης, που περνά αξίες, πιστεύω και αρχές μέσω των ενεργειών στις οποίες δίνει προσοχή, μέσω των ανταμοιβών και των ποινών, μέσω του ελέγχου και της αξιολόγησης. Την κουλτούρα προσδιορίζουν οι γνώσεις, οι πεποιθήσεις, οι αξίες, τα σύμβολα, οι ανεπίγνωστες διαδικασίες και οι ψυχολογικές δομές.²⁵

Τέλος, στο τομέα της διοίκησης στρατηγικής-όραμα, η στρατηγική του οργανισμού διαμορφώνεται από τις αποφάσεις του ηγέτη. Αυτός είναι υπεύθυνος για τη δέσμευση πόρων, για την επιλογή υπηρεσιών, για την παρακολούθηση και την πρόβλεψη των ευκαιριών, των απειλών και των εκάστοτε προκλήσεων του περιβάλλοντος.

Πέραν των παραπάνω η επιτυχημένη πορεία του οργανισμού απαιτεί και την ύπαρξη κάποιου οράματος από τη μεριά του ηγέτη, έτσι ώστε να προσανατολίζονται όλες οι ενέργειες προς την επίτευξή του. Το όραμα χρειάζεται τουλάχιστον όσο και η στρατηγική για την επιτυχία. Παρόλο που ο καθένας μπορεί να γίνει ειδικός στη χάραξη στρατηγικής, ελάχιστοι τελικά γίνονται και διατηρούν τη θέση του δημιουργού.

Ο ηγέτης είναι αυτός ο οποίος εκφράζει ο ίδιος και εμπνέει στους άλλους ενθουσιασμό για ένα όραμα και μια κοινή αποστολή, τους βοηθά να έχουν καλή επίδοση, ενώ ταυτόχρονα τους θεωρεί υπεύθυνους για τη δουλειά τους, τους καθοδηγεί με το παράδειγμά του και παίρνει την πρωτοβουλία να δρα ως ηγέτης, άσχετα από τη θέση του.²⁶ Η έννοια της ηγεσίας και ο ηγέτης δεν ταυτίζονται υποχρεωτικά με την ανώτατη διοίκηση, αλλά δυναμικά ενυπάρχουν σε κάθε ιεραρχικό επίπεδο, οπότε η ηγεσία συνδέεται περισσότερο με τη διαθέσιμη δημιουργικότητα, πρωτοβουλία, δύναμη επιρροής κλπ. Στην πράξη, φυσικά, οι ηγέτες συχνά κατέχουν υψηλές θέσεις στη διοικητική ιεραρχία. Αυτό είναι φυσικό, διότι η ηγεσία αναμένεται να σχετίζεται πρωτίστως με τη συμπεριφορά ατόμων που διαθέτουν τυπική εξουσία και ανάλογη δυνατότητα επιρροής.²⁷

Θα πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι εκείνοι που ηγούνται, είναι απαραίτητως ισχυροί άνθρωποι, επειδή η δύναμη είναι η βασική ενέργεια για την έναρξη και τη στήριξη της δράσης, που μεταφράζει τη πρόθεση σε πραγματικότητα, όταν οι άνθρωποι προσπαθούν να εργαστούν μέσα στα πλαίσια συνεργασίας. Δεν μπορεί κάποιος που καθοδηγεί να είναι ανίσχυρος. Αλλά η άσκηση της εξουσίας δεν είναι απαραίτητα και καταπιεστική.²⁸ Σύμφωνα με τον Weber, η κυριαρχία του ηγέτη μπορεί να είναι «παραδοσιακή», όταν στηρίζει τη νομιμότητά της στην ιερότητα του αξιώματος, «χαρισματική» όταν οφείλεται στην αξιολογημένη προσωπικότητα του ατόμου, και «νομική», όταν θεσμοθετείται από ένα απρόσωπο και αφηρημένο δίκαιο, το νόμο που προσδιορίζει σε ποιον θα ανατεθεί η εξουσία. Στην τρίτη περίπτωση η εξουσία του

²⁵ Smircich, 1983

²⁶ Goleman, 2000: 266

²⁷ Καραγιάννης, 2014: 200

²⁸ Αθανασούλα-Ρέππα, 2008

ηγέτη είναι τυπική, έλλογη και γραφειοκρατική και ορίζεται από αντικειμενικά κριτήρια ενός νομοθετικού πλαισίου.²⁹

Υπάρχουν διαφορετικά είδη εξουσίας μέσω των οποίων κάποιος μπορεί να προσπαθήσει να επηρεάσει άλλους και τα είδη αυτά προέρχονται από διαφορετικές πηγές. Για να κατανοήσει κάποιος την ηγεσία πρέπει να καταλάβει τη διαφορά μεταξύ της εξουσίας εκείνων που καθοδηγούν και της εξουσίας εκείνων που διατάζουν. Η διαφορά μεταξύ της ηγεσίας και της διαταγής (εντολής) βρίσκεται στις πηγές από τις οποίες προέρχεται η εξουσία. Η οριοθέτηση εννοιών που από πολλούς χρησιμοποιούνται η μία στη θέση της άλλης ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι ταυτόσημες, αλλά έχουν διαφορετικό εννοιολογικό φορτίο, πολλές φορές αποτελεί πρόβλημα. Δύο από αυτές τις έννοιες είναι η ηγεσία και η διοίκηση. Τα άτομα ενδέχεται να ηγούνται αλλά να μη διοικούν και το αντίστροφο. Μια διένεξη κινείται γύρω από την ηγεσία και τη διοίκηση και τον αμφιλεγόμενο βαθμό αλληλοσυμπλήρωσής τους. Τυχόν μετακίνηση από τη διοίκηση προς την ηγεσία αντανακλά τη θέληση για υπέρβαση απραξιών και το ευπρόσδεκτο μιας πιο δυναμικής πορείας.

2.5 Μοντέλα ηγεσίας

➤ Το Διευθυντικό Πλέγμα των Blake & Mouton (The Managerial Grid)

Αναπτύχθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1960 από τους Blake & Mouton του πανεπιστημίου του Τέξας. Εξέτασαν το θέμα της ηγεσίας, χρησιμοποιώντας την προσέγγιση συμπεριφοράς στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Το μοντέλο δέχεται δύο υποθέσεις: το ενδιαφέρον του ηγέτη για την παραγωγή και το ενδιαφέρον του ηγέτη για τους ανθρώπους. Δημιούργησαν ένα πλέγμα, πάνω στο οποίο καθόρισαν πέντε τύπους ηγεσίας ανάλογα με τη βαρύτητα που δίνει το διευθυντικό στέλεχος στις δυο διαστάσεις της ηγεσίας. Οι πέντε τύποι είναι:

1. Ελάχιστη φροντίδα τόσο για τον άνθρωπο όσο και για την παραγωγή, χαρακτηρίζει την αδιάφορη ή ανεύθυνη ηγεσία
2. Μεγάλη φροντίδα για τον άνθρωπο και ελάχιστη για την παραγωγή χαρακτηρίζει τη συναδελφική ηγεσία
3. Μεγάλη φροντίδα για την παραγωγή και ελάχιστη για τον άνθρωπο χαρακτηρίζει την απολυταρχική ηγεσία
4. Μέτρια φροντίδα για την παραγωγή και μέτρια για τον άνθρωπο χαρακτηρίζει την ηγεσία της μετριότητας
5. Μεγάλη φροντίδα για την παραγωγή και μεγάλη για τον άνθρωπο χαρακτηρίζει την δημοκρατική ή ομαδική ηγεσία³⁰

Οι πέντε τύποι ηγεσίας παρουσιάζονται στο παρακάτω σχήμα:

²⁹Κούλα, 2011:124-125

³⁰Κατσαρός, 2006



Σχήμα 2: Το Διοικητικό πλέγμα των Blake&Mouton (Πηγή: Ζαβλανός,2002)

Σχετικά με το παραπάνω σχήμα, παρατηρείται ότι ο οριζόντιος άξονας αντιπροσωπεύει το ενδιαφέρον του ηγέτη για τα αποτελέσματα και ο κάθετος άξονας αντιπροσωπεύει το ενδιαφέρον του ηγέτη για τους ανθρώπους. Κάθε άξονας σχεδιάζεται σε μια κλίμακα ως το 9, στην οποία ο βαθμός 1 αντιπροσωπεύει το ελάχιστο ενδιαφέρον και ο βαθμός 9 αντιπροσωπεύει το μέγιστο ενδιαφέρον. Μέσω της γραφικής αναπαράστασης βαθμών από τον κάθε άξονα, διάφορες μορφές ηγεσίας μπορούν να διευκρινιστούν. Το ηγετικό πλέγμα αναπαριστά πέντε σημαντικές μορφές ηγεσίας: την Απολυταρχική Διοίκηση (9,1), Συναδελφική Διοίκηση (1,9), Αδιάφορη Διοίκηση (1,1), Μέτρια Διοίκηση (5,5) και τη Δημοκρατική Διοίκηση (9,9).

➤ Το Μοντέλο Bonoma Slevin

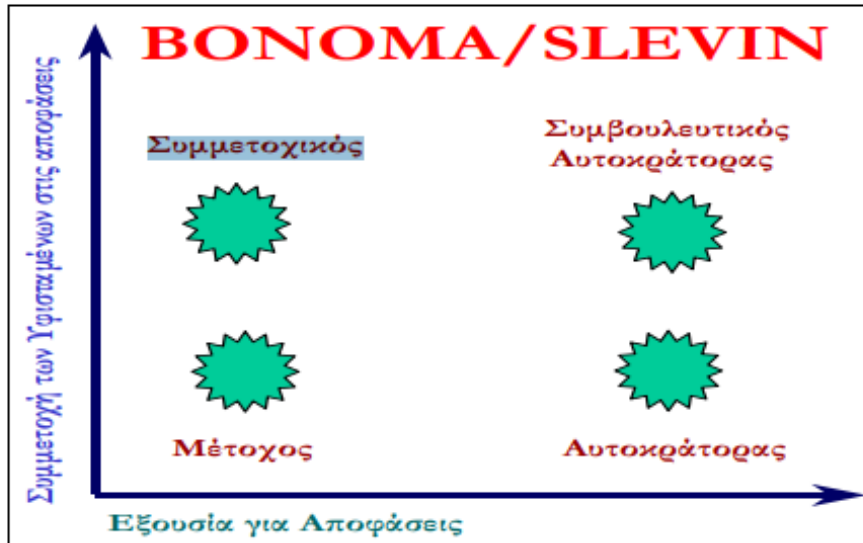
Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία υπάρχουν δυο άξονες. Ο ένας άξονας αφορά το εύρος της εξουσίας αποφάσεων και ο άλλος το βαθμό συμμετοχής των εργαζομένων.

Με βάση αυτό το σύστημα υπάρχουν τέσσερα στυλ:

1. Συμμετοχικός: θέτει το θέμα στην ομάδα και αυτή αποφασίζει
2. Συμβουλευτικός: αποφασίζει μεν μόνος του αλλά παίρνοντας πληροφορίες και από την ομάδα
3. Αυτοκράτορας: αποφασίζει μόνος του χωρίς πληροφορίες
4. Μέτοχος: δίνει την εξουσία για αποφάσεις στην ομάδα και δεν ασχολείται³¹

Τα παραπάνω τέσσερα στυλ παρουσιάζονται στο παρακάτω σχήμα:

³¹Κατσάλης, 2001



Σχήμα 3: Οι άξονες των Bonoma&Slevin

➤ Το Μοντέλο Grid

Ο Robert Blake και η Jane Mouton ανέπτυξαν μια άλλη θεωρία που ονομάζεται Μοντέλο Grid, εστιάζοντας στους προσανατολισμούς παραγωγής/σχέσης που αποκαλύφθηκαν στις μελέτες του Πανεπιστημίου του Οχάιο και του Πανεπιστημίου του Μίσιγκαν. Δημιουργώντας ένα γράφημα σε μορφή πλέγματος, βασισμένο στο ενδιαφέρον των ηγετών για τους ανθρώπους (σχέσεις) και την παραγωγή (καθήκοντα). Το σχετικό γράφημα παρουσιάζεται παρακάτω:



Σχήμα 4: Μοντέλο Διοίκησης Grid από τους Blake–Mouton, 1964

Μέσα στο πλέγμα υπάρχουν πέντε είδη άσκησης ηγεσίας, αλλά παράλληλα και όλοι οι πιθανοί συνδυασμοί συντεταγμένων.³²

Παρακάτω αναλύεται το σχεδιάγραμμα:

Ακραία βρίσκεται το στυλ 1-1 που ονομάζεται πτωχευμένη διοίκηση (...γιατί να ασχοληθούμε, η παραγωγή θα βγει, ο καθένας να κοιτάζει τον εαυτό του). Το στυλ 1-9 είναι της ευχάριστης συνύπαρξης. Ο ηγέτης που διοικεί με το στυλ αυτό πιστεύει ότι μια ομάδα που είναι ευχαριστημένη θα είναι από μόνη της παραγωγική. Ας ικανοποιήσουμε δηλαδή τις ανάγκες τους με φιλικότητα και καλή ατμόσφαιρα και όλα τα άλλα θα έρθουν μόνα τους. Το στυλ 9-1 ενδιαφέρεται μόνο για την παραγωγή και όχι για τον άνθρωπο. Απαιτεί υπακοή και όλα είναι θέμα μεθοδολογίας. Το στυλ 9-9 που θεωρείται το καλύτερο και αφορά στο ομαδικό πνεύμα, οι ανάγκες για παραγωγή και οι ανάγκες του ανθρώπου δεν βρίσκονται σε σύγκρουση. Μπορεί να συνδυαστούν για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων. Ο ηγέτης με το στυλ αυτό ικανοποιεί την ενεργητικότητα των ανθρώπων του, την αυτονομία τους και τις ανάγκες τους, καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης και υποστήριξης και τονίζει παράλληλα διαρκώς την ανάγκη πραγμάτωσης των καθηκόντων και στόχων. Το στυλ 5-5 που ονομάζεται συμβιβαστική διοίκηση. Εδώ, έχουμε μια μέτρια απόδοση και ηθικό. Ούτε θα βουλιάζουμε, ούτε θα πάμε και πολύ μπροστά.

➤ Το Μοντέλο του Ohio

Οι δυο διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς, που προσδιόρισαν οι ερευνητές του Οχάιο αφορούσαν:

1. Το βαθμό ενδιαφέροντος του ηγέτη, για την πραγματοποίηση του έργου και ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε «Πρωτοβουλία ή Σαφήνεια στη Δομή»
2. Το βαθμό ενδιαφέροντος του ηγέτη, για τις ανθρώπινες σχέσεις και ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε «Θεώρηση και Μέριμνα του Ατόμου»

Οι δυο αυτοί παράγοντες ορίστηκαν από τον Halpin ως εξής:

Η «Πρωτοβουλία ή Σαφήνεια στη Δομή» αναφέρεται στη συμπεριφορά, του ηγέτη που έχει σκοπό, να οριοθετήσει τη σχέση μεταξύ του ίδιου και των μελών της ομάδας εργασίας και να θεσπίσει συγκεκριμένες μεθόδους οργάνωσης, κανάλια επικοινωνίας και διαδικαστικές μεθόδους.

Η «Θεώρηση και Μέριμνα του Ατόμου» αναφέρεται στη συμπεριφορά, του ηγέτη που δείχνει φιλία, εμπιστοσύνη, σεβασμό και διάθεση ανάπτυξης στενών σχέσεων με τα μέλη του προσωπικού του.

Οι πιο αποτελεσματικοί ηγέτες είναι αυτοί που είναι ικανοί και στις δυο αυτές περιοχές συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, στον τομέα της εκπαίδευσης, οι δάσκαλοι προτιμούν τους διευθυντές που ενδιαφέρονται και μελετούν τα θέματα τους, ενώ τα διευθυντικά στελέχη προτιμούν προϊστάμενους που ενδιαφέρονται για την πρωτοβουλία και τη σαφήνεια στη δομή.

Ένα ακόμα συμπέρασμα είναι ότι τους προϊσταμένους τους απασχολεί η διάσταση της πρωτοβουλίας και της σαφήνειας στη δομή, ενώ τους υφισταμένους η διάσταση της θεώρησης και μέριμνας του ατόμου.³³

³² Κατσάλης, 2001

³³ Κατσάλης, 2007

➤ Το Μοντέλο της Περιστασιακής Άσκησης Ηγεσίας

Είναι το πιο πρόσφατο μοντέλο. Σε δυο άξονες υπάρχουν δυο διαστάσεις: η διάσταση συμπεριφοράς εργασίας και η διάσταση συμπεριφοράς σχέσεων.

Ως Συμπεριφορά εργασίας ορίζουμε τον βαθμό στον οποίο ο ηγέτης παρέχει κατευθύνσεις, εξειδικεύοντας τους στόχους και τους ρόλους των υφιστάμενων του. Πιο αναλυτικά έχουμε:

1. Τη θέσπιση στόχων: σε ποιο βαθμό ο ηγέτης εξειδικεύει τους προς επίτευξη στόχους
2. Την οργάνωση: σε ποιο βαθμό ο ηγέτης οργανώνει την εργασία των υφιστάμενων του
3. Τη θέσπιση χρονικών περιθωρίων: σε ποιο βαθμό ο ηγέτης ορίζει χρονικά περιθώρια
4. Τη διεύθυνση: σε ποιο βαθμό ο ηγέτης παρέχει ειδικές κατευθύνσεις στους υφιστάμενους του
5. Τον έλεγχο: σε ποιο βαθμό ο ηγέτης εξειδικεύει και απαιτεί περιοδικές αναφορές για την πρόοδο

Ως Συμπεριφορά σχέσεων ορίζουμε σε ποιο βαθμό ο ηγέτης μπλέκεται σε αμφίδρομη επικοινωνία και ενεργητική ακρόαση και παρέχει ή εκδηλώνει συμπεριφορές οι οποίες μπορούν να χαρακτηριστούν σαν υποστηρικτικές (ενθάρρυνση, υποστήριξη...). Πιο συγκεκριμένα :

Παροχή Υποστήριξης: παρέχει υποστήριξη και ενθάρρυνση στους υφιστάμενους κατά την εκτέλεση των καθηκόντων

Επικοινωνία : εμπλέκει τους ανθρώπους του σε πάρε- δώσε συζητήσεις γύρω από δραστηριότητες που έχουν σχέση με την εργασία.

Διευκόλυνση αλληλεπιδράσεων: διευκολύνει τις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων με άλλους.

Ενεργητική ακρόαση: ακούει προσεκτικά τις γνώσεις και ανησυχίες των ανθρώπων του

Παροχή επαναπληροφόρησης (feedback): παρέχει επαναπληροφόρηση για τα επιτεύγματά τους.

Ωριμότητα των υφισταμένων: είναι η δυναμικότητα να θέτει κανείς υψηλούς στόχους (και κατορθωτούς), η επιθυμία και ικανότητα να αναλάβει ευθύνες. Οι αλλαγές ωριμότητας πρέπει πάντοτε να αναφέρονται σε σχέση με το συγκεκριμένο έργο που πρέπει να εκτελεστεί.

➤ Μοντέλο Vroom - Yetton

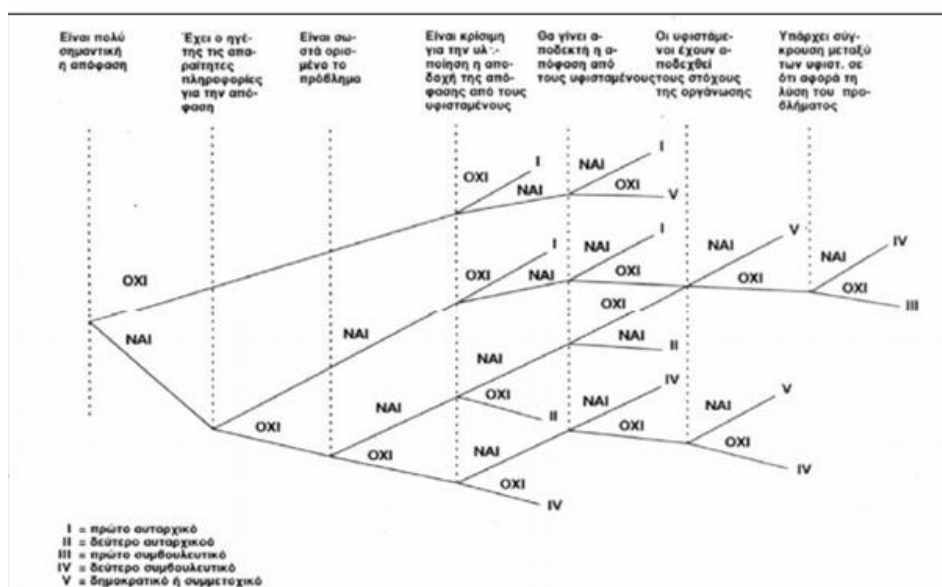
Οι Vroom και Yetton διαπίστωσαν την αδυναμία των μοντέλων να διατυπώσουν μια σχέση που να συνδέει τη συμπεριφορά του ηγέτη με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Ανέπτυξαν ένα μοντέλο για να καλύψουν αυτό το κενό. Το μοντέλο τους περιέχει πέντε στυλ ηγεσίας που αναφέρονται στη συμμετοχή ή μη, των υφισταμένων στη λήψη αποφάσεων. Συγκεκριμένα περιέχει:

1. Το πρώτο αυταρχικό στυλ, κατά το οποίο ο ηγέτης παίρνει μόνος του την απόφαση σύμφωνα με τις πληροφορίες που διαθέτει και τη μεταβιβάζει στους υφισταμένους για εκτέλεση
2. Το δεύτερο αυταρχικό στυλ, όπου ο ηγέτης λαμβάνει μόνος του την απόφαση συμπληρώνοντας τις πληροφορίες του με αυτές που μπορεί να συγκεντρώσει από τους υφισταμένους του, είτε κάνοντας σ' αυτούς γνωστό το πρόβλημα είτε όχι.
3. Το πρώτο συμβουλευτικό στυλ, κατά το οποίο ο ηγέτης παίρνει μεν την απόφαση μόνος του, όμως συζητά το πρόβλημα με τους υφισταμένους του ατομικά και ζητά τις απόψεις τους σχετικά με τη λύση του. Οι απόψεις των υφισταμένων μπορεί να επηρεάσουν ή όχι την απόφαση του ηγέτη.
4. Το δεύτερο συμβουλευτικό στυλ, που σημαίνει ότι ο ηγέτης συζητά το πρόβλημα σε ομάδες, από τις οποίες ζητά τις απόψεις τους και τις συμβουλές τους για τη λύση του, κατόπιν αυτού λαμβάνει μόνος του την απόφαση

5. Το δημοκρατικό ή συμμετοχικό στυλ, κατά το οποίο, οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά. Ο ηγέτης εισηγείται το πρόβλημα στην ομάδα και μετά από συζήτηση η απόφαση λαμβάνεται συλλογικά από όλα τα μέλη.

Σύμφωνα με τους Vroom και Yetton, ανάλογα με την υπάρχουσα κατάσταση, που προσδιορίζεται από επτά παράγοντες, όλα τα προαναφερθέντα στυλ μπορούν να υιοθετηθούν από τον ηγέτη. Οι παράγοντες οι οποίοι συνθέτουν την όλη κατάσταση είναι:

1. η σπουδαιότητα της απόφασης
2. οι πληροφορίες που διαθέτει ο ηγέτης για το πρόβλημα
3. ο ορισμός του προβλήματος
4. η σπουδαιότητα της συναίνεσης των υφιστάμενων που απαιτεί η αποτελεσματική υλοποίηση της απόφασης
5. ο βαθμός αποδοχής της απόφασης από τους υφισταμένους αν τη λάβει από μόνος του ο ηγέτης
6. ο βαθμός αποδοχής των στόχων της οργάνωσης από τους υφισταμένους που σχετίζονται με το πρόβλημα
7. η ύπαρξη σύγκρουσης μεταξύ των μελών της ομάδας που πηγάζει από τις διάφορες λύσεις που προτιμούν για το πρόβλημα.³⁴



Σχήμα 5: Vroom / Yetton / Μοντέλο απόφαση Jago, (Πηγή: Μπουραντάς Δ κ.α. 2009)

³⁴ Ζαβλάρος, 2002

2.6 Σχέση ηγεσίας και διοίκησης

Οι όροι ηγέτης και ηγεσία στο χώρο της διοικητικής επιστήμης δεν ταυτίζονται με τη θεσμική έννοια των όρων που εκφράζει την ανώτατη διοίκηση ενός οργανισμού.³⁵ Κάθε διοικητικό στέλεχος, κάθε προϊστάμενος δεν αποτελεί εξορισμού έναν ηγέτη, παρά το γεγονός ότι, για να είναι αποτελεσματικός, θα πρέπει να μπορεί να ασκεί ηγεσία. Το διοικητικό στέλεχος έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων, λόγω της επίσημης εξουσίας που του παρέχει η θέση του. Αυτό, όμως, δεν τον καθιστά ηγέτη, αφού, όπως προαναφέρθηκε, η ηγεσία εξαρτάται από την ικανότητα άσκησης επιρροής και δεν εξασφαλίζεται μόνο από τη θέση.³⁶ Η ηγεσία σε κάθε κοινωνικό οργανισμό είναι κάτι περισσότερο από την απλή εφαρμογή των διευθυντικών λειτουργιών, πολλές από τις οποίες σχετίζονται με τη διοίκηση. Επομένως, σημαντική για την εννοιολογική αποσαφήνιση της ηγεσίας είναι η διάκρισή της από αυτή.

Η διοίκηση είναι ένα πολυσύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο εκδηλώνεται στους οργανισμούς μέσα από ένα σύνολο δυναμικά αλληλοεξαρτώμενων δραστηριοτήτων. Πολλοί θεωρητικοί δέχονται τους όρους «διοίκηση» και «management» ως ταυτόσημους. Η λέξη διοίκηση (administration) είναι μια άλλη λέξη για το management, η οποία λέγεται για τα σχολεία, τους οργανισμούς και τα νοσοκομεία.³⁷

Πώς, όμως, ορίζεται η «διοίκηση» ;

Ενδεικτικά, παρακάτω παρουσιάζονται κάποιοι ορισμοί:

Κατά τον Fayol (1949) η διοίκηση ορίζεται ως μια λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο.

³⁸ Άλλος ορισμός της διοίκησης είναι η εξειδικευμένη δραστηριότητα που γίνεται στο πλαίσιο μιας οργανωμένης και συλλογικής προσπάθειας και επιδιώκει την πραγματοποίηση στον καλύτερο δυνατό βαθμό, κάποιου κοινού σκοπού με την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος.³⁹

Αλλά, ποια είναι η διαφορά ανάμεσα στο management και την ηγεσία;

Η ηγεσία και το management είναι μάλλον δυο ξεχωριστά και συμπληρωματικά συστήματα δράσης. Το καθένα έχει τη λειτουργία του και τις δραστηριότητες που το χαρακτηρίζουν και είναι απαραίτητα και τα δύο για την επιτυχία στο σύγχρονο περιβάλλον των οργανισμών.⁴⁰ Η ηγεσία είναι ένα αναπόσπαστο μέρος της διοίκησης, μια σημαντική πλευρά της διοικητικής εργασίας όμως δεν ταυτίζεται με την διοίκηση: αποτελεί ένα μέρος αυτής και αποβλέπει κυρίως στην αναγκαιότητα της αλλαγής στον τρόπο συμπεριφοράς και νοοτροπίας, όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν.⁴¹ Ο J. Kotter, καθηγητής στο Harvard Business School, υποστηρίζει ότι το management συμπληρώνει την ηγεσία, αλλά δεν την υποκαθιστά.⁴²

Μελετητές εντοπίζουν την ειδοποιό διαφορά ηγεσίας και διοίκησης στη στάση απέναντι στην αλλαγή. Το management ασχολείται με την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας. Οι πρακτικές και οι διαδικασίες του είναι σε μεγάλο βαθμό μια απάντηση στην εμφάνιση μεγάλων και πολύπλοκων οργανισμών τον εικοστό αιώνα. Αντίθετα, η ηγεσία ασχολείται με την αντιμετώπιση της αλλαγής. Σε ένα βαθμό, ο λόγος για τον οποίο έχει αποκτήσει τόσο μεγάλη σπουδαιότητα τα τελευταία χρόνια, είναι το γεγονός ότι ο κόσμος των οργανισμών έχει γίνει πιο ανταγωνιστικός και πιο ευμετάβλητος. Η επιτάχυνση του ρυθμού

³⁵ Σαΐτης, 2002

³⁶ Κατσαρός, 2008: 98-99

³⁷ Ζαβλανός, 1998: 19

³⁸ Γεωργόπουλος, 2006: 40-41

³⁹ Θεοφανίδης, 1985: 64

⁴⁰ Kotter, 1998: 44

⁴¹ Everard et al., 2004: 22 & Σαΐτης, 2008: 132

⁴² Mileman & Spacie, 1997: 17

των αλλαγών απαιτεί πάντα περισσότερη ηγεσία.⁴³ Η ηγεσία λειτουργεί καταλυτικά μεταβάλλοντας τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων αναφορικά με το δυνατό και το αναγκαίο, ενώ η διοίκηση ασχολείται με το παρόν της οργάνωσης και αναφέρεται στον κατάλληλο συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών, καλύπτοντας όλες τις δραστηριότητες μιας οργάνωσης.⁴⁴

Σε αυτό το πλαίσιο ο Cuban (1988) παρέχει μια από τις σαφέστερες διακρίσεις μεταξύ της ηγεσίας και της διοίκησης τονίζοντας ότι οι ηγέτες είναι άνθρωποι που διαμορφώνουν τους στόχους, τα κίνητρα και τις ενέργειες των άλλων και συχνά ξεκινούν αλλαγές για την επίτευξη των υφιστάμενων αλλά και νέων στόχων. Ενώ στη διοίκηση εμφανίζονται συχνά ηγετικές δεξιότητες, η συνολική λειτουργία της είναι προς τη συντήρηση και όχι προς την αλλαγή, καθώς διατηρεί αποδοτικά και αποτελεσματικά τις τρέχουσες οργανωτικές ανάγκες. Πράγματι, η καταλυτική δράση όσον αφορά την αλλαγή είναι η ικανότητα που διακρίνει τον ηγέτη από τον manager. Τα άτομα με αυτή την ικανότητα αναγνωρίζουν την ανάγκη για αλλαγή και απομακρύνουν τα εμπόδια, προκαλούν το κατεστημένο να παραδεχθεί την ανάγκη για αλλαγή, είναι υπέρμαχοί της και στρατολογούν και άλλους για την επιδίωξή της, ενώ αποτελούν οι ίδιοι υπόδειγμα της αλλαγής που περιμένουν από τους άλλους.⁴⁵

Επειδή η αλλαγή είναι καθήκον της ηγεσίας, η ικανότητα παρακίνησης μιας πολύ δραστήριας συμπεριφοράς είναι σημαντική για την αντιμετώπιση των αναπόφευκτων εμποδίων που κλείνουν το δρόμο προς την αλλαγή. Σύμφωνα με τη λογική του management, οι μηχανισμοί ελέγχου συγκρίνουν τη συμπεριφορά των συστημάτων με το σχέδιο και παίρνουν μέτρα, όταν διαπιστωθεί κάποια απόκλιση. Ο Zaleznik θεωρεί ότι η νοοτροπία του management δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη λογική και τον έλεγχο. Ανεξάρτητα αν οι ενέργειες της διοίκησης στρέφονται προς στόχους, πόρους, οργανωτικές δομές ή πρόσωπα, ο manager είναι ένας φορέας επίλυσης προβλημάτων. Και για να ανταποκριθεί στα καθήκοντα αυτά πρέπει να φροντίσει ώστε πολλά άτομα να λειτουργούν αποδοτικά σε διάφορα επίπεδα ιεραρχίας και ευθυνών. Δε χρειάζεται ούτε μεγαλοφυΐα ούτε ηρωισμός, αλλά μάλλον επιμονή, σκληρή δουλειά, αναλυτική ικανότητα και, το σημαντικότερο, ανεκτικότητα και καλή διάθεση.⁴⁶

Για μερικούς από τους ίδιους λόγους που ο έλεγχος παίζει τόσο κεντρικό ρόλο για το management, η ενθουσιώδης ή εμπνευσμένη συμπεριφορά είναι εκτός θέματος. Οι διαδικασίες management πρέπει να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο ανεπηρέαστες από ενδεχόμενες αστοχίες και περισσότερο ακίνδυνες. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούν να στηρίζονται στο ασυνήθιστο ή στο δύσκολο να επιτευχθεί. Η στρατηγική ή η κοινωνική αλλαγή μπορεί να είναι χαοτική, αφού συχνά δεν είναι προγραμματισμένη και αλλάζει τη δομή και το γενικό προσανατολισμό του οργανισμού ή των τμημάτων του. Σε αντίθεση με την ηγεσία, που ενθαρρύνει νέα πρότυπα δράσης και συστήματα αντιλήψεων, το management προστατεύει παγιωμένα πρότυπα και αντιλήψεις. Όταν οι managers προσπαθούν να καθοδηγήσουν μία ομάδα εργαζομένων με οποιαδήποτε μέσα, για να πραγματοποιήσουν τους επιδιωκόμενους στόχους, που δεν έχουν οριστεί από το σύνολο, τότε αυτό που επιδεικνύουν είναι εξουσία και όχι ηγετικές ικανότητες.⁴⁷

Όμως, μια άλλη αντίληψη για την ηγεσία συνδέει σχεδόν μυστικιστικές δοξασίες με αυτό που είναι πραγματικά ο ηγέτης και υποθέτει ότι μόνον οι μεγάλοι άνθρωποι είναι αντάξιοι του δράματος της ισχύος και της πολιτικής. Εδώ η ηγεσία είναι ένα ψυχόδραμα στο οποίο ένα ευφυές, μοναχικό άτομο

⁴³ Kotter, 1998: 45-46

⁴⁴ Harris, 2005 - Μπουραντάς, 2005 & Σαΐτης, 2008: 132

⁴⁵ Goleman, 2000: 279

⁴⁶ Zaleznik, 1998: 70

⁴⁷ Barker, 1997 στο Μπινιάρη, 2012: 56

πρέπει να κερδίσει τον έλεγχο του εαυτού του ως προϋπόθεση για να ελέγχει τους άλλους. Γεννιούνται, λοιπόν, δύο ερωτήματα: μήπως αυτή η μαγεία που περιβάλλει την ηγεσία είναι απλώς ένα κατάλοιπο της παιδικής μας ηλικίας, ένα κατάλοιπο της αίσθησης εξάρτησης και της έντονης επιθυμίας για καλούς και ηρωικούς γονείς; Ή μήπως είναι αλήθεια ότι, ανεξάρτητα από το πόσο ικανοί είναι οι managers, η ηγεσία τους τελματώνεται λόγω των περιορισμένων ικανοτήτων τους να οραματιστούν σκοπούς και να δημιουργήσουν αξία στην εργασία. Η ηγεσία προαπαιτεί την επιρροή, καταλήγει σε ένα όραμα και προωθεί βελτιωτικές αλλαγές. Σε αντιδιαστολή, η διοίκηση εδράζεται στην επιστήμη εξουσία και επιδιώκει την εύρυθμη λειτουργία της οργάνωσης και την ορθολογική εκπλήρωση δηλωμένων στόχων.

Η ηγεσία είναι, πράγματι διαφορετική. Για να επιτευχθεί ένα μεγαλεπήβολο όραμα, απαιτείται πάντα μια περιστασιακή έκρηξη ενεργητικότητας. Η παρακίνηση και η εμφύσηση ενδιαφέροντος δίνουν ενέργεια στα άτομα, όχι ωθώντας τα στη σωστή κατεύθυνση, όπως συμβαίνει με τους μηχανισμούς ελέγχου, αλλά ικανοποιώντας βασικές ανθρώπινες ανάγκες για επιτεύγματα, για μια αίσθηση ότι ανήκουν κάπου, για αναγνώριση, για αυτοεκτίμηση και για την ικανότητα να πετυχαίνουν τα ιδανικά τους.⁴⁸

Ο Burns (1978) αναφέρεται στη διαφορά ηγεσίας και διοίκησης γράφοντας ότι το στοιχείο που τις διακρίνει είναι ο σκοπός. Οι ηγέτες ενεργούν με βάση το σκοπό της ομάδας και η πρόθεση τους αναφέρεται στη θέσπιση πολιτικών για πραγματική αλλαγή. Σύμφωνα με αυτή τη διάκριση, στη διοίκηση αποδίδεται ο ρόλος της εφαρμογής της πολιτικής και της διατήρησης της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού στο επίπεδο των καθημερινών λειτουργιών του. Αντίθετα, στην ηγεσία αποδίδεται ο ρόλος της χάραξης πολιτικής, της αντιμετώπισης των αλλαγών και των υψηλών στόχων που σχετίζονται με τη βελτίωση του διδακτικού προσωπικού, των μαθητών και του σχολικού έργου.⁴⁹

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά σε έναν πίνακα οι διαφορές ηγεσίας και διοίκησης:

Η Ηγεσία (Leading) ασχολείται με:	Η Διοίκηση (Managing) ασχολείται με:
<i>το όραμα (vision)</i>	<i>την εφαρμογή (implementation)</i>
<i>τα στρατηγικά θέματα (strategic issues)</i>	<i>τα λειτουργικά θέματα (operational issues)</i>
<i>το μετασχηματισμό (transformation)</i>	<i>τη συναλλαγή (transaction)</i>
<i>τα αποτελέσματα (ends)</i>	<i>τα νοήματα (means)</i>
<i>τους ανθρώπους (people)</i>	<i>τα συστήματα (systems)</i>
<i>το να κάνει σωστά πράγματα (doing the right things)</i>	<i>το να κάνει τα πράγματα σωστά (doing things right)</i>

Πίνακας 1: Διαφορές Ηγεσίας και Διοίκησης (Πηγή: West&Burnham 1997)

Εν κατακλείδι, η διοίκηση νοείται το είδος εκείνο της ηγεσίας όπου κυριαρχεί η τελεσφόρα εφαρμογή των αποφάσεων και η υλοποίηση των πολιτικών που αποσκοπούν στην επίτευξη των οργανωτικών στόχων. Απεναντίας, η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής που οικοδομείται πάνω σε αξίες και

⁴⁸Kotter, 1998: 53-54

⁴⁹Dimmock, 1999: 442

αντιλήψεις που καταλήγουν σε ένα ξεκάθαρο όραμα, χάρη στο οποίο η οργάνωση όχι μόνο εφαρμόζει επιβεβλημένες αλλαγές, αλλά και εισάγει νέες. Μέσα από την ηγεσία εμπνέονται οι άνθρωποι, ανυψώνονται οι επιδόσεις, σχεδιάζονται και υλοποιούνται φιλοπρόοδες αλλαγές και κατορθώνονται προκαθορισμένοι αλλά και μεγαλεπήβολοι στόχοι. Διαχειριζόμαστε και ελέγχουμε πόρους, αλλά ηγούμαστε μόνο επί των ανθρώπων. Προκύπτει ότι η ηγεσία αντιπροσωπεύει μια υποδιαίρεση της διοίκησης αλλά την ίδια στιγμή δεσμεύει ευρύτερο πεδίο από τη διοίκηση και συνάμα δηλώνει κάτι υπέρτερο και περιεκτικότερο από εκείνη.⁵⁰

Ανεξάρτητα από την οπτική γωνία, που μελετά κάθε θεωρητικός τις έννοιες ηγεσία και διοίκηση, η προσοχή των μελετητών εστιάζεται στο ότι οι ρόλοι ή οι λειτουργίες της ηγεσίας και της διοίκησης είναι ισομεγέθεις και ταυτόχρονα αναγκαίες για την αποτελεσματικότητα των οργανισμών.⁵¹ Παρά την ύπαρξη διαφορετικών απόψεων, η πλειονότητα των μελετητών υιοθετεί την άποψη ότι πρόκειται για επικαλυπτόμενους σε κάποιο βαθμό και αλληλοσυμπληρούμενους, αλλά σαφώς διακριτούς όρους. Κατά τον Buch (2008) η υιοθέτηση μιας ηγετικής προσέγγισης δεν απογυμνώνει τους προϊσταμένους από το διοικητικό-διαχειριστικό τους ρόλο, ενώ οι Traceyetal (1998) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές μεταξύ των προσεγγίσεων και ότι στις κλασικές ταξινομήσεις των διοικητικών συμπεριφορών περιλαμβάνονται ηγετικοί ρόλοι, όπως ακριβώς ισχύει το αντίθετο. Ίσως, ο διαχωρισμός ηγεσίας και διοίκησης θα πρέπει να αντικατασταθεί από μια άλλη προσέγγιση, που να συνθέτει αυτές τις δύο διαστάσεις.⁵²

Κάθε διοικητικό στέλεχος για να είναι αποτελεσματικό θα πρέπει να ασκεί ηγεσία και να συνδυάζει τεχνηέντως τις λειτουργίες της διοίκησης και της ηγεσίας.⁵³ Η διάκριση ηγεσίας-διοίκησης, όπως και ηγέτη-διευθυντή, δεν έχει πρόθεση να υπεραπλουστεύσει τις έννοιες ή να προσδώσει ρηχή προοπτική. Κοινό στοιχείο των χαρακτηριστικών του ηγέτη, του διευθυντή και του ηγέτη-διευθυντή είναι ότι στην πράξη πρόκειται για ένα πρόσωπο ξεχωριστό, διακρινόμενο από απόσταση που τολμά και αποφασίζει.⁵⁴ Στη διαδικασία μετασχηματισμού της οργάνωσης, μαζί με την αναγκαιότητα ύπαρξης αποτελεσματικής ηγεσίας, υπάρχει ανάγκη και για καλή διοίκηση.⁵⁵

Στην ηγεσία και στη διοίκηση πρέπει να αποδίδεται η ίδια μεγάλη σημασία και πρέπει να επιδιώκεται ο άριστος συνδυασμός τους, που εξασφαλίζει αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση των ανθρώπων. Εάν, όμως, σε μια οργάνωση με ευημερούσα διοίκηση εξακριβώνεται έλλειμμα ηγεσίας, τότε η οργάνωση κάποια στιγμή χάνει το αίσθημα του σκοπού, γίνεται προβλέψιμη, δύσκαμπτη και ασφυκτιά υπό το ζυγό των προθεσμιών, της σχολαστικότητας και της προσκόλλησης σε κανόνες. Αντίστοιχα, μια κραταιά ηγεσία δε δημιουργεί εύκολα δέσμευση και όραμα σε μια ανεπαρκώς διοικούμενη οργάνωση. Χρειάζεται, επομένως, να εκτιμώνται τόσο η ηγεσία όσο και η διοίκηση για την οργανωτική ευδαιμονία και να μην αποδίδεται σε καμία ξεχωριστή αξία, καθώς οι καιροί και οι διαφορετικές περιστάσεις απαιτούν ποικίλες αντιδράσεις.

⁵⁰Καραγιάννης, 2014: 209

⁵¹Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007: 30)

⁵²Lumby, 2001: 11

⁵³Μπουραντάς, 2005: 201

⁵⁴Παπούλιας, 2009: 165

⁵⁵Kotter, 2001

2.7 Ηγέτης – Manager / Προϊστάμενος

Ποιος είναι ο ιδανικός τρόπος για να αναπτυχθεί ένας ηγέτης; Κάθε κοινωνία δίνει τη δική της απάντηση σε αυτό το ερώτημα και οι οργανισμοί έχουν συμβάλλει με την απάντησή τους στο ερώτημα που αφορά τον ηγέτη καλλιεργώντας ένα νέο είδος που ονομάζεται manager. Αναπόφευκτα, η ηγεσία απαιτεί τη χρήση ισχύος για να επηρεάζει τις σκέψεις και τις πράξεις των άλλων ατόμων. Η ισχύς, όμως, όταν βρίσκεται στα χέρια ενός ατόμου, συνεπάγεται ανθρώπινους κινδύνους. Η ανάγκη να ξεπεραστούν αυτοί οι κίνδυνοι εξηγεί σε ένα βαθμό την ανάπτυξη συλλογικής ηγεσίας και της ηθικής του management. Συνεπώς, ένας εγγενής συντηρητισμός κυριαρχεί στη νοοτροπία των μεγάλων οργανισμών. Εξαιτίας αυτού του συντηρητισμού και της αδράνειας, οι οργανισμοί εξασφαλίζουν τη διαδοχή στην εξουσία αναπτύσσοντας managers και όχι ηγέτες.⁵⁶

Ο ηγέτης θεωρείται ένα σημαντικό άτομο και η ύπαρξή του είναι πολύ ωφέλιμη για έναν οργανισμό. Για να μπορεί, όμως, ένα άτομο να παρακινεί και να αξιοποιεί τα μέλη μιας ομάδας θα πρέπει να έχει κάποια εξουσία, δηλαδή το δικαίωμα να ασκεί τη δύναμη που διαθέτει.⁵⁷ Η δύναμη του ηγέτη μπορεί να προέρχεται όχι μόνο από τα χαρακτηριστικά των διαπροσωπικών σχέσεων με τους υφισταμένους του (φιλία και πίστη, χαρίσματα κλπ), αλλά και από τη θέση που κατέχει στον οργανισμό και η οποία είναι γνωστή ως δύναμη θέσης.⁵⁸ Πρόκειται ουσιαστικά για το τυπικό δικαίωμα που κατέχει κάποιος στο να διοικεί και να αποφασίζει, δικαίωμα το οποίο απορρέει από το θεσμικό του ρόλο και από τη θέση που κατέχει στη διοικητική πυραμίδα. Η θέση αυτή δίνει το τυπικό θεσμικό δικαίωμα ελέγχου σχετικά με την εκπλήρωση των καθηκόντων και των υποχρεώσεων στο πλαίσιο του εργασιακού περιβάλλοντος.⁵⁹ Περιλαμβάνει τη νόμιμη εξουσία, τον έλεγχο πάνω στους πόρους και τις ανταμοιβές, τον έλεγχο πάνω στην τιμωρία, τον έλεγχο πάνω στις πληροφορίες και τον έλεγχο πάνω στο περιβάλλον, την τεχνολογία και την οργάνωση της εργασίας.

Υπάρχουν βέβαια εκείνοι που αναρωτιούνται ποιο το όφελος από τη διαφοροποίηση των δύο αυτών εννοιών, αφού συνήθως οι ηγετικές ικανότητες συνδέονται με άτομα που κατέχουν διευθυντικές σχέσεις. Για παράδειγμα, ο Nicholls (2002), υποστηρίζει ότι η δημιουργία ενός αποτελεσματικού οργανισμού, μακροπρόθεσμα βιώσιμου, απαιτεί managers με ηγετικά χαρίσματα. Επομένως, η ικανότητα του ίδιου ατόμου να μεταπηδήσει από το ρόλο manager σε ρόλο ηγέτη έχει ως αποτέλεσμα κάποιοι να αντιλαμβάνονται την ηγεσία ως ένα από τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν οι managers και όχι ως κάτι ξεχωριστό.⁶⁰

Επομένως η έννοια του ηγέτη θα πρέπει να συνυπάρχει με αυτήν του προϊσταμένου. Σε έναν δημόσιο οργανισμό, για παράδειγμα, για να έχει το δικαίωμα ένα άτομο να διατάζει και να αναμένει την υπακοή του άλλου, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να κατέχει υψηλή ιεραρχικά θέση στον οργανισμό. Αυτό προκύπτει, επειδή στα συνταγματικά πολιτεύματα η εξουσία ανήκει στις οργανικές θέσεις.

Φαίνεται λοιπόν, ότι οι δύο αυτές έννοιες αλληλοσυμπληρώνονται. Ιδανικός ηγέτης θεωρείται εκείνο το άτομο που συνδυάζει ηγετικές και διοικητικές ικανότητες ταυτόχρονα. Στην περίπτωση που κάποιος δεν έχει ηγετικές ικανότητες, αλλά μόνο διοικητικές, τότε μιλά κανείς απλώς για ένα διαχειριστή μιας κατάστασης. Επίσης, από μόνο του το όραμα δεν μπορεί να επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, οπότε, στην περίπτωση αυτή, γίνεται λόγος για έναν οραματιστή και μόνο ηγέτη. Τέλος, σε περίπτωση

⁵⁶ Zaleznik, 1998: 68-69

⁵⁷ Κούρτης, 1977 στο Σαΐτη&Σαΐτης: 2011, 146

⁵⁸ Yukl, 1989: 14-15

⁵⁹ Φωτόπουλος, 2013: 25

⁶⁰ Mintzberg, 1975 στο Μπινιάρη, 2012: 56

που ένας προϊστάμενος δεν έχει ούτε διοικητικές, αλλά ούτε και ηγετικές δεξιότητες, τότε μιλάμε για τη χειρότερη μορφή προϊσταμένου, αυτή του ακατάλληλου και του ανίκανου.⁶¹

Στον παρακάτω πίνακα συνοψίζονται οι διαφορές ανάμεσα σε έναν ηγέτη και σε ένα manager:

Ηγέτης	Μάνατζερ
Αναδεικνύεται	Διορίζεται
Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη	Χρησιμοποιεί νόμιμη – «δοτή» δύναμη (εξουσία)
Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει, παρακινεί και η παρακίνηση αναφέρεται σε ανάγκες ανώτερου επιπέδου	Δίνει οδηγίες - εντολές, χρησιμοποιεί ανταμοιβές – τιμωρίες και η παρακίνηση αναφέρεται σε ανάγκες κατώτερου επιπέδου
Δίνει έμφαση στους ανθρώπους και στα συναισθήματα	Δίνει έμφαση στις διαδικασίες, στα συστήματα και στη λογική
Κερδίζει εμπιστοσύνη και πίστη	Ελέγχει
Ανοίγει νέους ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια	Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια
Ενδιαφέρεται για το «γιατί»	Ενδιαφέρεται για το «πώς»
Προκαλεί το κατεστημένο, προβαίνει σε αλλαγές, καινοτομεί	Διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση
Ερευνά την πραγματικότητα	Αποδέχεται την πραγματικότητα
Δίνει έμφαση στο μέλλον (μακροπρόθεσμη προοπτική)	Δίνει έμφαση στο παρόν (βραχυπρόθεσμη προοπτική)
Κάνει τα σωστά πράγματα	Κάνει τα πράγματα σωστά

Πίνακας 2: Διαφορές Ηγέτη και Manager

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι ο όρος manager είναι τεχνικός όρος, συνδέεται με στενό προσανατολισμό, ιεραρχικές προσεγγίσεις και την ιδεολογία της αγοράς. Αντίθετα, ο όρος ηγέτης αποδίδει την ηθική, επαγγελματική και δημοκρατική διάσταση των οργανισμών.⁶² Κάποιοι ερευνητές συνδέουν το management με τη διοίκηση και βραχυπρόθεσμους στόχους, ενώ την ηγεσία με την καινοτομία και το όραμα του οργανισμού⁶³ και άλλοι χρησιμοποιούν ευφυολογήματα, για να κάνουν το μεταξύ τους διαχωρισμό: οι προϊστάμενοι είναι οι άνθρωποι που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ ηγέτες είναι εκείνοι που κάνουν τα σωστά πράγματα⁶⁴, ενδεχομένως θέλοντας να τονίσουν ότι η ηγεσία κινείται πέρα από τα όρια της γραφειοκρατίας του management.

Οι οργανισμοί χρειάζονται και τους managers και τους ηγέτες για να επιβιώσουν και να επιτύχουν. Όμως, σε πολλούς οργανισμούς κάποιος «μυστικισμός του management» φαίνεται ότι έχει εδραιωθεί και διαιωνίζει την ανάπτυξη ανάλογων προσωπικοτήτων: ατόμων που στηρίζονται σε κάποια τακτικά, σταθερά εργασιακά μοντέλα και αγωνίζονται να τα διατηρήσουν. Η ηθική της ισχύος του manager ευνοεί τη συλλογική ηγεσία και επιδιώκει την αποφυγή κινδύνων. Όμως, αυτός ο «μυστικισμός του management» στραγγαλίζει την ανάπτυξη ηγετών.

⁶¹ Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007: 30)

⁶² Grace, 1995

⁶³ MacBeath, 2003

⁶⁴ Bennis & Nanus, 1985: 21

Το πρώτο πράγμα που οφείλει να κάνει ο ηγέτης είναι η σύλληψη ενός οράματος και η προοπτική ενός σχεδίου δράσης. Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να διαμορφώσει ένα όραμα, το οποίο να μεταδώσει στους συνεργάτες του και να το επικοινωνήσει με τρόπο κατανοητό ώστε να το υιοθετήσουν.⁶⁵ Ο καλός ηγέτης διατυπώνει το όραμα του οργανισμού με τρόπο που τονίζει τις αξίες των εργαζομένων στους οποίους απευθύνεται. Αυτό κάνει την εργασία σημαντική γι' αυτά τα άτομα. Επίσης, ο ηγέτης εμπλέκει τακτικά τα άτομα στη λήψη αποφάσεων για τον τρόπο επίτευξης του οράματος του οργανισμού, δίνοντάς τους έτσι μια αίσθηση ελέγχου. Επιπλέον, υποστηρίζει τις προσπάθειες των εργαζομένων να υλοποιήσουν το όραμα παρέχοντας καθοδήγηση, ανατροφοδότηση και διαμόρφωση ρόλων. Με αυτό τον τρόπο βοηθά τους υφιστάμενους του να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να προωθήσουν την αυτοεκτίμησή τους.⁶⁶

Αντίθετα, η τυπική διεκπεραίωση από την πλευρά του manager, ο οποίος απλώς προΐσταται, σε πολλές περιπτώσεις αποδεικνύεται μια στείρα λειτουργία, η οποία υποβαθμίζει την ανάπτυξη της ηγετικής συμπεριφοράς στο χώρο της εργασίας. Ο manager είναι να υιοθετεί απρόσωπες, αν όχι παθητικές, στάσεις απέναντι στους στόχους. Οι στόχοι του manager προκύπτουν από αναγκαιότητες παρά από έντονες επιθυμίες και, συνεπώς, είναι βαθιά ριζωμένοι στην ιστορία και τη νοοτροπία του οργανισμού του. Αυτό δημιουργεί σημαντικές δυσλειτουργίες στους εργασιακούς χώρους, αφού δίνεται έμφαση περισσότερο στη διαχείριση και στην τυπική διεκπεραίωση και λιγότερο στην ανάπτυξη μιας δημιουργικής στρατηγικής στο χώρο της εργασίας. Παρόλο που ο καθένας μπορεί να γίνει ειδικός στη χάραξη στρατηγικής, ελάχιστοι τελικά γίνονται και διατηρούν τη θέση του δημιουργού. Το όραμα, που είναι η σφραγίδα της ηγεσίας, είναι λιγότερο παράγωγο των λογιστικών φύλλων και περισσότερο του μυαλού που ονομάζεται φαντασία. Ο ηγέτης έχει πολύ περισσότερα κοινά σημεία με τους καλλιτέχνες, τους επιστήμονες και άλλους δημιουργικούς στοχαστές από ότι με τον manager.⁶⁷

Σύμφωνα με τον Owens (2001), η πηγή της διαταγής είναι η εξουσία που εκχωρείται με νόμιμο δικαίωμα, ενώ η πηγή της ηγεσίας είναι η εξουσία που ανατίθεται με εμπιστοσύνη (εμπιστευμένη εξουσία). Η εξουσία εκχωρείται σε ένα στέλεχος, όταν ο οργανισμός είναι προσανατολισμένος προς την ιεραρχία και την εξουσία και ο υφιστάμενος οφείλει υπακοή προς τον προϊστάμενο, χάρη του ρόλου που ο καθένας κατέχει. Η εξουσία που έχει ένας προϊστάμενος του δίνει το δικαίωμα να μπορεί νόμιμα να επιβάλλει την υποταγή. Η εξουσία που έχει ο ηγέτης νόμιμα μπορεί μόνο να αφυπνίσει τους οπαδούς. Η σχέση μεταξύ του «ανώτερου» και του «κατώτερου» είναι σχέση εξαναγκασμού, ενώ μεταξύ του ηγέτη και του οπαδού είναι σχέση που προέρχεται από ελεύθερη επιλογή (αυτοπροαίρετη).

Οι στόχοι του manager προκύπτουν από αναγκαιότητες μάλλον, παρά από επιθυμίες. Ο manager διακρίνεται στην εκτόνωση συγκρούσεων ανάμεσα σε άτομα καθησυχάζοντας όλες τις πλευρές και παράλληλα διασφαλίζοντας ότι θα εκτελούνται οι καθημερινές εργασίες στο πλαίσιο του οργανισμού. Ο ηγέτης, από την άλλη πλευρά, υιοθετεί προσωπική, ενεργό στάση απέναντι στους στόχους, αναζητά τις πιθανές ευκαιρίες και τις ανταμοιβές που βρίσκονται κάπου κρυμμένες, εμπνέοντας τους υφιστάμενους τους και πυροδοτώντας τη δημιουργική διαδικασία με την ενεργητικότητά τους.

Το σημερινό περιβάλλον των οργανισμών, σε σύγκριση με το παρελθόν, χαρακτηρίζεται από περισσότερη αβεβαιότητα και πολυπλοκότητα, εντονότερη ανταγωνιστικότητα και μεγαλύτερη απαιτητικότητα, αφού οι ρυθμοί των καινοτομιών που εισάγονται είναι ασύλληπτα γρήγοροι. Στις νέες

⁶⁵ Φωτόπουλος, 2013: 22

⁶⁶ Kotter, 1998: 54

⁶⁷ Zaleznik, 1998: 68-69

αυτές διαμορφούμενες καταστάσεις η παρουσία ηγετών σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού είναι επιτακτική.⁶⁸

Μια κρίσιμης σημασίας διαφορά ανάμεσα στον ηγέτη και τον manager εντοπίζεται στις απόψεις που διατηρούν βαθιά μέσα στο μυαλό τους για το χάος και την τάξη. Ο ηγέτης ανέχεται το χάος και την έλλειψη δομής και συνεπώς είναι προετοιμασμένος να αφήσει σε εκκρεμότητα κάποιες απαντήσεις, αποφεύγοντας το πρόωρο κλείσιμο σημαντικών εκκρεμών θεμάτων. Ο manager επιδιώκει την τάξη και τον έλεγχο και είναι προσηλωμένος στην προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων ακόμα και πριν καταλάβουν όλοι τη σπουδαιότητά τους. Όμως, σπάνια οι αβεβαιότητες του πιθανού χάους προκαλούν προβλήματα. Αντίθετα, η ενστικτώδης κίνηση για την επιβολή της τάξης σε ενδεχόμενη χαοτική κατάσταση είναι αυτή που δημιουργεί προβλήματα στους οργανισμούς.⁶⁹

Ο παράγοντας της ηγεσίας έχει καθοριστική σημασία για τον οργανισμό, αφού ο ηγέτης είναι αυτός που με τον τρόπο του θα καθορίσει τις σχέσεις και θα κινητοποιήσει τα μέλη, για να αξιοποιήσει τις δυνατότητές τους στο έπακρο.⁷⁰

⁶⁸ Βιτσιλάκη&Ράπτης, 2007: 29

⁶⁹ Zaleznik, 1998: 93

⁷⁰ Κατσαρός, 2008: 78

3. Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων

3.1 Εισαγωγή στην έννοια της Διαχείρισης Ανθρώπινων Πόρων

Ο όρος «Ανθρώπινοι Πόροι» είναι «το σύνολο των ταλέντων και της διάθεσης για απόδοση όλων των ανθρώπων μιας επιχείρησης που μπορούν να συντελέσουν στη δημιουργία και την ολοκλήρωση της αποστολής, του οράματος, της στρατηγικής και των στόχων της» σύμφωνα με τον ορισμό των Jackson & Schuler.⁷¹

Η Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων (Human Resource Management-HRM) σε επιχειρήσεις και οργανισμούς, δημόσιους ή ιδιωτικούς, νοείται το σύνολο των στρατηγικών, ενεργειών και λειτουργιών, που πρέπει να γίνουν για να μπορεί να αποκτήσει η επιχείρηση, να διατηρήσει ή να αξιοποιήσει ικανούς εργαζόμενους που θα εκτελούν επιτυχώς και με παραγωγικό τρόπο το έργο τους.⁷² Για να διαφοροποιηθεί, επομένως, μια εταιρεία θα πρέπει μέσω ορθών πολιτικών να επιλέξει το κατάλληλο εργατικό δυναμικό αλλά και να το συνδέσει με τις δράσεις και τα σχέδιά της, οργανώνοντας και διοικώντας το συστηματικά και μακροχρόνια, προς διαμόρφωση μιας κοινής αποστολής αλλά και για την επίτευξη του κοινού οράματος. Οι εργαζόμενοι αποτελούν όχι μια δαπάνη της επιχείρησης, αλλά μια επένδυση, που διαχρονικά μπορεί να προσφέρει όφελος για την εταιρεία, και λόγω αυτού καλό είναι να θεωρούνται «συνεργάτες» και όχι «υφιστάμενοι» έτσι ώστε να επιτευχθεί το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

3.2 Ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού

Κατά τις δεκαετίες του 1950 και του 1960, αναπτύχθηκαν κάποια ιδιαίτερα θέματα της Διοίκησης, όπως οι ατομικές ανάγκες των εργαζομένων, η παρακίνηση, η αξιολόγηση της απόδοσης και η ανάγκη για επιμόρφωση.⁷³ Την περίοδο αυτή διεξάγονται πολλές μελέτες, συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας νέας επιστήμης, αλλά και λειτουργίες των επιχειρήσεων, που καλείται «Διοίκηση Προσωπικού». Στα τέλη της δεκαετίας του 1970, η Διοίκηση Προσωπικού λαμβάνει μεγαλύτερη έκταση ως προς το πεδίο εφαρμογής της και συστηματοποιεί πολλά από τα διοικητικά εργαλεία της με αποτέλεσμα να μετεξελιχθεί σε «Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων», καθώς πλέον ο ανθρώπινος παράγοντας αναγνωρίζεται ως πόρος για την επιχείρηση και μάλιστα εξίσου σημαντικός ή ακόμη και σημαντικότερος από τους άλλους πόρους. Από το 1980 και έπειτα, αναγνωρίζεται ο στρατηγικός στόχος της Διοίκησης του Ανθρώπινου Δυναμικού, η οποία καλείται να επιλύσει και να διαχειριστεί τη διοίκηση της αλλαγής, τη δημιουργία νέας οργανωσιακής κουλτούρας και τις τεχνικές ανάπτυξης των ανθρώπινων πόρων. Σημειώνεται ότι, πλέον, εκτός από τον όρο «Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων» χρησιμοποιούνται οι όροι «Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων» και «Ανάπτυξη Ανθρώπινων Πόρων». Οι ανθρώπινοι πόροι αντιμετωπίζονται ως ανθρώπινο κεφάλαιο για τις επιχειρήσεις, καθώς οι εργαζόμενοι χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους αξιοποιούν τις δυνατότητές τους και καλλιεργούν αξίες που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των επιχειρησιακών στόχων. Αναδύεται δηλαδή το «διανοητικό κεφάλαιο» (intellectual capital) των μορφωμένων εργαζομένων, ως ο τέταρτος συντελεστής της παραγωγής, ο οποίος αυτονομείται από τον παραδοσιακό, τρίτο κατά σειρά, συντελεστή της παραγωγής «εργασία» (ενώ οι δυο πρώτοι συντελεστές της παραγωγής είναι το έδαφος και το κεφάλαιο).

⁷¹Jackson&Schuler, 2003

⁷²Λεωνίδας Χυτήρης, Σ.(2001), Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων, Εισαγωγή, σελ.18, Αθήνα, Εκδ. Interbooks

⁷³Μ. Βαξεβανίδου – Π. Ρεκλείτης, *Management Ανθρώπινων Πόρων – Θεωρία & Πράξη*, Εκδόσεις Προπομπός, 2008, σσ. 22-23.

3.3 Η σημασία της Διαχείρισης Ανθρώπινων Πόρων σήμερα

Οι σύγχρονες επιχειρήσεις έρχονται αντιμέτωπες με ένα ταχέως και διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό, πολιτικό, τεχνολογικό και οικονομικό περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει αδιαμφισβήτητα την γέννηση, ανάπτυξη, διατήρηση ακόμα και την παύση κάθε επιχειρηματικής δραστηριότητας. Μια σειρά σύνθετων ζητημάτων όπως, η παγκοσμιοποίηση με αποτέλεσμα τον παγκόσμιο εταιρικό ανταγωνισμό, η οικονομική αστάθεια, η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη και οι εξελίξεις στις επικοινωνίες, οι δημογραφικές μετατοπίσεις και η πολυπλοκότητα του σημερινού επιχειρησιακού περιβάλλοντος δημιουργούν ένα σύνολο προκλήσεων αλλά και ευκαιριών για τις επιχειρήσεις.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι διαφορές μεταξύ της παλαιάς και νέας επιχειρηματικής πραγματικότητας:⁷⁴

ΠΑΛΑΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΝΕΑ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ
Οι άνθρωποι χρειάζονται τις επιχειρήσεις	Οι επιχειρήσεις χρειάζονται τους ανθρώπους
Οι μηχανές και το κεφάλαιο αποτελούν το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα	Οι άνθρωποι αποτελούν το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα
Οι ταλαντούχοι εργαζόμενοι κάνουν κάποια διαφορά	Οι ταλαντούχοι εργαζόμενοι κάνουν τεράστια διαφορά
Οι θέσεις εργασίας σπανίζουν	Οι ταλαντούχοι εργαζόμενοι σπανίζουν
Οι εργαζόμενοι είναι πιστοί και οι θέσεις εργασίας ασφαλείς	Οι εργαζόμενοι μετακινούνται και η αφοσίωσή τους είναι βραχύχρονη
Οι εργαζόμενοι αποδέχονται όσα τους προσφέρονται	Οι εργαζόμενοι απαιτούν πολύ περισσότερα

Πίνακας 3: Διαφορές μεταξύ της παλαιάς και νέας επιχειρηματικής πραγματικότητας

Οι στόχοι των επιχειρήσεων για κερδοφορία και ανάπτυξη αποτελούν συλλογική προσπάθεια των εργαζόμενων και των στελεχών. Επομένως, η δράση της διοίκησης ανθρώπινων πόρων μετατοπίζεται από το εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού στο εξωτερικό περιβάλλον και σε παγκόσμιο επίπεδο, έχοντας πλέον ως στόχους την απόδοση, την ανταγωνιστικότητα, την εργασιακή ευελιξία και τη δημιουργία ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος.⁷⁵

Η κατάλληλη επιλογή ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης μιας επιχείρησης αλλά συχνά οι άνθρωποι πόροι δεν αξιοποιούνται πλήρως. Για να γίνει αυτό πρέπει να το επιτρέπει η κουλτούρα της εταιρείας που να διέπεται από αυτονομία, καινοτομία και πειραματισμό με νέες ιδέες, σεβασμό και παροχή ίσων ευκαιριών και γενικά οι ατομικοί και οι συλλογικοί στόχοι θα πρέπει να συγκλίνουν. Από έρευνες και μελέτες που επικαλούνται μελετητές όπως οι L.W. Porter, E.E. Lawler III και J.R. Hackman⁷⁶, συνήθως αυτό δεν συμβαίνει αλλά δεν είναι ακατόρθωτο, ενώ όταν

⁷⁴ Michaels, Handfield-Jones & Axelrod, 2001

⁷⁵ Luthans & Youssef, 2004

⁷⁶ L.W. Porter, E.E. Lawler III και J.R. Hackman, 1975

συμβαίνει τα αποτελέσματα θεωρούνται εντυπωσιακά. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Παπαλεξανδρή, Χαλικιά και Παναγιωτοπούλου⁷⁷ η στρατηγική της επιχείρησης με τη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού συσχετίζονται όλο και πιο άμεσα και έντονα, καθώς το ανθρώπινο δυναμικό με την εκπαίδευση, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατέχει αποτελούν ένα συγκριτικό πλεονέκτημα για την επιχείρηση που δεν μπορεί εύκολα να αντιγραφεί. Οι παραδοσιακοί τρόποι απόκτησης συγκριτικού πλεονεκτήματος στη σύγχρονη εποχή, έχουν χάσει τη μοναδικότητα και την ισχύ τους και αποτελούν εύκολο αντικείμενο μίμησης. Άρα συμπεραίνουμε ότι η τεχνογνωσία των υπευθύνων διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού και ο βαθμός συνεισφοράς τους στη λήψη επιχειρηματικών αποφάσεων, διαμορφώνουν τη συγκριτική υπεροχή της κάθε επιχείρησης. Κάθε πρακτική Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού θα πρέπει να σχεδιάζεται έτσι ώστε να λειτουργεί παράλληλα, ταυτόχρονα και υποστηρικτικά στην εταιρική στρατηγική.

Οι ρόλοι που στις μέρες μας καλείται να παίξει η σύγχρονη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού πρέπει να ακολουθούν μια εναρμόνιση του παρόντος και του μέλλοντος με ταυτόχρονη έμφαση στις διαδικασίες αλλά και στους ανθρώπους.⁷⁸ Ο ρόλος του τμήματος της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού ως «**Στρατηγικός Εταίρος**» (Strategic partner) εκπληρώνεται μέσω της επίτευξης των αποτελεσμάτων της επιχείρησης, ως «**Παράγοντας Αλλαγής**» (Change agent) μέσω του μετασχηματισμού της επιχείρησης ώστε να ανταποκριθεί στις νέες ανταγωνιστικές συνθήκες, ως «**Εμπειρογνώμονας Διαχείρισης**» (Administrative expert) μέσω του σχεδιασμού και της εφαρμογής αποτελεσματικών και αποδοτικών διαδικασιών και μεθόδων και, τέλος, ως «**Συνήγορος του Υπαλλήλου**» (Employee champion) μέσω της διαχείρισης της συνεισφοράς των υπαλλήλων και εξασφάλισης της αφοσίωσής τους.

Παρακάτω παρουσιάζονται σε σχήμα οι ρόλοι της σύγχρονης Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού:



Σχήμα 6: Οι σύγχρονοι ρόλοι της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού

⁷⁷ Παπαλεξανδρή, Χαλικιά και Παναγιωτοπούλου, 2001

⁷⁸ Ulrich, 1997

3.4 Βασικές αρμοδιότητες της Διαχείρισης Ανθρώπινων Πόρων

Για να επιτύχει τους σκοπούς του το τμήμα Ανθρώπινων Πόρων της όποιας επιχείρησης, θα πρέπει να υλοποιήσει κάποια σειρά αρμοδιοτήτων, ως ακολούθως:

- Προγραμματισμός Ανθρώπινων Πόρων

Είναι μια ενέργεια στρατηγικού κυρίως χαρακτήρα που σκοπό έχει την πρόβλεψη αναγκών σε προσωπικό, για την κάλυψη μελλοντικών θέσεων εργασίας. Ο σωστός Προγραμματισμός Ανθρώπινων Πόρων προϋποθέτει την ανάλυση του εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος της επιχείρησης, ώστε να προσδιορισθεί με έναν υψηλό βαθμό ακρίβειας η προσφορά και η ζήτηση Ανθρώπινι Δυναμικού.

Συγκεκριμένα τηρούνται οι εξής διαδικασίες:

- Διερεύνηση των συνθηκών αγοράς εργασίας
- Πρόβλεψη των αναγκών της επιχείρησης για την επίτευξη των μακροπρόθεσμων στόχων
- Καταγραφή των ειδικοτήτων και των γνώσεων του προσωπικού όλων των τμημάτων
- Διερεύνηση της κινητικότητας του προσωπικού
- Γνώση της σχετικής νομοθεσίας και των όρων της συλλογικής σύμβασης

- Προσέλκυση και Επιλογή Υποψηφίων

Ο εντοπισμός των δυνητικών υποψηφίων στην αγορά εργασίας, η πρόκληση τους για να ενδιαφερθούν για τις συγκεκριμένες θέσεις εργασίας και η με κατάλληλες μεθόδους επιλογή των πλέον ικανών από αυτούς, αποτελεί το αντικείμενο αυτής της ενέργειας.

Συγκεκριμένα τηρούνται οι εξής διαδικασίες:

- Διάγνωση των προβλημάτων μέσω συζήτησης
- Δημιουργία περιγραφικών καθηκόντων
- Πρόβλεψη για πιθανά προβλήματα
- Διερεύνηση και επιλογή των κατάλληλων, για κάθε περίπτωση, μεθόδων επιλογής
- Εκπαίδευση όλων των συμμετεχόντων στη διαδικασία

- Εκπαίδευση και Ανάπτυξη Ανθρώπινων Πόρων

Το προερχόμενο από την αγορά εργασίας εργατικό δυναμικό, συνήθως δεν έχει όλες τις απαιτούμενες γνώσεις και ικανότητες, για την επιτυχή εκτέλεση των καθηκόντων του. Αυτό απαιτεί την εκπαίδευση του με συγκεκριμένες μεθόδους και διαδικασίες.

Συγκεκριμένα τηρούνται οι εξής διαδικασίες:

- Διάγνωση και εκτίμηση των εκπαιδευτικών αναγκών σε συνδυασμό με τους στόχους της επιχείρησης
- Καθορισμός των στόχων της εκπαίδευσης
- Διερεύνηση και επιλογή σύγχρονων και αποτελεσματικών μεθόδων εκπαίδευσης
- Επιλογή εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών
- Σχεδιασμός, συντονισμός και αποτίμηση εκπαιδευτικής διαδικασίας
- Σύνταξη του σχετικού προϋπολογισμού

- Ανταμοιβή Εργαζομένων

Στα πλαίσια της γενικής πολιτικής αμοιβών κάθε επιχείρησης, απαιτούνται ειδικά σχέδια μισθών, ημερομίσθιων, οικονομικών κινήτρων και παροχών για τις διάφορες κατηγορίες εργαζομένων. Το αντικείμενο αυτής της ενέργειας είναι η δημιουργία και η εφαρμογή ενός συστήματος ανταμοιβών που θα είναι δίκαιο, ανταγωνιστικό και θα παρακινεί τους εργαζόμενους για ποσοτική και ποιοτική βελτίωση της απόδοσής τους.

Συγκριμένα τηρούνται οι εξής διαδικασίες:

- Συντονισμός και καθοδήγηση της διαδικασίας αξιολόγησης της εργασίας
- Οργάνωση της διαδικασίας εκπαίδευσης των στελεχών που θα λάβουν μέρος
- Διενέργεια έρευνας αγοράς για τις αμοιβές
- Διερεύνηση και εφαρμογή σύγχρονων συστημάτων αμοιβών σε συνεργασία με τα στελέχη γραμμής
- Διευκόλυνση της κατανόησης των υπό εφαρμογή συστημάτων από τον καθένα

- Αξιολόγηση Απόδοσης

Η απόδοση του καθενός των εργαζομένων πρέπει να αξιολογείται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, ώστε να διαπιστώνεται το μέγεθος της συνεισφοράς του, τα σημεία στα οποία υστερεί ή υπερτερεί και να αντιλαμβάνονται οι ανάλογες πρωτοβουλίες, διορθωτικές ή επιστρατευτικές.

Συγκεκριμένα τηρούνται οι εξής διαδικασίες:

- Καθορισμός των αξιολογητών
- Επιλογή της κατάλληλης μεθόδου αξιολόγησης
- Οργάνωση της διαδικασίας εκπαίδευσης των αξιολογητών
- Συνεργασία με τα στελέχη γραμμής για τον καθορισμό κριτηρίων απόδοσης
- Αξιολόγηση του συστήματος και επισήμανση των λαθών ή παραλήψεων

- Εργασιακές Σχέσεις

Σε κάθε επιχείρηση οι εργαζόμενοι και οι εργοδότες συνδέονται με μια σχέση εργασίας που καθορίζει την υποχρέωση των πρώτων να παρέχουν υπηρεσίες / έργο, των δε εργοδοτών να παρέχουν ανταμοιβές για αυτές τις υπηρεσίες. Η τήρηση των όρων αυτής της σχέσης, αλλά και των σχέσεων που προκύπτουν από τον τρόπο που οι δυο πλευρές τηρούν αυτούς τους όρους ή διεκδικούν την αλλαγή και βελτίωσή τους, ορίζουν το πεδίο των εργασιακών σχέσεων.

Συγκεκριμένα τηρούνται οι εξής διαδικασίες:

- Διαπραγμάτευση της συλλογικής σύμβασης και εφαρμογή της σε καθημερινή βάση
- Μεταφορά της γνώσης στα στελέχη γραμμής για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων
- Χειρισμός των παραπόνων του προσωπικού και επιβολή πειθαρχίας
- Χειρισμός των απολύσεων, προαγωγών και μεταθέσεων
- Επαφή και συνεργασία με τα σωματεία των εργαζομένων

- Προστασία Εργαζομένων, Υγιεινή και Ασφάλεια

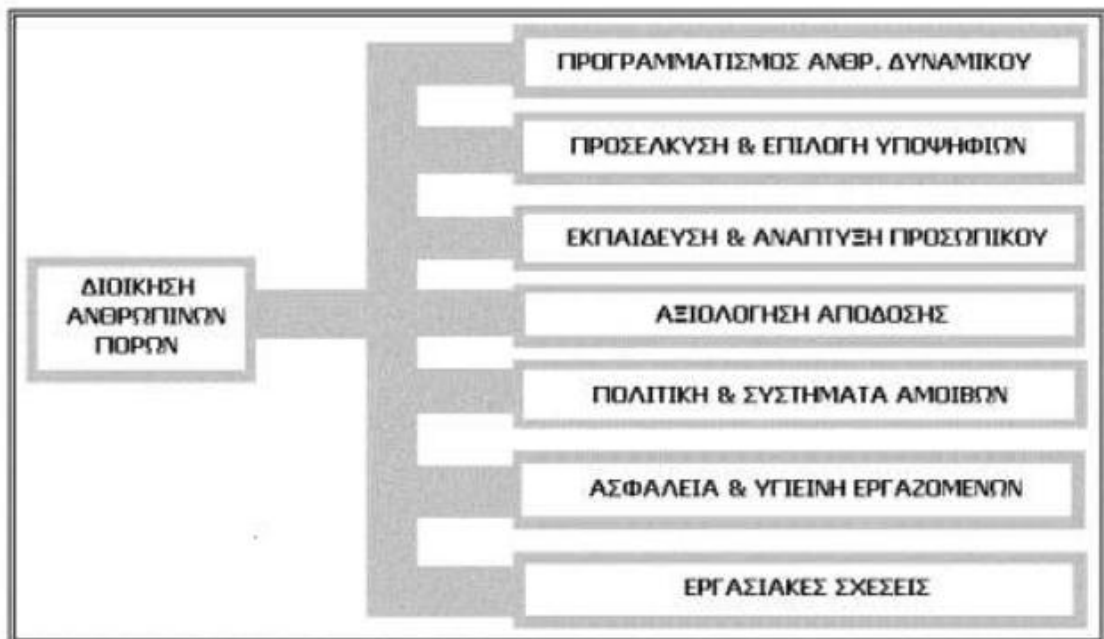
Αφορά στην ασφάλεια των εργαζομένων μέσα από την πληροφόρηση και την κατάλληλη εκπαίδευση τους, αλλά και μέσα από προγράμματα βελτίωσης της ποιότητας ζωής στον εργασιακό χώρο.

Συγκεκριμένα τηρούνται οι εξής διαδικασίες:

- Ενημέρωση των εργαζομένων για πιθανούς κινδύνους
- Οργάνωση της διαδικασίας εκπαίδευσης για την προστασία από ατυχήματα και την πρόληψη εργατικών ασθενειών
- Διερεύνηση των αναγκών της επιχείρησης για μακροχρόνια προγράμματα προστασίας
- Ανάδραση μέσα από τη συστηματική μελέτη της στάσης των εργαζομένων
- Εισηγήσεις για προγράμματα βελτίωσης της ποιότητας ζωής στον εργασιακό χώρο

Οι παραπάνω ενέργειες είναι αλληλένδετες σε τέτοιο βαθμό, που η επιτυχής ή ανεπιτυχής εκτέλεση της μίας επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της άλλης. Για να τονισθεί το αλληλένδετο των ενεργειών της Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων, είναι σκόπιμο αυτές να θεωρηθούν ως υποσυστήματα στο σύστημα Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων. Κάθε μεταβολή σε ένα από αυτά τα υποσυστήματα επηρεάζει τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του όλου συστήματος.

Οι βασικές αρμοδιότητες του τμήματος Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων φαίνονται συνοπτικά στο ακόλουθο σχήμα:



Σχήμα 7: Αρμοδιότητες του τμήματος Ανθρώπινων Πόρων

3.5 Καθήκοντα και ευθύνες του Διευθυντή Ανθρώπινων Πόρων

Στις πολύ μικρές επιχειρήσεις π.χ. 25 μέχρι 30 άτομα συνήθως τις ευθύνες προσωπικού αναλαμβάνει ο ίδιος ο εργοδότης με δικαίωμα παραχωρημένο στα στελέχη να προσλαμβάνουν, να εκπαιδεύουν, να πειθαρχούν και να απολύουν τους εργαζόμενους. Κάτι τέτοιο όμως είναι προφανές ότι δεν μπορεί να γίνει στους μεγάλους οργανισμούς, όπου τα προβλήματα είναι πολυπλοκότερα. Εκεί απαιτείται μια «Υπηρεσία Προσωπικού».

Στην «Υπηρεσία Προσωπικού» συνήθως ορίζεται και κάποιος Υπεύθυνος Προσωπικού. Ο ρόλος του Υπεύθυνου Προσωπικού μιας επιχείρησης εκτός από κομβικού χαρακτήρα είναι αρκετά ιδιόμορφος. Βρίσκεται στο μέσον των απαιτήσεων της Διοίκησης και των εργαζομένων. Σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να είναι με το μέρος της μίας ή της άλλης πλευράς. Αντίθετα θα πρέπει οπωσδήποτε να διαδραματίζει το ρόλο του καναλιού επικοινωνίας μεταξύ των δυο μερών: να μεταφέρει τις απαιτήσεις της Διοίκησης στους εργαζομένους και τις απαιτήσεις των εργαζομένων στη Διοίκηση.⁷⁹

Οι κύριοι άξονες καθηκόντων του Διευθυντή Προσωπικού θα πρέπει να είναι:

- Διαμόρφωση και εισήγηση της πολιτικής για το προσωπικό (προσλήψεις, εκπαίδευση, αμοιβές, κ.α.)
- Παροχή συμβούλων (σχετικά με την πολιτική του προσωπικού)
- Παροχή Υπηρεσιών (αξιολόγηση, διαπραγματεύση, εκπαίδευση κ.α.)
- Έλεγχος (τήρησης πολιτικής προσωπικού)

3.6 Είδη Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού διακρίνεται σε δυο είδη, τη «μαλακή» (soft) και τη «σκληρή» (hard) διοίκηση. Οι διαφορές των δυο αυτών ειδών Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων έγκεινται στο χαρακτήρα του κάθε είδους, καθώς η σκληρή πλευρά προσανατολίζεται στο διοικητικό χαρακτήρα της διοίκησης, ενώ η μαλακή πλευρά θεωρεί σημαντική την ηγεσία και την επικοινωνία.⁸⁰ Παρακάτω, παρουσιάζονται σχηματικά οι διαφορές μεταξύ σκληρής και μαλακής πλευράς της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού.

Μαλακή Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων	Σκληρή Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων
Υπάλληλος ως πόρος	Υπάλληλοι ως έξοδο
Θέματα ανθρώπων	Θέματα αγοράς
Αμοιβαία αφοσίωση	Συμμόρφωση
Ένταξη, συνεργασία	Έλεγχος
Ποιοτική / Διαπραγματευτική	Ποιοτική / Ορθολογιστική

Πίνακας 4: Διαφορές μεταξύ «μαλακής» και «σκληρής» ΔΑΠ (Πηγή: Wright&Rudolph (1994))

⁷⁹ Παπαλεξανδρή Ν., Μπουραντάς Δ. (2003), Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων, κεφ. 1, σελ.45, Αθήνα, εκδ. Μπένου

⁸⁰ Armstrong, 1992

3.7 Περιεχόμενο της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού αποτελείται από κάποιες αρχές, οι οποίες οδηγούν σε πολιτικές και πρακτικές κατάλληλα προσανατολισμένες στη βέλτιστη λειτουργία του συγκεκριμένου τμήματος. Οι πολιτικές και πρακτικές αυτές είναι απαραίτητες για να επιτυγχάνει ένας οργανισμός τους ανωτέρω στόχους και να διατηρεί το ανταγωνιστικό του πλεονέκτημα.

Ως Πολιτικές Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού ορίζονται οι διαρκείς κατευθυντήριες γραμμές που υιοθετεί μια επιχείρηση προκειμένου να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν οι πρακτικές διοίκησης ανθρώπινων πόρων.⁸¹ Πρόκειται για μια βασική λειτουργία της επιχείρησης για την ομαλή λειτουργία της, σε θέματα που αφορούν στην επικοινωνία των αρχών και των σκοπών της, στη συμμόρφωση της με τη νομοθεσία και στη διατήρηση ενός περιβάλλοντος ίσης αντιμετώπισης και δικαιοσύνης. Ουσιαστικά, οι πολιτικές της διοίκησης εξασφαλίζουν ότι το κλίμα εργασίας σε έναν οργανισμό θα είναι τέτοιο, ώστε οι εργαζόμενοι να αποδίδουν τα μέγιστα και, συνεπακόλουθα, οι εργοδότες να λαμβάνουν το μέγιστο κέρδος. Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα θέματα μιας επιχείρησης στα οποία αναφέρονται οι πολιτικές διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού είναι τα εξής:

- Ίσες ευκαιρίες
- Διαχείριση της πολυμορφίας
- Ανταμοιβή των εργαζομένων
- Ανάπτυξη και βελτίωση του προσωπικού
- Εργασιακές σχέσεις
- Εκμηδενισμός των διακρίσεων
- Υγιεινή και ασφάλεια στην εργασία
- Διαχείριση παραπόνων και παρενοχλήσεων

Ως Πρακτικές Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού ορίζονται οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται από έναν οργανισμό, προκειμένου να αυξηθεί η οργανωσιακή απόδοση και να αναπτυχθεί το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα εκ μέρους του οργανισμού αυτού. Οι πρακτικές αυτές που εφαρμόζονται στα πλαίσια ενός συστήματος διοίκησης των ανθρώπινων πόρων μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού παρατίθενται ως εξής:⁸²

- Προγραμματισμός προσωπικού
- Εκπαίδευση και ανάπτυξη υπαλλήλων
- Ασφάλεια απασχόλησης
- Ανταμοιβές εργασίας
- Προώθηση ομαδικότητας και αποκέντρωση λήψης αποφάσεων
- Ενεργοποίηση των υπαλλήλων
- Εκτεταμένη επικοινωνία σχετικά με τις λειτουργίες του οργανισμού

Οι παραπάνω πολιτικές και πρακτικές έχουν σχεδιαστεί ούτως ώστε να βελτιστοποιήσουν την παραγωγικότητα και την ποιότητα μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού στηριζόμενη πάντα στις ατομικές ανάγκες και στα ατομικά προσόντα των εργαζομένων. Με την εφαρμογή των ανωτέρω πολιτικών και πρακτικών το προσωπικό νιώθει ασφαλές και σίγουρο για την απόδοσή του, με συνεπακόλουθη την

⁸¹Armstrong, 2003

⁸²Vlachos, 2009

καταβολή της μέγιστης αποδοτικότητας, για την αύξηση της παραγωγικότητας και της ποιότητας του οργανισμού.

3.8 Στρατηγική Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων

Η Στρατηγική Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 1981⁸³ και έχει πολλάκις αποτελέσει σημείο σύγκρισης με τη παραδοσιακή Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στις πρώτες ακόμα απόπειρες εφαρμογής και γενίκευσης της Στρατηγικής Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων, ο Beer και οι συνεργάτες του (1992) τόνισαν «... την ανάγκη εδραίωσης μιας αμφίδρομης σχέσης μεταξύ των εξωτερικών πρακτικών διοίκησης ανθρωπίνων πόρων και των χαρακτηριστικών τη στρατηγικής της εσωτερικής αυτής διοίκησης».⁸⁴

Ο όρος Στρατηγική Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων αναφέρεται στις διαδικασίες εκείνες που λαμβάνουν χώρα σε έναν οργανισμό για την εξομάλυνση των προβλημάτων που προκύπτουν από τους ανθρώπινους πόρους που εργάζονται σε αυτόν. Επιπροσθέτως, σκοπός της είναι η επίδραση στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του κάθε εργαζόμενου ξεχωριστά για την εφαρμογή των στρατηγικών αρχών της εκάστοτε επιχείρησης.

Ο ορισμός που αποδίδεται στη συγκεκριμένη έννοια είναι ο εξής: «... η Στρατηγική Διαχείριση Ανθρωπίνων Πόρων είναι το σύνολο των πολιτικών και μεθόδων Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού που βοηθούν μια επιχείρηση στην επίτευξη των στρατηγικών της στόχων, όπως αυτοί έχουν καθοριστεί από την επιχειρησιακή της στρατηγική και υλοποιούνται μέσω του στρατηγικού μάνατζμεντ».⁸⁵

Από τον παραπάνω ορισμό διαφαίνεται πως η Στρατηγική Διαχείριση χαρακτηρίζεται από τα εξής στοιχεία: την ύπαρξη ενός προγραμματισμού από την πλευρά της επιχείρησης, μια συγκεκριμένη φιλοσοφία διοίκησης προσωπικού, τη σύνδεση της επιχειρηματικής στρατηγικής με τις πρακτικές Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού και την αντιμετώπιση του προσωπικού μιας επιχείρησης ως βασικό στοιχείο για την ανάπτυξη ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος.⁸⁶

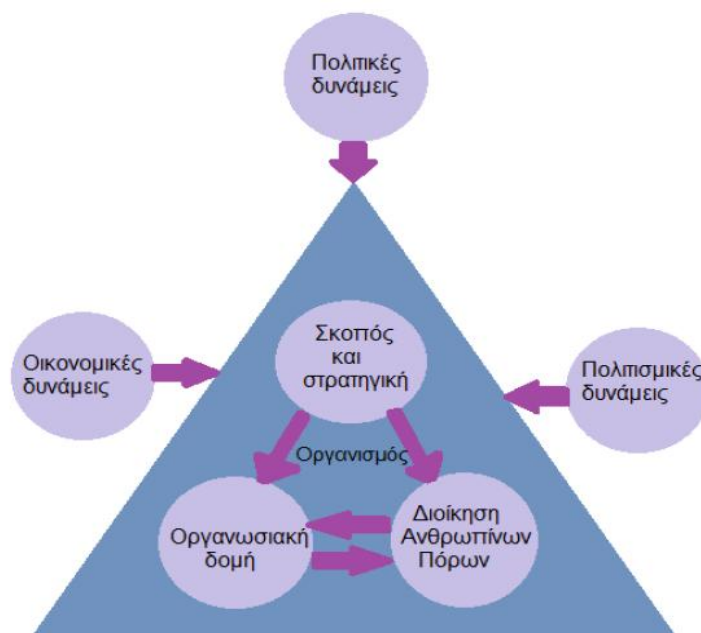
Η σύνδεση της Στρατηγικής Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων και της δομής της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού υποστηρίζεται και από το μοντέλο του Devanna και των συνεργατών του (1984) . Στο μοντέλο αυτό, οι ανωτέρω διοικήσεις λαμβάνουν επιδράσεις από πηγές του εξωτερικού περιβάλλοντος της επιχείρησης. Παρακάτω παρουσιάζεται σχηματικά η εν λόγω θεωρία:

⁸³Tichy, Fombrun, Devanna, 1982

⁸⁴Bratton, 2007

⁸⁵Παπαλεξανδρή&Μπουραντάς, 2003:90

⁸⁶Hendry&Pettigrew,1986



Σχήμα 8: Στρατηγική Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων (Πηγή: Devannaetal.,1984)

3.9 Διαστάσεις Στρατηγικής Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων

Στη βιβλιογραφία, έχουν παρουσιαστεί διάφορα μοντέλα που σχετίζονται με τη Στρατηγική Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων. Το σύνολο των μοντέλων αυτών συγκλίνει στην άποψη πως η έννοια αυτή αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις: τον επανασχεδιασμό των οργανισμών, την ηγεσία, την ανάπτυξη μέσα στην εργασία και τις συνδικαλιστικές ενώσεις.⁸⁷

Παρακάτω αναλύεται η κάθε διάσταση ξεχωριστά:

➤ Επανασχεδιασμός οργανισμών

Διαχρονικά, έχει παρατηρηθεί ότι όσο η μαλακή, όσο και η σκληρή πλευρά της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού έχει εστιάσει στην αναδιαμόρφωση της εργασίας και των οργανισμών. Η έννοια επανασχεδιασμός δεν είναι νέα ως διαδικασία, αλλά ως νέα ονομασία, η οποία έγινε δημοφιλής, οριζόμενη ως «ο θεμελιώδης επαναπροσδιορισμός των εργασιακών διαδικασιών με σκοπό να επιτύχουν δραματική βελτίωση στα κρίσιμα, σύγχρονα μέτρα της αποδοτικότητας, όπως το κόστος, η ποιότητα, οι υπηρεσίες και η ταχύτητα».⁸⁸ Η νέα αυτή προοπτική στον επανασχεδιασμό των διαδικασιών ενός οργανισμού, μέσω ανάδειξης των τεχνολογιών και επικοινωνιών και της πρόωξης «αυτοδιαχειριζόμενων» ομάδων εργασίας, καθίσταται πιο σημαντική, μέσω της δέσμευσης των ανώτερων στελεχών διοίκησης για ριζικές αλλαγές στον τρόπο διοίκησης και λειτουργίας των οργανισμών, μέσω της εξέλιξης στην κουλτούρα, τον ορισμό φιλόδοξων στόχων και την έναρξη των διαδικασιών επανασχεδιασμού.⁸⁹

⁸⁷ Bratton, 2007

⁸⁸ Hammer & Champy, 1993:32

⁸⁹ Champy, 1996

➤ Ηγεσία

Η ηγεσία θεωρείται ίσως η πιο σημαντική διάσταση στη Στρατηγική Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων, καθώς αποτελεί μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής, σε συνεργασία πάντα με τη δυναμική των δεξιοτήτων των εργαζομένων⁹⁰, αλλά και μια ιεραρχική μορφή εξουσίας και σχέσεων δύναμης και κυριαρχίας. Η έννοια της ηγεσίας επαναπροσδιορίζεται και προωθεί τη χρήση των ικανοτήτων των υπαλλήλων και επιπρόσθετα, ενισχύει τη δέσμευση των υπαλλήλων, αλλά και την εργασιακή ευελιξία, την καινοτομία και τη βελτίωση μέσω αλλαγών. Η σημασία της ηγεσίας στη μορφή αυτή διοίκησης εξάιρεται από τον Senge⁹¹, ο οποίος υποστηρίζει ότι «... οι ηγέτες είναι σχεδιαστές, επιστάτες και δάσκαλοι », συνδέοντας έτσι την ηγεσία με την Στρατηγική Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων, αλλά και την ανάπτυξη του προσωπικού, μέσω της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης.

➤ Ανάπτυξη μέσα στην ηγεσία

Η ανάπτυξη του προσωπικού αποτελεί ίσως ένα σημείο – κλειδί σε όλες σχεδόν τις θεωρίες που αφορούν τη Στρατηγική Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων. Η επένδυση στην ανάπτυξη του προσωπικού ενός οργανισμού, άλλωστε, αποτελεί για πολλούς την απόδειξη της υιοθέτησης και χρήσης μιας ορθής Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων.⁹² Για το λόγο αυτό, η προώθηση εννοιών όπως «οργανισμοί μάθησης»⁹³, «διοίκηση μάθησης»⁹⁴ ή «ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση» συναντάται συχνά στη βιβλιογραφία, για την ανάδειξη της σημασίας της συγκεκριμένης διάστασης και της επίδρασής της στη Στρατηγική Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων.

➤ Συνδικαλιστικές ενώσεις

Συχνά, η Στρατηγική Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων αναφέρεται ως «ενιαία», δηλαδή η γραμμή διοίκησης και εργαζομένων είναι κοινή και τυχόν προβλήματα που προκύπτουν επιλύονται εύκολα. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η σύζευξη με τις συνδικαλιστικές ενώσεις θεωρείται αυτονόητη, καθώς στη Στρατηγική Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων η ικανοποίηση των εργαζομένων σε όλα τα επίπεδα θεωρείται αυτονόητη και η εργασιακή δέσμευση και ευελιξία απαραίτητη. Έτσι, δημιουργείται μια συνεργασία μεταξύ της διοίκησης και των οργανωμένων επαγγελματικών ενώσεων, η οποία οδηγεί σε αμοιβαία οφέλη τόσο για τους εργαζόμενους, όσο και για τον οργανισμό στον οποίο εργάζονται.⁹⁵

⁹⁰Yukl, 1998

⁹¹Senge (1990:340)

⁹²Keep, 1989

⁹³Gohen&Sproull, 1996

⁹⁴Burgoyne&Reynolds, 1997

⁹⁵Guest, 1997

3.10 Πλεονεκτήματα και εμπόδια της Στρατηγικής Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων

Η Στρατηγική Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων θεωρείται μια ανανεωμένη θεωρία, η οποία εισήχθη για να καλύψει τυχόν κενά που παρουσίαζε η παραδοσιακή Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων. Η νέα αυτή θεωρία παρουσιάζει μια σειρά πλεονεκτημάτων. Μεταξύ αυτών ξεχωρίζει αρχικά η προώθηση της πρόληψης έναντι της αντίδρασης στα προβλήματα που παρουσιάζονται, δηλαδή η σύνδεση της επιχείρησης με τα μελλοντικά της σχέδια. Ένα ακόμα πλεονέκτημα που παρουσιάζει η εν λόγω έννοια είναι η γνωστοποίηση των στόχων του οργανισμού στο εργατικό του δυναμικό και η συνεχής αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Η συνεχής διερεύνηση της ορθότητας των πρακτικών που ακολουθεί ο εκάστοτε οργανισμός αποτελεί ένα ακόμα από τα πλεονεκτήματα που προωθεί η εν λόγω προσέγγιση, όπως επίσης και η εύρεση της διάστασης μεταξύ της παρούσας και της επιθυμητής κατάστασης για όλους τους τομείς μιας επιχείρησης. Το τελευταίο αλλά το πιο σημαντικό ίσως πλεονέκτημα είναι η συμμετοχή στις διεργασίες του οργανισμού όλων των εργαζομένων και κυρίως, των στελεχών γραμμής.⁹⁶

Ανάμεσα στα εμπόδια που παρουσιάζονται για την ομαλή εφαρμογή των αρχών της Στρατηγικής Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων συγκαταλέγεται η απουσία των κατάλληλων δεξιοτήτων, ικανοτήτων και γνώσεων για τον χειρισμό μεθόδων και ζητημάτων που αφορούν το συνολικό προγραμματισμό της επιχείρησης. Επίσης, ως εμπόδιο προκύπτει ο λανθασμένος προγραμματισμός χρόνου, μιας και στη στρατηγική διοίκηση είναι επιτακτική η συστηματική σχεδίαση του πλάνου εργασίας. Η ανεπαρκής επικοινωνία εγείρεται ως μια ακόμα δυσκολία που δημιουργεί πρόβλημα στην εφαρμογή της Στρατηγικής Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων, καθώς προκύπτουν δυσκολίες στην ενημέρωση για το σχεδιασμό, την πραγματοποίηση και την επανατροφοδότηση των ενεργειών μιας επιχείρησης.⁹⁷

3.11 Διαχείριση Ανθρωπίνων Πόρων στην Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση είναι χώρος πνευματικός και ιδιαίτερα στο παρελθόν επικρατούσε η άποψη ότι στο συγκεκριμένο χώρο δεν έχουν θέση θεωρίες διοίκησης και διαχείρισης καθώς αυτές παραπέμπουν σε επιχειρηματικό ή οικονομικό περιβάλλον. Όμως όπου συμβιώνουν άνθρωποι, ακόμα και σε μια οικογένεια, είναι απαραίτητη η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού ώστε αυτά τα άτομα να ζουν αρμονικά και να εργάζονται αποτελεσματικά.⁹⁸ Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διαφέρουν από τους υπόλοιπους, κυρίως εξαιτίας των διαφορών στο λόγο ύπαρξης τους, δεν απαλλάσσονται από την κοινωνική υποχρέωση να λειτουργούν αποτελεσματικά, να διαχειρίζονται σωστά και με μέτρο υλικούς και άυλους πόρους, να βελτιώνουν συνεχώς την ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρουν.⁹⁹

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στις προηγούμενες ενότητες, η Διαχείριση Ανθρωπίνων Πόρων είναι μια βασική λειτουργία της διοίκησης ενός οργανισμού που μπορεί να θεωρηθεί ως η σχεδίαση ενός επίσημου συστήματος ώστε να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική και η αποδοτική «χρήση» των ανθρώπινων ικανοτήτων για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς αυτό σημαίνει ότι όταν σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό το προσωπικό έχει επιλεγεί, προσληφθεί, ανταμειφτεί και αναπτυχθεί σωστά, θα ανταποκριθεί και θα παραμείνει προσηλωμένο και παραγωγικό.¹⁰⁰

⁹⁶Wright & McMahan, 1992

⁹⁷Tracey,1994

⁹⁸Ανθοπούλου,1999

⁹⁹Everard & Morris, 1999

¹⁰⁰Omebe, 2014

Με βάση την Ανθοπούλου ο όρος «διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού» στην εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα σύνολο λειτουργιών οι οποίες ανταποκρίνονται κυρίως στις ψυχικές και πνευματικές ανάγκες του ανθρώπου και λιγότερο στις υλικές. Βέβαια για τις ανάγκες της εκπαίδευσης απαιτούνται και επαρκείς οικονομικοί πόροι και υλική υποδομή. Όμως είναι το ανθρώπινο δυναμικό που αποτελεί τον πυρήνα και την κινητήρια δύναμη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι Anagnou & Chountalas, (2013) σημειώνουν ότι σύμφωνα με τους Bush & Middlewood, (2012), η κατάλληλη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων είναι ζωτικής σημασίας για καλύτερα αποτελέσματα που πρέπει να επιτευχθούν στο πλαίσιο του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος.

3.12 Σημασία της Διαχείρισης Ανθρωπίνων Πόρων στην Εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται και παρέχεται σχεδόν αποκλειστικά από ανθρώπινο δυναμικό (διευθυντής, διδάσκοντες, υποστηρικτικό προσωπικό), η δε διάδοση δεξιοτήτων, πληροφοριών και γνώσεων έχει ως δέκτη και στοχεύει στη μόρφωση ανθρώπινου δυναμικού (εκπαιδευόμενοι). Το γεγονός ότι η εκπαίδευση προσφέρεται από άνθρωπο σε άνθρωπο και ότι στο συγκεκριμένο χώρο όλα κινούνται γύρω από τον άνθρωπο καθιστά τη Διαχείριση Ανθρωπίνων Πόρων σημαντικότερη από ότι σε περιπτώσεις άλλων οργανισμών.¹⁰¹

Οι εκπαιδευτικοί είναι οι κρίσιμοι πόροι για την αποτελεσματική εφαρμογή και υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στόχων σε πρακτικό επίπεδο, δηλαδή μέσα στην τάξη. Δεδομένου ότι η εργασία που πρέπει να εκτελεστεί στο σχολείο είναι σημαντική, η διάθεση των εκπαιδευτικών για να την εκτελέσουν είναι το ίδιο σημαντική. Κακή διαχείριση του εκπαιδευτικού δυναμικού σημαίνει απλά κακή διαχείριση της διδασκαλίας.¹⁰²

3.13 Βασικές λειτουργίες της Διαχείρισης Ανθρωπίνων Πόρων στην Εκπαίδευση

Όπως και στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού σε οποιονδήποτε οργανισμό, έτσι και στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση, οι βασικότερες λειτουργίες είναι ο προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού, η στελέχωση του οργανισμού, η εκπαίδευση, επιμόρφωση και ανάπτυξη, η υποκίνηση, ο καθορισμός των αμοιβών, η επικοινωνία, οι εργασιακές σχέσεις, θέματα υγιεινής και ασφάλειας στο χώρο εργασίας.¹⁰³

Παρακάτω θα αναφερθούμε επιγραμματικά σε αυτές τις λειτουργίες:

- Προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού

Λειτουργία η οποία περιλαμβάνει την απογραφή και αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης στον εκπαιδευτικό οργανισμό, την πρόβλεψη για μελλοντικές ανάγκες, την ανάλυση του εργασιακού ρόλου, των απαιτήσεων της θέσης εργασίας, τον καθορισμό των κανόνων και των συνθηκών εργασίας, την προσφορά ανθρώπινου δυναμικού εντός και εκτός του οργανισμού και τέλος τη διαμόρφωση σχεδίων.

- Στελέχωση του οργανισμού

Περιλαμβάνει την προσέλκυση, το σύστημα και τα κριτήρια βάσει των οποίων θα επιλεγεί το προσωπικό του οργανισμού, την αξιολόγηση, την επιλογή και την προσαρμογή των νεοδιοριζόμενων

¹⁰¹ Ανθοπούλου, 1999

¹⁰² Omebe, 2014

¹⁰³ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013

στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Η στελέχωση αναφέρεται τόσο στο διοικητικό όσο και στο εκπαιδευτικό προσωπικό καθώς και στα στελέχη της εκπαίδευσης.

- Εκπαίδευση, επιμόρφωση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

Εμπλουτισμός των ήδη αποκτημένων γνώσεων, απόκτηση δεξιοτήτων οι οποίες σχετίζονται με το εκπαιδευτικό έργο. Η εκπαίδευση και επιμόρφωση στο χώρο του σχολείου γίνεται αντιληπτή ως παροχή επιπλέον ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη, προσωπική μόρφωση και εξέλιξη και προσαρμογή στις νέες συνθήκες εργασίας.

- Ενδυνάμωση, παρακίνηση και επαγγελματική ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού

Κίνητρα και παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ανάλυση προβλημάτων, ίσες ευκαιρίες για όλους, ρόλος της ηγεσίας στην ενδυνάμωση, παρακίνηση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

- Καθορισμός αμοιβών, κινήτρων και πρόσθετων παροχών

Άμεσα και έμμεσα οφέλη του εκπαιδευτικού από τη συνεισφορά του στην επίτευξη του στόχου του εκπαιδευτικού οργανισμού.

- Αξιολόγηση του έργου

Κριτήρια, μέθοδοι και διαδικασίες αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.

- Επικοινωνία στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού οργανισμού

Καθορισμός διαδικασιών, μορφών και μέσων επικοινωνίας στην εκπαιδευτική μονάδα. Αποτελεί βασικό παράγοντα αρμονίας και λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

- Εργασιακές σχέσεις

Καθορισμός όρων, δικαιωμάτων και υποχρεώσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού και της ηγεσίας της σχολικής μονάδας. Εξεύρεση τρόπων αντιμετώπισης παραπόνων, παρατυπιών και μέτρων επιβολής πειθαρχικών ποινών.

- Υγιεινή και ασφάλεια

Πρότυπα για την ασφάλεια στο χώρο εργασίας, κατάρτιση προγραμμάτων αποφυγής ατυχημάτων, αντιμετώπιση εργασιακού άγχους και εξουθένωσης που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους στο χώρο του σχολείου.

3.14 Στόχοι και στρατηγικός ρόλος της Διαχείρισης Ανθρωπίνων Πόρων στην Εκπαίδευση

Στόχο της διαχείρισης ανθρώπινων πόρων στην εκπαίδευση αποτελεί η σωστή επιλογή προσωπικού, η επαγγελματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των ταλέντων του ανθρώπινου δυναμικού, η δημιουργία θετικού κλίματος εργασίας, η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών εργασίας¹⁰⁴, για εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και τοπική κοινωνία, ώστε να ευνοηθεί και να διευκολυνθεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού κρίνεται από την θετική αξιολόγηση των ενδιαφερόμενων μερών (εργαζομένων, μαθητών, κηδεμόνων και τοπικής κοινωνίας) που πηγάζει από την ικανοποίηση της ανάγκης τους για προσφορά ποιοτικής εκπαίδευσης. Οι άνθρωποι πόροι είναι ζωτικής σημασίας και απαραίτητοι για την αποτελεσματική εκπαιδευτική λειτουργία και, παρόλο που η σημασία τους έχει αναγνωριστεί τις δύο μόλις τελευταίες δεκαετίες, διαπιστώνεται σήμερα, ότι η σωστή διαχείριση των ανθρώπινων πόρων αποτελεί σημαντική επένδυση για την εκπαιδευτική διαδικασία και η διαχείριση τους εντάσσεται πλέον στη χάραξη στρατηγικής του εκπαιδευτικού οργανισμού ο οποίος επιδιώκει την αξιοποίηση όλων των πόρων που διαθέτει με απώτερο σκοπό τη βέλτιστη παροχή υπηρεσιών. Οι άνθρωποι πόροι χρειάζεται να εξετάζονται στο ίδιο πλαίσιο με τους οικονομικούς, τεχνολογικούς και άλλους πόρους μιας εκπαιδευτικής οργάνωσης.¹⁰⁵

3.15 Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί χαρακτηρίζονται ως ανοικτά συστήματα τα οποία δραστηριοποιούνται μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεξάρτηση με αυτό. Όπως και σε οποιονδήποτε άλλο οργανισμό έτσι και σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό κρίνονται απαραίτητες οι λειτουργίες του προγραμματισμού των στόχων, ο συντονισμός των πόρων, η διεύθυνση, η λήψη αποφάσεων και ο έλεγχος των αποτελεσμάτων που μπορεί να οδηγήσει σε επαναπροσδιορισμό των ενεργειών.¹⁰⁶

Το μοντέλο διοίκησης το οποίο εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται γραφειοκρατικό, με πολυπλοκότητα στην οργάνωση και στις δομές. Ο ρόλος της εκπαιδευτικής μονάδας είναι συνεπώς περιορισμένος και κινείται στην κατεύθυνση της εφαρμογής καθορισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Το συγκεκριμένο μοντέλο διοίκησης επηρεάζει όπως είναι φυσικό και τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων σε μια εκπαιδευτική μονάδα. Πολλά ζητήματα τα οποία άπτονται της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων (προσλήψεις, μεταθέσεις, αποσπάσεις, θέσεις ευθύνης, μισθολογική και επαγγελματική εξέλιξη) καθορίζονται και ρυθμίζονται από την κεντρική διοίκηση.¹⁰⁷ Παρόλη τη γραφειοκρατική και αυστηρά ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, δίνεται η δυνατότητα στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας να διαχειριστεί, να αναπτύξει και να επωφεληθεί από τους ανθρώπινους πόρους που διαθέτει αρκεί αυτή η διαχείριση να ενταχθεί στον στρατηγικό σχεδιασμό της σχολικής μονάδας. Παρακάτω θα αναφερθούμε μόνο σε εκείνες τις λειτουργίες της διαχείρισης ανθρώπινων πόρων τις οποίες μπορεί να επηρεάσει η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, θεωρώντας ότι πρόκειται για μια σχολική μονάδα με επαρκές προσωπικό.

¹⁰⁴ Αθανασούλα-Ρέππα, 2008

¹⁰⁵ Onah, 2008 στο Omebe, 2014

¹⁰⁶ Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Αθανασούλα – Ρέππα, 2008

¹⁰⁷ Μιχόπουλος, 1998

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στις ομάδες που αποτελούν το ανθρώπινο δυναμικό ενός εκπαιδευτικού οργανισμού: είναι οι εκπαιδευόμενοι (στην περίπτωση της σχολικής εκπαίδευσης οι μαθητές), οι εκπαιδευτικοί, το υποστηρικτικό προσωπικό του οργανισμού (επιστάτες, καθαριστές, γραμματείς), οι γονείς και η τοπική κοινότητα.¹⁰⁸

3.16 Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων και κουλτούρα του σχολείου

Πριν αναλυθεί η διαχείριση των ανθρώπινων πόρων σε μια σχολική μονάδα, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούμε στη διαμόρφωση της κουλτούρας που επικρατεί σε αυτήν. Με τον όρο κουλτούρα εννοούμε το κλίμα, την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε έναν σχολικό οργανισμό και η οποία διαφαίνεται από την πρώτη στιγμή. Η εξωτερική διάσταση της κουλτούρας έχει να κάνει με την αισθητική, τις ανέσεις και τις παροχές του χώρου ενώ η εσωτερική κουλτούρα με τις ανθρώπινες σχέσεις και τα συναισθήματα δηλαδή την αίσθηση ικανοποίησης, την υπερηφάνεια για τον οργανισμό, την επιμόρφωση και τους κοινούς στόχους. Από την διασαφήνιση της έννοιας κουλτούρα εκπαιδευτικού οργανισμού αντιλαμβανόμαστε την άμεση σύνδεση της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων σε έναν οργανισμό με την κουλτούρα του οργανισμού και μάλιστα με την εσωτερική διάστασή της η οποία αποτελεί τον πυρήνα και την ουσία, καθώς και σε κάποιες περιπτώσεις η κουλτούρα επηρεάζει ή ακόμη και καθορίζει τη συμπεριφορά των ατόμων που τη βιώνουν. Η κουλτούρα επηρεάζεται από τα άτομα που φοιτούν και εργάζονται σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και αντίστροφα τα άτομα διαμορφώνουν τη στάση, τη συμπεριφορά και τη σκέψη τους ανάλογα με την κουλτούρα του οργανισμού.

Ο διευθυντής είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη διαμόρφωση της κουλτούρας μέσα στον οργανισμό που διοικεί, μιας κουλτούρας η οποία εμπνέει το ανθρώπινο δυναμικό της μονάδας να αποδώσει το μέγιστο. Οι ευκαιρίες για ενεργό ανάμιξη των εκπαιδευτικών στα τεκταινόμενα εντός της σχολικής μονάδας, η ενίσχυση της ανάληψης πρωτοβουλιών και η επιβράβευση, η ισχυροποίηση της θέσης τους μέσα στο σχολείο, τους οδηγούν σε αφύπνιση, ενδιαφέρον για τη δουλειά τους και τελικά σε καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Ακόμη και αν ένας εκπαιδευτικός έχει τη διάθεση να προσφέρει ποιοτικό έργο, αν δεν ενισχυθεί η πρωτοβουλία του για βελτίωση και δεν του παρέχεται ένα φιλικό και δημιουργικό κλίμα, σύντομα θα απογοητευθεί και θα εμπλακεί σε διαδικασίες ρουτίνας.¹⁰⁹

3.17 Λειτουργίες Διαχείρισης Ανθρώπινων Πόρων στη σχολική μονάδα: οι εκπαιδευτικοί

- Εκπαίδευση, επιμόρφωση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

Στο χώρο της εκπαίδευσης η επιμορφωτική διαδικασία αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία η οποία αφενός αναπτύσσει και βελτιώνει τις ήδη αποκτημένες γνώσεις του εκπαιδευτικού στο γνωστικό του επίπεδο και αφετέρου συμβάλλει στην απόκτηση ικανοτήτων που αφορούν το παιδαγωγικό του έργο.

Ο εκπαιδευτικός χώρος χαρακτηρίζεται από συνεχείς μεταβολές και αλλαγές. Η ανάπτυξη των επιστημών και της τεχνολογίας, οι νέες εκπαιδευτικές καταστάσεις, οι αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και στο εκπαιδευτικό υλικό, η ενημέρωση για τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα (διαπολιτισμικότητα, μαθησιακές δυσκολίες κ.α.), η ανάγκη για διοικητική κατάρτιση και διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων δημιουργούν, καθιστούν απαραίτητη τη συνεχή επιμόρφωση και εκπαίδευση των διδασκόντων και των στελεχών στις σχολικές μονάδες.

¹⁰⁸ Αθανασούλα – Ρέππα, 1999

¹⁰⁹ Αθανασούλα – Ρέππα, 1999

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η επιμορφωτική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης διακρίνεται σε υποχρεωτική και προαιρετική. Η υποχρεωτική επιμόρφωση αναφέρεται:

- i) στην εισαγωγική επιμόρφωση (παρέχεται από τα κατά τόπους Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα) διάρκειας έως τεσσάρων μηνών η οποία αφορά τους νεοδιόριστους και νέους αναπληρωτές. Σκοπός της εισαγωγικής επιμόρφωσης είναι η συμπλήρωση της θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης των νέων εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδασκαλίας και παιδαγωγικής.
- ii) στην περιοδική επιμόρφωση, διάρκειας έως τριών μηνών, η οποία αναφέρεται στους μόνιμους εκπαιδευτικούς με σκοπό την επικαιροποίηση των γνώσεών τους ώστε να παράσχουν αποτελεσματικό έργο.
- iii) στα ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα διάρκειας έως 100 ωρών τα οποία απευθύνονται στους μόνιμους εκπαιδευτικούς και έχουν ως σκοπό την ενημέρωσή τους για συγκεκριμένες εκπαιδευτικές αλλαγές (π.χ. νέα σχολικά βιβλία).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δεν προβλέπεται κανενός είδους επιμόρφωση για τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι αυτοί που αντιμετωπίζουν τις περισσότερες δυσκολίες (καινούργιοι στο επάγγελμα, λίγες ώρες απασχόλησης, ανασφάλεια για το μέλλον, μη εύκολη αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς).

Η πολιτική της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι κυρίως αποσπασματική, εθελοντική και μικρής διάρκειας. Απουσιάζει ο σχεδιασμός ανάλογα με τις απαιτήσεις της κάθε περιοχής και σχολικής μονάδας, ο προσανατολισμός της ανάλογα με την ομάδα στην οποία απευθύνεται, η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Οι εκπαιδευτικοί συχνά διαπιστώνουν την απουσία χρήσιμων και εφαρμόσιμων προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Απουσιάζει η σχεδιασμένη και συστηματική διαχείριση των επιμορφωτικών προγραμμάτων καθώς και η αξιολόγησή τους. Σε πολλές περιπτώσεις βέβαια η επιμόρφωση «σκοντάφτει» στην άρνηση των ίδιων των εκπαιδευτικών να λάβουν μέρος σε αυτήν.

Με δεδομένα όλα τα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη ότι κάθε προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θεωρείται βασικός συντελεστής της οργανωτικής ανάπτυξης της σχολικής μονάδας είναι δυνατόν να πραγματοποιούνται δράσεις επιμόρφωσης μέσα στον ίδιο σχολικό χώρο. Ο ρόλος του διευθυντή στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι πολύ βασικός.¹¹⁰ Με τη βοήθεια του η σχολική μονάδα μετατρέπεται σε κοινότητα μάθησης με όραμα και στόχους, μετασηματίζεται σε ανοιχτό σχολείο, αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής ώστε να μπορέσει να βελτιωθεί. Με άξονα την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών, την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, η διεύθυνση από κοινού με τον σύλλογο διδασκόντων αποφασίζει την υλοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης η οποία ανταποκρίνεται στις ανάγκες για παιδαγωγική και διδακτική ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου. Κρίνεται τέλος απαραίτητη η μέριμνα για την ομαλή ένταξη και προσαρμογή κάθε νεοδιοριζόμενου στη νέα θέση εργασίας του και η ύπαρξη καθοδηγητή.¹¹¹

- Ενδυνάμωση, παρακίνηση και επαγγελματική ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού

Στην Ελλάδα σύμφωνα με έρευνες οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τα κίνητρα για εργασία κυρίως λόγω των χαμηλών απολαβών. Παράλληλα θεωρούν ότι δεν αναγνωρίζεται το εκπαιδευτικό τους έργο και δεν τους παρέχονται οι δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη. Πιστεύουν δε ότι τα διοικητικά στελέχη

¹¹⁰Καπαχτσή&Κακανά, 2013

¹¹¹ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου,2013

της εκπαίδευσης έχουν περιορισμένες ικανότητες και ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στερείται αποτελεσματικής διοίκησης προσωπικού.¹¹²

Για κάθε οργανισμό όμως αποτελεί πρόκληση η επίτευξη των στόχων του και παράλληλα η ενδυνάμωση, παρακίνηση και ανάπτυξη των εργαζομένων και η ικανοποίηση των αναγκών και των προσδοκιών τους.¹¹³ Μέσα στο νέο περιβάλλον που επικρατεί στην εκπαίδευση, παρουσιάζονται αναπροσαρμογές όπως νέες προσεγγίσεις διδασκαλίας και μεθοδολογίας, διαμορφώνονται νέες σχέσεις διδάσκοντος με τους διδασκόμενους επιβάλλοντας αλλαγές στο ρόλο, στο προφίλ και στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην ποιοτική βελτίωση του σχολείου καθώς και στην αποτελεσματικότητα του. Η ενδυνάμωση αποτελεί έναν συνδυασμό ενεργειών μεταβίβασης ευθυνών και εξουσίας, παρακίνησης και ανάπτυξης εργαζομένων με στόχο την υψηλότερη δυνατή απόδοση και την υψηλότερη δυνατή ικανοποίηση τους από την εργασία. Η ενδυνάμωση έχει ως αποτέλεσμα το πώς αισθάνονται και το πώς συμπεριφέρονται οι εργαζόμενοι.

Η ενδυνάμωση συνδέεται με τις πιο κάτω διαστάσεις: την αίσθηση του νοήματος στην εργασία, της ικανότητας, του αυτοπροσδιορισμού και της επιρροής.¹¹⁴ Μεταξύ των ορισμών που έχουν δοθεί για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ξεχωρίζουμε εκείνον του Maeroff, ο οποίος ταυτίζει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με την επαγγελματοποίησή τους και εντοπίζει τα εξής στοιχεία επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών: καλύτερη θέση, κύρος, αυξημένη γνώση και δικαίωμα στη λήψη αποφάσεων.¹¹⁵

Με βάση τον Μπουραντά (2005) αναφέρει ότι τα ενδυναμωμένα άτομα αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, γίνονται αποφασιστικά, δημιουργικά, έχουν θετική στάση και διακρίνονται από υπευθυνότητα και δέσμευση για τον οργανισμό. Συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους συναδέλφους τους, προσαρμόζονται έγκαιρα στις εξελίξεις και έχουν θετική στάση στις αλλαγές. Έχουν σαφείς στόχους και αισθάνονται ολοκλήρωση και ικανοποίηση από την εργασία τους. Μεταφέροντας τα παραπάνω στο χώρο του σχολείου συμπεραίνουμε ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την παρακίνηση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και διαμορφώνει το εργασιακό κλίμα στο χώρο του σχολείου με άμεσες επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών αποτελεί στρατηγική ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής για να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς πρέπει να έχει άμεση και προσωπική σχέση μαζί τους δίνοντας έμφαση στον έπαινο και στην ενθάρρυνση. Να διαμορφώνει και να διατηρεί κλίμα αναγνώρισης των προσπαθειών και των επιδόσεων τους, να ενισχύει το αίσθημα της δίκαιης μεταχείρισης κάθε εκπαιδευτικού αξιολογώντας αντικειμενικά τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά του. Να ενθαρρύνει και να εμπυχώνει τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθεια που καταβάλλουν, να τους καθοδηγεί και να τους υποστηρίζει. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζει την ανάπτυξη του περιβάλλοντος που θα επιτρέψει στους εργαζόμενους να αξιοποιήσουν στο μεγαλύτερο βαθμό τις δυνατότητές τους.¹¹⁶

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με τις εργασιακές συμπεριφορές όπως η παραγωγικότητα και οι απουσίες από την εργασία και επομένως αποτελεί κινητήρια δύναμη της αποτελεσματικότητας μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Αναφέρεται στη συναισθηματική σχέση του εκπαιδευτικού με τον διδακτικό του ρόλο και αναδύεται μέσα από τη διάκριση της σχέσης ανάμεσα στο

¹¹² Σαϊτης, 2002

¹¹³ Manopoulos, 2008

¹¹⁴ Μπουραντάς, 2005

¹¹⁵ Νικολάου, 2013α

¹¹⁶ Νικολάου, 2013β

τι θέλει κανείς από το επάγγελμά του και στο τι αντιλαμβάνεται ότι αυτό του προσφέρει,¹¹⁷ και είναι ιδιαίτερης σημασίας για τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί δεν ελέγχονται άμεσα, έχουν λιγότερη επίβλεψη και μεγάλη αυτονομία στον τρόπο εκτέλεσης του έργου τους και συνεπώς είναι απαραίτητο να είναι ικανοποιημένοι ώστε να εκτελούν σωστά την εργασία τους.¹¹⁸

Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι σύμφωνα με έρευνες η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται κυρίως με το βαθμό συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων, την αξιοποίηση των προσόντων τους, την αναγνώριση του έργου τους από τους γονείς, τους μαθητές, τους προϊσταμένους και τους συναδέλφους και λιγότερο με την αξιοκρατία του συστήματος και τις συνθήκες εργασίας.¹¹⁹ Το πρόσωπο που έχει ευθύνη για τα πιο πάνω αλλά και για την αποτελεσματικότητα και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας είναι ο διευθυντής – ηγέτης. Έτσι ο ηγέτης αναλαμβάνει και το ρόλο του ενδυναμωτή στο σχολείο.

Η σωστή λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας φαίνεται να εξαρτάται και από το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την εργασία τους και για αυτό οι ερευνητές προτείνουν το σχολείο να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στην αύξηση εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.¹²⁰ Η διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ενός κατάλληλου και δίκαιου εργασιακού περιβάλλοντος ώστε οι εργαζόμενοι να έχουν τα κίνητρα να εργάζονται καλύτερα και αποδοτικότερα.¹²¹ Ο διευθυντής δύναται να επηρεάσει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επειδή είναι το πρόσωπο το οποίο μπορεί να τους μεταφέρει σεβασμό, εκτίμηση και να τους δώσει αξία σχετικά με το έργο τους στη σχολική μονάδα.

- Επικοινωνία στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού οργανισμού

Η επικοινωνία αποτελεί βασική λειτουργία της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού μιας εκπαιδευτικής μονάδας καθώς συμβάλει στη δημιουργία καλού εργασιακού κλίματος και στη βελτίωση των ανθρωπίνων σχέσεων, ενθαρρύνει την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και τελικά την ανταπόκρισή τους στους στόχους του οργανισμού.¹²²

Η επικοινωνία είτε πρόκειται για εσωτερική (μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας), είτε για εξωτερική (με γονείς, τοπικούς φορείς, άλλα σχολεία, πολίτες), για επίσημη ή ανεπίσημη επικοινωνία, είναι απαραίτητο να διέπεται από σεβασμό και αποδοχή του άλλου και αλληλοεκτίμηση. Σημαντικό είναι και το στυλ της επικοινωνίας που υιοθετείται. Η επίτευξη ανοιχτού κλίματος επικοινωνίας οδηγεί στη βελτίωση των ανθρωπίνων και δημοσίων σχέσεων της εκπαιδευτικής μονάδας ενώ παράλληλα απελευθερώνει τα άτομα από αισθήματα φόβου και απειλής.¹²³

Η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει ήθος, ειλικρίνεια, ευαισθησία και αξιοπρέπεια.¹²⁴ Ο διευθυντής που βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής μονάδας επιδιώκει την ύπαρξη επικοινωνιακού κλίματος, αμβλύνοντας τις αντιθέσεις, ενθαρρύνοντας πρωτοβουλίες και

¹¹⁷Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009

¹¹⁸ Παπαδόπουλος, 2013

¹¹⁹ Αναστασίου, 2011

¹²⁰ Παπαδόπουλος, 2013

¹²¹ Πασιαρδής, 2004

¹²² Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013 Omebe, 2014

¹²³ Αθανασούλα – Ρέππα, 1999

¹²⁴ Πασιαρδής, 2001

δραστηριότητες, συνεργαζόμενος ισότιμα με όλους, καλλιεργώντας κλίμα αλληλεγγύης και αξιοπρέπειας, εμπνέοντας με την παρουσία και το παράδειγμά του.¹²⁵

- Εργασιακές σχέσεις

Το πλαίσιο εργασίας και διοίκησης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα προσδιορίζεται σε τρία επίπεδα: α) σε κεντρικό επίπεδο β) σε περιφερειακό επίπεδο και γ) σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Οι εκπαιδευτικοί είναι δημόσιοι υπάλληλοι αλλά διέπονται από ειδικό νομικό καθεστώς επειδή για αυτούς δεν ισχύουν όλες οι διατάξεις του Δημοσιοϋπαλληλικού Κώδικα. Σειρά νόμων, εγκυκλίων και Υπουργικών διατάξεων καθορίζουν τα βασικά ζητήματα της στελέχωσης και της υπηρεσιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών (σύστημα, διαδικασία και προϋποθέσεις πρόσληψης, ωράριο εργασίας, δικαιώματα και ευθύνες, μεταβολές υπηρεσιακής κατάστασης κλπ).

Στη Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί διεκδικούν επί σειρά ετών την ικανοποίηση οικονομικών, θεσμικών και εκπαιδευτικών αιτημάτων. Η ικανοποίηση αυτών των αιτημάτων πηγάζει από την κοινωνική ανάγκη ή την πολιτική βούληση της εκάστοτε κυβέρνησης.¹²⁶

Γεγονός αποτελεί πάντως ότι υπάρχουν μηδαμινά περιθώρια πρωτοβουλίας για τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης. Η χάραξη όμως στρατηγικής διοίκησης και ολιστικής προσέγγισης της διεύθυνσης παρέχουν τη δυνατότητα για βελτίωση των εργασιακών σχέσεων σε μια εκπαιδευτική μονάδα. Είναι αλήθεια ότι ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας δεν έχει τη δυνατότητα να διαπραγματευτεί με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του κάποια εργασιακά ζητήματα. Μπορεί όμως να αναλάβει, με τη σύμπραξη του συλλόγου διδασκόντων, πρωτοβουλίες για παροχή πλεονεκτήματος στους εργαζόμενους (π.χ. επιμόρφωση) χωρίς να παραβαίνει τη νομοθεσία όπως και να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους εργαζόμενους της μονάδας, ανεξάρτητα από φύλο, ειδικότητα ή συμπάθειες.

3.18 Λειτουργίες Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων στη σχολική μονάδα: οι μαθητές

Οι αναφορές στη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού και Ανθρώπινων Πόρων στην εκπαίδευση αφορούν στη συντριπτική πλειοψηφία τους το εκπαιδευτικό προσωπικό μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Καθώς όμως το εκπαιδευόμενο δυναμικό αποτελεί το λόγο ύπαρξης μιας εκπαιδευτικής μονάδας, το κέντρο του εκπαιδευτικού χώρου και το αντικείμενο απασχόλησης των εργαζομένων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, θεωρείται σημαντική η αναφορά και στη διαχείριση των πόρων αυτού του δυναμικού.

Η διαχείριση των μαθητών δεν είναι πάντα μια εύκολη υπόθεση. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να κινείται προς την κατεύθυνση εξασφάλισης όλων εκείνων των προϋποθέσεων οι οποίες θα προσελκύσουν τους μαθητές και θα ανατρέψουν την πιθανή αρνητική εικόνα που έχουν για τους χώρους μάθησης. Αυτό επιτυγχάνεται με:

1. τη δημιουργία ελκυστικού περιβάλλοντος τόσο κτιριακά όσο και σε ζητήματα σχέσεων και συμπεριφοράς των ανθρώπων του οργανισμού (κουλτούρα του οργανισμού)
2. την παροχή υψηλού επιπέδου διδασκαλίας με τη χρήση νέων τεχνολογιών και εναλλακτικών τρόπων πλαισίωσης του μαθήματος.

¹²⁵ Σαϊτης, 2005

¹²⁶ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013

3. την παροχή δραστηριοτήτων εκτός κανονικού προγράμματος που συνδέονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών
4. τη συμμετοχική δραστηριοποίηση των μαθητών με ανάθεση πρωτοβουλιών εντός του σχολικού ωραρίου (π.χ. υποδοχή των νέων μαθητών και ξενάγηση στο χώρο του σχολείου από παλιότερους). Αν δείξουμε εμπιστοσύνη στις ικανότητες των μαθητών πετυχαίνουμε την ανατροπή της αντιπαλότητας μεταξύ μαθητών και καθηγητών.
5. την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές (χωρισμός γονέων, οικονομικές δυσκολίες, μαθησιακές δυσκολίες, εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, άγχος εξετάσεων, επαγγελματικός προσανατολισμός, μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην άλλη κ.α.)
6. την προσφορά σε μαθητές με εξαιρετικές ικανότητες.¹²⁷

Είναι χρέος του διευθυντή της σχολικής μονάδας να ευαισθητοποιεί και να προετοιμάζει (ενημέρωση, επιμόρφωση) το προσωπικό του ώστε αυτό να μπορεί να ανταπεξέλθει σε ιδιαίτερες καταστάσεις διαχείρισης του μαθητικού δυναμικού. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους οφείλουν να αποκτήσουν γνώσεις και πρακτικές διαχείρισης των μαθητών. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε ότι μέσα στην τάξη ο κάθε εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο ηγέτη.

3.19 Λειτουργίες Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων στη σχολική μονάδα: οι γονείς

Οι γονείς ως εταίροι του σχολείου ευνοούν και προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία όχι μόνο σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου παρατηρείται ότι οι μαθητές έχουν περισσότερες ανάγκες όσον αφορά στη γονεϊκή καθοδήγηση αλλά και σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς υιοθετούν συνεργατικούς με το σχολείο ρόλους και τακτικές που συντελούν στην αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα της σχολικής εκπαίδευσης και για τους εφήβους.¹²⁸ Είναι αλήθεια ότι από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απουσιάζουν τα θεσμοθετημένα προγράμματα γονεϊκής συμμετοχής. Η εμπλοκή και η ενεργοποίηση των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα επαφίεται στις επιλογές της εσωτερικής πολιτικής και της σχετικής αυτονομίας της κάθε σχολικής μονάδας. Ωστόσο όσο πιο ενεργή είναι η συμμετοχή των γονέων τόσο πιο αποτελεσματική είναι η εκπαιδευτική μονάδα αρκεί τα όρια δράσης σχολείου και γονέων να είναι διακριτά και ξεκάθαρα.

Προκειμένου να ενισχυθεί η γονεϊκή συμμετοχή χρειάζεται να σχεδιαστεί από τον διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων ενιαίο πρόγραμμα δράσεων συμμετοχής στο πλαίσιο της στρατηγικής του σχολείου, το οποίο να απορρέει από τη συστημική προσέγγιση της διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας. Η πρόσκληση γονέων με σκοπό την ενημέρωση των μαθητών για θέματα που άπτονται της επαγγελματικής ιδιότητας των γονέων, η κινητοποίηση για εθελοντική προσφορά των γονέων τόσο σε είδη όσο και σε εργασία που έχει ανάγκη το σχολείο, η διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων με στόχο την αύξηση των εσόδων του σχολείου είναι κάποιοι από τους τρόπους εμπλοκής των γονέων στα δρώμενα του σχολείου και της δυνατότητας επιβίωσης της σχολικής μονάδας σε καιρούς οικονομικής ανέχειας.¹²⁹

¹²⁷ Ανθοπούλου, 1999

¹²⁸ Everard & Morris, 1999

¹²⁹ Τσέτσος, 2015

3.20 Λειτουργίες Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων στη σχολική μονάδα: η τοπική κοινωνία

Οι σχέσεις σχολείου και τοπικής κοινωνίας μπορεί να είναι θεσμοθετημένες (σχέσεις με την τοπική αυτοδιοίκηση) μπορεί όμως να είναι και σχέσεις που αναπτύσσονται από τη δυναμική αλληλεπίδραση του οργανισμού με την τοπική κοινωνία εκτός θεσμοθετημένων ορίων. Η σχολική μονάδα μπορεί να ωφεληθεί από τους πόρους και τις ευκαιρίες μάθησης που παρέχει το περιβάλλον όμως και το σχολείο μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των μαθητών σε αυριανούς πολίτες.

Η σύνδεση του εκπαιδευτικού οργανισμού με τις παραγωγικές μονάδες μπορεί να φέρει τους μαθητές κοντά στον επιχειρησιακό κόσμο, να πάρουν νέα ερεθίσματα και να διευρύνουν τις γνώσεις τους. Εκτός αυτού και οι ίδιες οι σχολικές μονάδες μπορούν αν ενισχυθούν με εξοπλισμό ή με υποστήριξη των πρωτοβουλιών τους. Η ποιοτική σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία διευκολύνεται με την ενεργοποίηση εκ μέρους του διευθυντή όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων με στόχο την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας μέσα από συγκεκριμένες δράσεις συνεργασίας με τον κοινωνικό περίγυρο.¹³⁰

¹³⁰ Λεμονή &Κολεζάκης, 2013

4. Διαχείριση Γνώσης

4.1 Η εποχή της πληροφορίας. Η γνώση ως ανταγωνιστικό πλεονέκτημα

Οι πιο επιτυχημένες επιχειρήσεις στις Ηνωμένες Πολιτείες αναγνωρίζουν πλέον την μεγάλη σημασία των άυλων περιουσιακών τους στοιχείων. Θεωρούν ότι στο περιβάλλον του ανταγωνισμού όπως έχει πια διαμορφωθεί, και διαμορφώνεται ακόμα περισσότερο με το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, τα άυλα περιουσιακά στοιχεία έχουν μεγαλύτερη σημασία από τα υλικά.¹³¹

Βρισκόμαστε πλέον στην τρίτη φάση της οικονομικής εξέλιξης. Η πρώτη φάση ήταν η φάση της αγροτικής οικονομίας που κράτησε από την 8^η χιλιετία προ Χριστού μέχρι και τα μέσα του 18^{ου} αιώνα, όπου η οικονομία στηριζόταν κυρίως στον πόρο εργασία. Η δεύτερη φάση ξεκίνησε με τη βιομηχανική επανάσταση στα μέσα του 18^{ου} αιώνα μέχρι και τον εικοστό αιώνα και στηρίχτηκε στις μηχανές, στους εργάτες και στους τεχνίτες. Από το 1900 και μετά βρισκόμαστε στη τρίτη φάση η οποία στηρίζεται πλέον στη τεχνολογία της πληροφορικής (information technology) και στους εργάτες γνώσης (knowledge workers).

Στην μετάβαση από την φάση της βιομηχανικής επανάστασης στην τρίτη φάση της οικονομικής εξέλιξης, την οικονομία της γνώσης (knowledge economy)¹³², έγινε φανερό ότι οι παλιές πρακτικές δεν ήταν πια αποτελεσματικές στο νέο περιβάλλον του ανταγωνισμού, όπως αυτό πλέον διαμορφωνόταν. Ο ανταγωνισμός με βάση τους υλικούς πόρους της επιχείρησης δεν ήταν πια αρκετός. Το κεφάλαιο, η γη, οι πρώτες ύλες και η τεχνολογία δεν είναι πλέον καθοριστικοί παράγοντες για την επιτυχία μιας επιχείρησης. Καθοριστικός παράγοντας είναι πλέον η ικανότητα της επιχείρησης να αξιοποιεί την επιχειρηματική γνώση.¹³³

Στο νέο περιβάλλον ανταγωνισμού οι ταχύτητες έχουν ανέβει. Ο κύκλος ζωής των προϊόντων έχει μικρύνει και οι επιχειρήσεις πρέπει να είναι σε θέση να εισάγουν καινούρια προϊόντα στην αγορά σε πολύ σύντομα χρονικά διαστήματα. Ο αριθμός των ανταγωνιστών έχει αυξηθεί σε κλάδο και προϊόν. Υπάρχει λοιπόν η ανάγκη για διαφοροποίηση ώστε να μπορεί μια επιχείρηση να διατηρήσει τη θέση της στην αγορά. Συγχρόνως η διαφοροποίηση και η ικανοποίηση όλου και μεγαλύτερου μεριδίου του αγοραστικού κοινού αποτρέπει την εισαγωγή νέων επιχειρήσεων και την δημιουργία νέων ανταγωνιστών. Το αγοραστικό κοινό πλέον δίνει περισσότερη σημασία στην ποιότητα από ότι έδινε στο παρελθόν. Επίσης επιζητεί ευελιξία και ταχύτητα. Επιπλέον έχει αυξηθεί η ανάγκη των επιχειρήσεων για καινοτόμα προϊόντα. Για να επιβιώσει η κάθε επιχείρηση σε ένα τόσο ανταγωνιστικό περιβάλλον πρέπει να καινοτομεί. Και μάλιστα πρέπει να καινοτομεί πριν τον ανταγωνιστή της.

Η απάντηση σε όλες τις παραπάνω ανάγκες είναι πλέον η γνώση. Αυτή είναι που θα δώσει την λύση. Θα φέρει καινοτομία, διαφοροποίηση και ποιότητα. Αλλά μόνο αυτό δεν αρκεί. Θα πρέπει η γνώση να μπορεί να αποκτηθεί σε γρήγορο χρόνο και να εφαρμοσθεί πάλι σε γρήγορο χρόνο. Η συμπίεση του χρόνου είναι άλλη μια παράμετρος στην νέα αυτή φάση της οικονομίας.¹³⁴ Το επιχειρηματικό περιβάλλον αλλάζει λοιπόν συνεχώς και μάλιστα με γρήγορους ρυθμούς. Αυτός είναι και ο λόγος που οδηγούμαστε στην ανάγκη να εστιάσουμε στην «επιχειρηματική γνώση». Η γνώση είναι πλέον το νέο πεδίο ανταγωνισμού και το στοιχείο που θα προσφέρει συγκριτικό πλεονέκτημα σε μια επιχείρηση. Όποια

¹³¹ Annie Green, 2006

¹³² Litan and Wallison, 2000

¹³³ Nonaka & Takeouchi, 1995

¹³⁴ Jeffret, 2007

επιχείρηση κατέχει η αποκτά τη γνώση ταχύτερα από τους ανταγωνιστές της, αυτή θα έχει το συγκριτικό πλεονέκτημα στην αγορά.¹³⁵

4.2 Η έννοια της γνώσης. Διαφορές γνώσης και πληροφορίας

Οι λειτουργίες μιας επιχείρησης βασίζονται σε μια ποικιλία από πάγια γνωρίσματα. Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, μέχρι πριν λίγα χρόνια τα κυριότερα πάγια χαρακτηριστικά των επιχειρήσεων ήταν ο εξοπλισμός και άλλα απτά κεφάλαια της επιχείρησης. Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια η γνώση έχει αναδυθεί ως το πιο σημαντικό «απόκτημα» των επιχειρήσεων. Ο Blackler το 1993, αναφέρει ότι η εσωτερική γνώση είναι πολύ σημαντική για την επιτυχία μιας επιχείρησης.

Πολλές φορές η γνώση συνδέεται με την πληροφορία (information) ή τα δεδομένα (data). Επίσης, πολλές φορές οι επιχειρήσεις δεν κάνουν διάκριση ανάμεσα σε αυτά τα δυο στοιχεία. Παρόλα αυτά, σε θεωρητικό επίπεδο, υπάρχει κάποια διαφορά.

Ο Bell (1999) είχε καταλήξει ότι τα δεδομένα αποτελούν ταξινομημένη αλληλουχία δεδομένων, στοιχείων ή γεγονότων. Η πληροφορία είναι μια διάταξη στοιχείων που βασίζεται στο πλαίσιο αναφοράς αυτών και μέσω της οποίας δείχνονται οι σχέσεις μεταξύ των στοιχείων. Η γνώση αποτελεί την κρίση για τη σημασία γεγονότων και στοιχείων, η οποία προέρχεται από ένα δεδομένο πλαίσιο ή θεωρία. Έτσι ο Bell διατυπώνει την άποψη ότι η γνώση είναι μια άσκηση κρίσης.

Αυτό το θεώρημα είναι πολύ σημαντικό γιατί οι επιχειρήσεις θα πρέπει να διαχωρίσουν το τι είναι γνώση και τι είναι απλώς πληροφορία. Οι Davenport και Prusak (1998) διατυπώνουν τις διαφορές λέγοντας ότι τα δεδομένα είναι η αντικειμενική πραγματικότητα σε σχέση με κάποια γεγονότα. Η σύνθεση των στοιχείων που πηγάζουν από τα δεδομένα δημιουργούν μια πληροφορία. Τα δεδομένα και οι πληροφορίες μπορεί εύκολα να αποθηκευτούν και να κωδικοποιηθούν, αλλά δύσκολα πραγματοποιείται αυτό με τη γνώση.

Η γνώση είναι μάλλον αυτό που πιστεύουμε, παρά αυτό που έχουμε στο μυαλό μας. Οι Davenport et al. (1998) επισημαίνουν ότι η γνώση είναι η πληροφορία που έχει εμπλουτιστεί με άλλα τέσσερα στοιχεία, τα οποία είναι η εμπειρία, το περιεχόμενο, η μετάφραση και ο συλλογισμός. Στο ίδιο άρθρο επισημαίνεται ότι και οι δύο αυτές αξίες περιέχουν περισσότερη συμμετοχή του ανθρώπινου παράγοντα από ότι τα δεδομένα. Τέλος, οι Davenport et al. (2001) επισημαίνουν ότι σε μία επιχείρηση θα πρέπει να υπάρχει άπλετη πρόσβαση στα δεδομένα, αλλά θα πρέπει επίσης και να γνωρίζει ότι σπάνια αυτά τα δεδομένα θα μεταμορφωθούν στη γνώση που χρειάζεται η διαδικασία λήψης αποφάσεων.

4.3 Η γνώση στους Οργανισμούς. Διαστάσεις δημιουργίας γνώσης

Στο κεφάλαιο αυτό θα δώσουμε κάποιους ορισμούς για το τι είναι οργανωσιακή γνώση. Ο Nonaka δίνει έμφαση στο γεγονός ότι υπάρχει μικρή κατανόηση του τι είναι ο οργανισμός που βασίζεται στη δημιουργία της γνώσης και μπορεί να δημιουργηθεί λάθος εντύπωση από τη στιγμή που λανθασμένα πολλοί πιστεύουν ότι η μόνη γνώση που είναι χρήσιμη είναι αυτή που μετρίεται και κωδικοποιείται.

Οι Davenport και Prusak (1998) ορίζουν τη γνώση ως ένα μίγμα εμπειριών, αξιών και πληροφοριών το οποίο παρέχει ένα πλαίσιο για την αξιολόγηση και αφομοίωση νέων εμπειριών. Αυτό το μίγμα ενσωματώνεται όχι μόνο σε έγγραφα αλλά και στις πρακτικές του οργανισμού. Ο Kay (1993) δηλώνει ότι η οργανωσιακή γνώση δεν υπάρχει σε όλες τις επιχειρήσεις αλλά επίσης ότι σε όποιες υπάρχει, τελικά τις

¹³⁵Halawi, 2006

χαρακτηρίζει. Η γνώση δεν βρίσκεται μέσα στο άτομο αλλά εκεί που αποθέτουν όλοι οι εργαζόμενοι τις εμπειρίες τους.

Σε ένα άλλο άρθρο του ο Nonaka (1995), δηλώνει ότι η νέα γνώση ξεκινάει πάντα από το άτομο, καθώς η γνώση που έχει το άτομο, μεταμορφώνεται σε οργανωσιακή γνώση που έχει αξία για όλη την επιχείρηση. Είναι κατανοητό ότι η γνώση βασίζεται πάνω στις αντιλήψεις που έχει το άτομο. Αυτό βέβαια κάνει την οργανωσιακή γνώση πολύπλοκη και δύσκολη στο να κατανοηθεί και να πραγματοποιηθεί η κατοχή της. Επίσης, η γνώση είναι δύσκολο να αποθηκευτεί και να μεταδοθεί στους άλλους.

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τις φάσεις στη διαχείριση της γνώσης θα πρέπει να δούμε πρώτα τις διαστάσεις της δημιουργίας της γνώσης. Οι Nonaka & Takeouchi (1995) ασχολήθηκαν με αυτό το θέμα εκτενώς. Υπάρχουν δυο διαστάσεις δημιουργίας της γνώσης: 1) η οντολογική διάσταση 2) η επιστημολογική διάσταση

Σύμφωνα με την οντολογική διάσταση η γνώση δημιουργείται μόνο από τα άτομα. Η οργάνωση δεν μπορεί να δημιουργήσει γνώση παρά μόνο μέσω των ατόμων. Άρα θα πρέπει να φροντίζει να παρέχει τις κατάλληλες συνθήκες που να βοηθούν τα δημιουργικά άτομα να δημιουργούν γνώση η οποία έπειτα θα γίνεται κτήμα της οργάνωσης.

Όσον αφορά την επιστημολογική διάσταση, στηρίχθηκαν στην διάκριση μεταξύ ρητής και άρρητης γνώσης του Michael Polanyi¹³⁶

- Ρητή γνώση (explicit): η γνώση που μπορεί να διατυπωθεί γλωσσικά και να αποδοθεί από γραμματικούς όρους, μαθηματικούς τύπους, προδιαγραφές, εγχειρίδια κλπ.
- Άρρητη γνώση (tacit): η προσωπική γνώση, ριζωμένη στην ατομική εμπειρία και περιλαμβάνει απροσδιόριστους παράγοντες, όπως προσωπικές πεποιθήσεις, συγκεκριμένη οπτική γωνία και συστήματα αξιών.

Η ρητή γνώση είναι αυτή που μπορεί να μεταδοθεί από άτομο σε άτομο και μάλιστα με εύκολο τρόπο. Στη δυτική φιλοσοφία, η ρητή γνώση είναι το κυρίαρχο είδος της γνώσης. Ωστόσο οι Nonaka & Takeouchi πιστεύουν αντίθετα από τους δυτικούς ότι το πιο σημαντικό είδος γνώσης είναι η άρρητη γνώση. Θεωρούν ότι αποτελεί την σημαντική πηγή της ανταγωνιστικότητας των ιαπωνικών επιχειρήσεων. Μαζί τους συμφωνεί και ο Levitt (1991) που είπε ότι «Η πολυτιμότερη γνώση ούτε διδάσκεται ούτε μεταδίδεται».

Στην άρρητη γνώση μπορούμε να διακρίνουμε δυο διαστάσεις:

1. την Τεχνική Διάσταση. Η διάσταση αυτή εκφράζει τις δεξιότητες και τις ικανότητες που έχει κάποιο άτομο και τις οποίες ονομάζουμε τεχνογνωσία. Είναι η γνώση που έχει ένας τεχνίτης ύστερα από χρόνια δουλειάς αλλά δεν μπορεί να την εκφράσει με λόγια.
2. την Γνωστική Διάσταση. Η διάσταση αυτή εμπεριέχει διανοητικά μοντέλα, πεποιθήσεις και αντιλήψεις οι οποίες είναι βαθιά μέσα στο μυαλό μας και θεωρούνται πλέον δεδομένες.

¹³⁶Michael Polanyi, 1966 από Nonaka & Takeouchi, 1966

4.4 Η δημιουργία της γνώσης και της οργανωσιακής γνώσης

Σύμφωνα με την επιστημολογική διάσταση της γνώσης υπάρχει η ρητή και η άρρητη γνώση. Οι δυο αυτές γνώσεις είναι το κλειδί της δυναμικής και της δημιουργίας της γνώσης στις επιχειρήσεις. «Η δημιουργία οργανωσιακής γνώσης είναι μια σπειροειδής διαδικασία κατά την οποία συντελείται αδιάκοπα η παραπάνω αλληλεπίδραση».¹³⁷

Οι Nonaka & Takeouchi σε αντίθεση με την δυτική φιλοσοφία που υποστηρίζει ότι το άτομο είναι ο κύριος φορέας που κατέχει και επεξεργάζεται την γνώση, υποστηρίζουν ότι το άτομο αλληλεπιδρά με την οργάνωση μέσω της γνώσης. Θεωρούν ότι η δημιουργία της γνώσης λαμβάνει χώρα σε τρία επίπεδα:

- ατομικό επίπεδο
- ομαδικό επίπεδο
- οργανωσιακό επίπεδο

Η δημιουργία της οργανωσιακής γνώσης περιστρέφεται γύρω από δυο άξονες. Τις μορφές της αλληλεπίδρασης της γνώσης και τα επίπεδα δημιουργίας της γνώσης. Έτσι έχουμε αλληλεπίδραση μεταξύ ρητής και άρρητης γνώσης και μεταξύ ατόμου και οργάνωσης. Από αυτήν την αλληλεπίδραση προκύπτουν τέσσερις κύριες διαδικασίες μετατροπής της γνώσης. Και οι τέσσερις διαδικασίες μαζί είναι αυτές που στην ουσία δημιουργούν τη γνώση.

Οι τέσσερις διαδικασίες μετατροπής της γνώσης είναι:

- από άρρητη σε άρρητη (κοινωνικοποίηση)
- από άρρητη σε ρητή (εξωτερίκευση)
- από ρητή σε ρητή (συνδυασμός)
- από ρητή σε άρρητη (εσωτερίκευση)

Παρακάτω τοποθετείται το αντίστοιχο σχήμα:

	Άρρητη Γνώση	σε	Ρητή Γνώση
Άρρητη Γνώση	Κοινωνικοποίηση		Εξωτερίκευση
Από			
Ρητή Γνώση	Εσωτερίκευση		Συνδυασμός

Σχήμα 9: Τα είδη της μετατροπής γνώσης (Nonaka&Takeouchi, 1995)

¹³⁷Nonaka & Takeouchi, 1995

Ας τα δούμε λίγο πιο αναλυτικά:

1. Άρρητη σε Άρρητη Γνώση – Κοινωνικοποίηση

Η άρρητη γνώση μπορεί να μεταδοθεί παρότι δεν μπορεί να διατυπωθεί γλωσσικά. Η άρρητη γνώση στην ουσία δεν μεταδίδεται γλωσσικά αλλά «μέσω της παρατήρησης, της μίμησης και της πρακτικής. Το κλειδί για την απόκτηση άρρητης γνώσης είναι η εμπειρία». Κοινωνικοποίηση μπορεί να έχουμε σε μια ομάδα που συζητάει για ένα θέμα και ανταλλάσει ιδέες, γνώμες και εμπειρίες. Κοινωνικοποίηση επίσης έχουμε όταν ένας μαθητευόμενος δουλεύει δίπλα σε έναν τεχνίτη. Σε αυτήν την περίπτωση η γνώση μεταφέρεται μέσω της παρατήρησης, της μίμησης και της πρακτικής εξάσκησης. Επίσης η συνεχής επικοινωνία με πελάτες και η μεταφορά εμπειριών και ιδεών είναι περίπτωση κοινωνικοποίησης.

2. Άρρητη σε Ρητή Γνώση – Εξωτερίκευση

Εξωτερίκευση είναι «διαδικασία κατά την οποία η άρρητη γνώση διατυπώνεται με ρητές έννοιες». Όπως λένε οι Nonaka & Takeouchi, πρόκειται για την «πεμπτοσύια της διαδικασίας δημιουργίας γνώσης». Η άρρητη γνώση γίνεται ρητή κυρίως με τη χρήση μεταφορών, αναλογιών, εννοιών ή μοντέλων. Η εξωτερίκευση προκαλείται κυρίως από τον διάλογο και εμφανίζεται κατά τη διαδικασία σύλληψης νέων ιδεών. Αυτός ο τύπος μετατροπής γνώσης είναι ο πιο σημαντικός. Αποτελεί το κλειδί στη διαδικασία δημιουργίας γνώσης γιατί από την άρρητη γνώση δημιουργούνται νέες ρητές έννοιες. Ο καλύτερος τρόπος για τη μετατροπή της άρρητης γνώσης σε ρητή είναι η χρήση μεταφορών, αναλογιών και μοντέλων.¹³⁸ «Οι μεταφορές δημιουργούν πρωτότυπες ερμηνείες της εμπειρίας, διότι καλούν τον ακροατή να δει ένα πράγμα ως κάτι άλλο και δημιουργούν νέους τρόπους βίωσης της πραγματικότητας».¹³⁹ Επίσης «επειδή η μεταφορά είναι δυο σκέψεις διαφορετικών πραγμάτων που υποστηρίζονται από μια μοναδική λέξη ή φράση, της οποίας το νόημα είναι το αποτέλεσμα της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης»¹⁴⁰ «μπορούμε συνεχώς να συσχετίζουμε έννοιες που είναι εντελώς απομακρυσμένες στο μυαλό μας, να συσχετίζουμε ακόμα και αφηρημένες και συγκεκριμένες έννοιες». «Έτσι πολύ συχνά οδηγούμαστε στην ανακάλυψη ενός νέου νοήματος ή ακόμη και στη διαμόρφωση ενός νέου προτύπου».¹⁴¹ Και από τη στιγμή που δημιουργούνται πλέον ρητές ιδέες αυτές μπορούν να μοντελοποιηθούν.

3. Ρητή σε Ρητή Γνώση – Συνδυασμός

Σε αυτό το στάδιο γίνεται ανταλλαγή ρητών ιδεών και γνώσης από ένα άτομο σε ένα άλλο άτομο ή ομάδα. Η ανταλλαγή ιδεών και γνώσης γίνεται με τους γνωστούς τρόπους συναντήσεων, τηλεφωνικών συνομιλιών, της ανταλλαγής εγγράφων ή email και μέσω ηλεκτρονικών βάσεων δεδομένων. Έτσι η γνώση μεταφέρεται σε νέα άτομα. Αλλά εκτός αυτού, μπορεί να δημιουργηθεί νέα γνώση και «μέσω της αναδιάταξης της υπάρχουσας πληροφορίας μέσω διαλογής, προσθήκης, συνδυασμού και κατηγοριοποίησης της ρητής γνώσης».¹⁴² Στις επιχειρήσεις, πολύ κρίσιμο ρόλο στη δημιουργία νέων ιδεών παίζουν τα μεσαία στελέχη. Τα

¹³⁸ Nisbet, 1969

¹³⁹ Donnellon, Grey, Bougon, 1986

¹⁴⁰ Richards, 1936

¹⁴¹ Nonaka & Takeouchi, 1995

¹⁴² Nonaka & Takeouchi, 1995

ανώτερα στελέχη συνήθως δίνουν μια κατεύθυνση και ένα όραμα. Τα μεσαία στελέχη μέσω του συνδυασμού της κωδικοποιημένης γνώσης που υπάρχει στην επιχείρηση, δημιουργούν νέα γνώση.

4. Ρητή σε Άρρητη Γνώση – Εσωτερίκευση

Στο στάδιο της εσωτερίκευσης η ρητή γνώση ενσωματώνεται στην άρρητη γνώση. Αυτό συμβαίνει όταν η γνώση που αποκτάται από τα άλλα τρία είδη μετατροπής γνώσης εσωτερικεύεται στις βάσεις της άρρητης γνώσης με την μορφή κοινών νοητικών μοντέλων ή τεχνογνωσίας. Τα άτομα εσωτερικεύουν τις εμπειρίες που αποκτούν και αυτές γίνονται πλέον τεχνογνωσία και μπορούν πλέον να χρησιμοποιηθούν ως άρρητη γνώση. Αυτό που βοηθάει πολύ στη διαδικασία εσωτερίκευσης είναι η διατύπωση της γνώσης είτε προφορικά, είτε με διαγράμματα σε έγγραφα ή με προφορικές ιστορίες. Η αποτύπωση της γνώσης σε έγγραφα ή ηλεκτρονικά μέσα βοηθάει επιπλέον στη μετάδοση της γνώσης και σε άλλα άτομα με το να μπορούν αυτά να βιώσουν έμμεσα τις εμπειρίες άλλων ατόμων. Αλλά εσωτερίκευση μπορούμε να έχουμε και χωρίς να ξαναβιώσει κανείς τις εμπειρίες άλλων ατόμων.

4.5 Σπείρα Γνώσης

Όπως περιγράψαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο έχουμε τέσσερα είδη μετατροπής της γνώσης. Η γνώση παράγεται από τη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ ρητής και άρρητης γνώσης. Η αλληλεπίδραση αυτή είναι συνεχής και δυναμική.

Σε κάθε είδος μετατροπής γνώσης παράγεται διαφορετικό είδος γνώσης και το κάθε είδος γνώσης πυροδοτεί με διαφορετικό τρόπο την αλληλεπίδραση μεταξύ ρητής και άρρητης γνώσης. Για την καλύτερη κατανόηση, παρακάτω ακολουθεί το αντίστοιχο σχεδιάγραμμα:

	Άρρητη Γνώση	σε	Ρητή Γνώση
Άρρητη Γνώση	Κοινωνικοποίηση (Συγκλίνουσα Γνώση)		Εξωτερίκευση (Εννοιολογική Γνώση)
Από			
Ρητή Γνώση	Εσωτερίκευση (Λειτουργική Γνώση)		Συνδυασμός (Συστημική Γνώση)

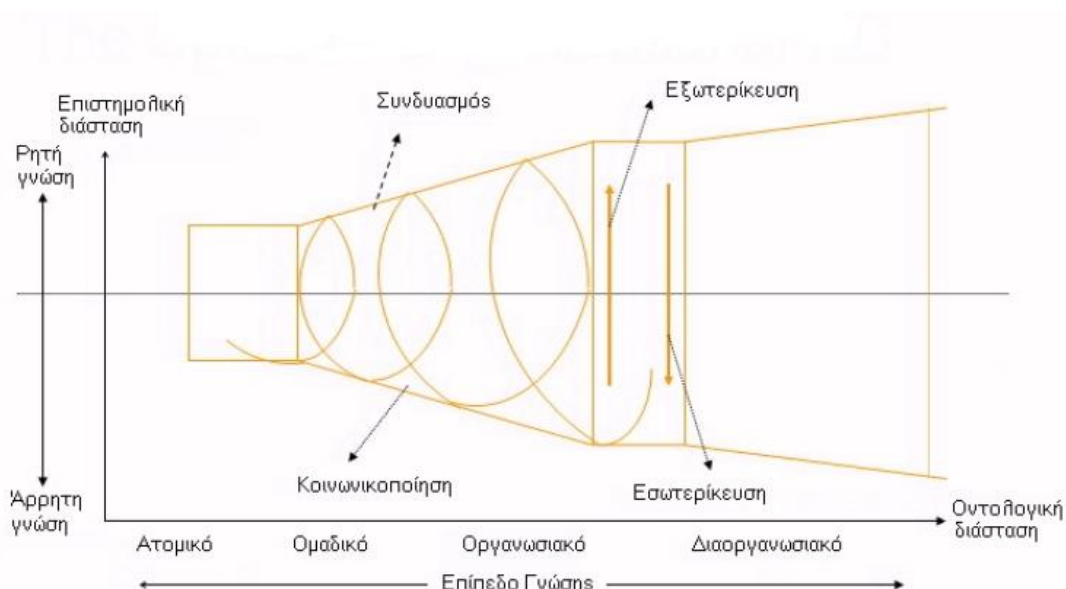
Σχήμα 10: Περιεχόμενα γνώσης που δημιουργούνται από τα τέσσερα είδη μετατροπής γνώσης (Nonaka&Takeouchi, 1995)

Όπως φαίνεται από το σχεδιάγραμμα, η κοινωνικοποίηση παράγει τη συγκλίνουσα γνώση. Πρόκειται για τη δημιουργία κοινών νοητικών μοντέλων και δεξιοτήτων. Η εξωτερίκευση μας δίνει εννοιολογική γνώση. Η γνώση αυτή είναι τεκμηριωμένη πλέον γνώση. Ο συνδυασμός μας δίνει την συστημική γνώση, στην ουσία γίνεται δημιουργία προτύπων και νέων τεχνολογιών, ενώ στην εσωτερίκευση παράγει λειτουργική γνώση όπου η ρητή γνώση μεταφράζεται ξανά σε άρρητη.

Σύμφωνα με την οντολογική διάσταση της γνώσης, η οργάνωση παράγει γνώση μέσα από τα άτομα της και δεν μπορεί να παράγει γνώση μόνη της. Η άρρητη γνώση που υπάρχει στα άτομα διευρύνεται στο επίπεδο της επιχείρησης με τα τέσσερα είδη μετατροπής γνώσης και ανεβαίνει σε υψηλότερο οντολογικό επίπεδο. Από γνώση ατόμου, περνάμε σε γνώση ομάδας και οργάνωσης.

Η σπείρα γνώσης εκφράζεται από την ρητή και άρρητη γνώση και την αλληλεπίδραση μεταξύ ρητής και άρρητης γνώσης σε επίπεδο πρώτα ατομικό μετά ομαδικό και τέλος οργανωσιακό με αποτέλεσμα την παραγωγή οργανωσιακής γνώσης.¹⁴³

Στο παρακάτω σχήμα βλέπουμε τη σπείρα δημιουργίας γνώσης:



Σχήμα 11: Σπείρα Δημιουργίας Γνώσης

¹⁴³Nonaka & Takeuchi, 1995

4.6 Η έννοια της Διαχείρισης Γνώσης

Η εμφάνιση της διαχείρισης της γνώσης συνέπεσε με την ανάπτυξη της παγκόσμιας γνώσης, που βασίζεται στην οικονομία, όπου η έμφαση έχει μετατοπιστεί από τους παραδοσιακούς παράγοντες της παραγωγής, δηλαδή το κεφάλαιο και την εργασία, στη γνώση. Διάφοροι ερευνητές¹⁴⁴ υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική διαχείριση της γνώσης αποτελεί ένα κρίσιμο συστατικό για τους οργανισμούς που επιδιώκουν να εξασφαλίσουν βιώσιμα στρατηγικά ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα. Οι Davenport και Bibby (1999), για παράδειγμα επισημαίνουν ότι στη βασισμένη στη γνώση οικονομία, η ανταγωνιστικότητα είναι όλο και περισσότερο βασισμένη στην πρόσβαση στη γνώση υπό τη μορφή δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

Η μεταφορά γνώσης φαίνεται να είναι από τα κύρια θέματα της διαχείρισης γνώσης που περιλαμβάνει τη χρήση και τη δημιουργία αξιών από την οργανωσιακή γνώση.¹⁴⁵ Ενώ σε αυτό το σκεπτικό, η επιτυχής ολοκλήρωση της μεταφοράς γνώσης μέσα σε μια οργάνωση ή μεταξύ των οργανώσεων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο.

Η διαχείριση της γνώσης αποτελεί ένα νέο κλάδο στην επιστήμη της διοίκησης και αφορά στη διάχυση της επιχειρηματικής γνώσης για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Σκοπός της διαχείρισης της γνώσης είναι να ενσωματωθεί η εσωτερική και η εξωτερική γνώση προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι περιβαλλοντικές αλλαγές τόσο μέσα όσο και έξω από την οργάνωση, να λυθούν τα υπάρχοντα προβλήματα, καθώς επίσης και για να καινοτομήσει η επιχείρηση. Εντούτοις, για να εκπληρώσει αυτές τις λειτουργίες, η οργάνωση πρέπει να παρέχει ένα μαθησιακό περιβάλλον στο ανθρώπινο δυναμικό της.¹⁴⁶

Οι βασικές αρχές για την εφαρμογή της διαχείρισης της γνώσης είναι οι ακόλουθες: η διαχείριση της γνώσης δεν είναι μια νέα ιδέα. Αποτελεί βασικό στοιχείο μιας μακροπρόθεσμης στρατηγικής, δεν είναι πρόσκαιρος ενθουσιασμός ή μια γρήγορη διορθωτική ενέργεια. Το κόστος της υπερβαίνει κατά πολύ περισσότερο το κόστος της διαχείρισης σημαντικής γνώσης. Ορισμένοι οργανισμοί προσδοκούν να μετακυλήσουν, εξωτερικεύσουν το κόστος της μη διαχείρισης γνώσης στους πελάτες τους. Όμως οι πελάτες δεν πληρώνουν για ανωφελείς αδεξιότητες εφόσον κάποιος άλλος οργανισμός μπορεί να το κάνει καλύτερα. Εάν η διαχείριση της γνώσης ήταν διαισθητική, οι οργανισμοί θα είχαν τελειοποιηθεί μέχρι τώρα. Οι άνθρωποι δεν πρέπει να απασχολούνται με το δίλημμα να «γνωρίζουν λίγα για πολλά πράγματα» ή να «γνωρίζουν πολλά για λίγα πράγματα».

Πρέπει να επικεντρώνονται στο τι χρειάζονται περισσότερο να γνωρίζουν και όταν απαιτείται, να εξιχνιάζουν πολλά για σχετικά θέματα. Αυτό απαιτεί ένα «γνωστικό περιβάλλον που μπορεί να ξεφυλλιστεί» (browseable knowledge environment), σχεδιασμένο με τρόπο που οι άνθρωποι σκέφτονται. Η διαμάχη στο τι είναι ή τι δεν είναι η διαχείριση γνώσης είναι άσκοπη. Οι άνθρωποι διαισθητικά γνωρίζουν κατά πόσον διαχειρίζονται καλά τη δική τους γνώση και κατά πόσον οι οργανισμοί στους οποίους ανήκουν, τους βοηθούν να εργαστούν χωρίς άγχος και αδεξιότητες ή ανικανότητες. Οι άνθρωποι θέλουν να λύσουν προβλήματα, σκέφτονται και συνεργάζονται. Δεν θέλουν να «χρησιμοποιήσουν τεχνολογία».¹⁴⁷ Η τεχνολογία είναι ένα μέσο και όχι ο σκοπός.

Η τεχνολογία πρέπει να εξυπηρετεί τους ανθρώπους, όχι το αντίστροφο. Η τεχνολογία δημιουργεί προβλήματα διαχείρισης γνώσης γρηγορότερα από ότι βρίσκει λύσεις σε θέματα διαχείρισης γνώσης. Οι

¹⁴⁴Davenport & Grover, 2001

¹⁴⁵Jasimuddin et al., 2005

¹⁴⁶Armistead & Meakins, 2002

¹⁴⁷McAdam, 2000

άνθρωποι που θέλουν να σκέφτονται και να ενεργούν ολοκληρωμένα, με τρόπους δημιουργικούς, και να επιλύουν πολύπλοκα προβλήματα, αυτοί οι άνθρωποι χρειάζονται πλούσια, ολοκληρωμένα και ενημερωμένα περιβάλλοντα διαχείρισης γνώσης για να τους υποστηρίξουν.

Το Διαδίκτυο τέλος, επιταχύνει τους ρυθμούς της αλλαγής και παράλληλα γίνονται εκρηκτικοί οι ρυθμοί αύξησης της ποσότητας της διαθέσιμης και προσιτής γνώσης. Το χάσμα, μεταξύ παραδοσιακών οργανισμών και οργανισμών που οδηγούνται από τη γνώση, μεγαλώνει εφόσον οι οργανισμοί που οδηγούνται από τη γνώση επικεντρώνονται όχι μόνο στην τρέχουσα επιτυχία τους αλλά και στη δική τους εξέλιξη, εκμεταλλευόμενοι το νέο, εντάσεως γνώσης, περιβάλλον.¹⁴⁸

Παρά τη γρήγορη αποδοχή της διαχείρισης της γνώσης, οι περισσότεροι παρατηρητές πιστεύουν ότι πρέπει να γίνουν πολλά πράγματα ακόμη. Σύμφωνα με τον Skyrme (2002), η διαχείριση γνώσης σε έναν οργανισμό περνάει από αρκετές φάσεις:

- Περιστασιακό (Ad-hoc): η διαχείριση γνώσης εφαρμόζεται ως ένα ορισμένο επίπεδο σε κάποια μέρη του οργανισμού (αν και μπορεί να μην αναγνωρίζεται ή να ονομάζεται «Διαχείριση της Γνώσης»)
- Τυπικό: η διαχείριση γνώσης αναγνωρίζεται σαν ένα τυπικό έργο ή πρόγραμμα
- Επεκτατικό: η χρήση της διαχείρισης γνώσης αποτελεί ένα σύστημα κανόνων που αναπτύσσεται στην πράξη εγκάρσια, σε διάφορα μέρη του οργανισμού
- Συνεκτικό: υπάρχει ένας βαθμός συντονισμού των δραστηριοτήτων διαχείρισης γνώσης και η γνώση μπορεί πιο εύκολα να διαμοιράζεται εγκάρσια στα όρια των διαφόρων τμημάτων
- Ολοκληρωμένο: υπάρχουν βασικά πρότυπα και προσεγγίσεις ώστε να επιτρέπουν σε κάθε στέλεχος πρόσβαση στην περισσότερη οργανωσιακή γνώση δια μέσου κοινών διασυνδέσεων όπως πχ. μια εταιρική πύλη
- Ενσωματωμένο: η διαχείριση γνώσης αποτελεί μέρος και περίβλημα των καθημερινών ενεργειών, συνταιριάζεται αβίαστα με το περιβάλλον¹⁴⁹

Οι περισσότεροι επαγγελματίες που εφαρμόζουν τη Διαχείριση της Γνώσης, συνειδητοποιούν ότι απαιτούνται αρκετά χρόνια, για τις δραστηριότητες γνώσης, μέχρι να ενσωματωθούν στην οργανωσιακή κουλτούρα και στην καθημερινή επιχειρηματική πρακτική.¹⁵⁰ Το ακόλουθο σχεδιάγραμμα της γνώσης βοηθά να οριοθετηθούν τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία διαφοροποιείται μια εταιρία.¹⁵¹

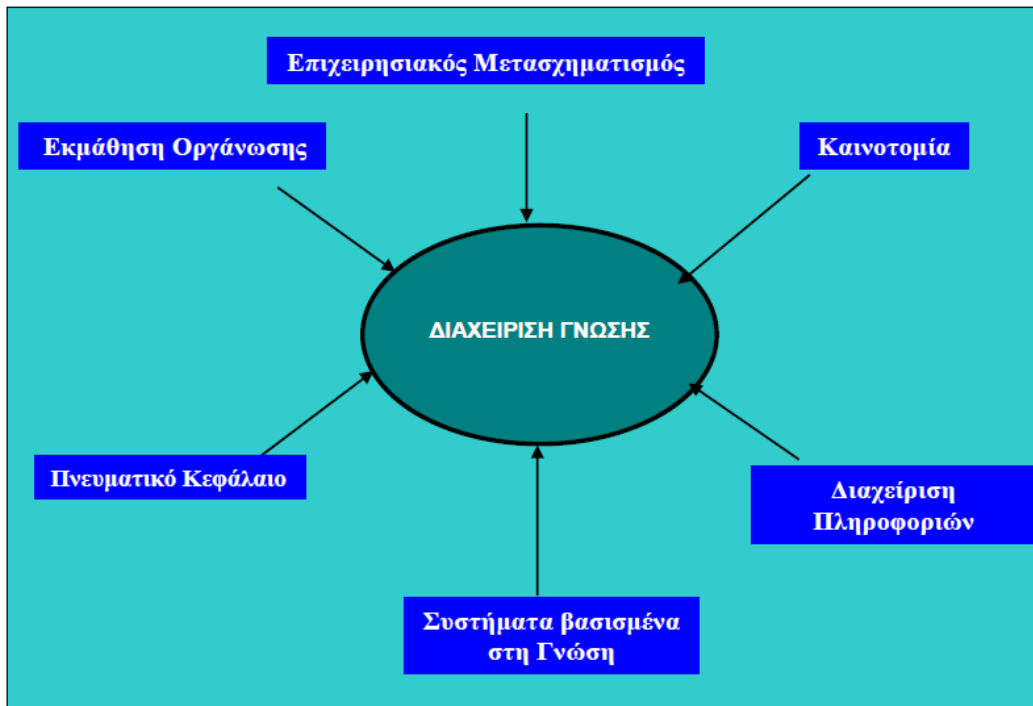
¹⁴⁸Pritchard, 2000

¹⁴⁹Nemati et al., 2002

¹⁵⁰Taminiau et al., 2009

¹⁵¹Μπαρμπουνάκη, 2005

Συγκεκριμένα:



Σχήμα 12: Διαχείριση Γνώσης

Σύμφωνα με το παραπάνω σχεδιάγραμμα, παρατηρείται ότι η γνώση διοχετεύεται ως εξής:

- Εκμάθηση οργάνωσης: ο διευθυντής της εταιρίας μαθαίνει καλύτερα τις ανάγκες του οργανισμού του, άρα και των συνεργατών του πράγμα που τον βοηθά να τις ικανοποιήσει
- Πνευματικό κεφάλαιο: η γνώση που αποκτάται, βοηθά την εταιρία να έχει μια καλύτερη πορεία στο μέλλον
- Συστήματα βασισμένα στη γνώση: η διαδικασία της ενδυνάμωσης και της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι δυο θεωρίες – συστήματα που εφαρμόζονται με βάση τη γνώση που αποκτά ο διευθυντής της εταιρίας, αλλά και τα διοικητικά στελέχη στο σύνολό τους
- Διαχείριση πληροφοριών: μέσα από την εφαρμογή των νέων δεδομένων, είναι ευκολότερη η διάχυση των πληροφοριών πάνω στις οποίες βασίζεται και η βελτίωση
- Καινοτομία: οι αλλαγές στο επίπεδο ενδυνάμωσης και συναισθηματικής νοημοσύνης, βοηθούν μια εταιρία σε επίπεδο καινοτομικότητας και διαφοροποίησης σε σχέση με τον ανταγωνισμό
- Επιχειρησιακός σχεδιασμός: όλα τα παραπάνω επιφέρουν τον ανασχεδιασμό της επιχείρησης

4.7 Ιστορική ανασκόπηση της Διαχείρισης της Γνώσης

Αρκετοί είναι εκείνοι οι θεωρητικοί που έχουν αναφερθεί στη θεωρία της διαχείρισης της γνώσης. Μεταξύ αυτών ξεχωρίζουμε τους Peter Drucker, Paul Strassmann και Peter Senge στις Η.Π.Α. Ο Chris Argyris και οι συνάδελφοί του στο Harvard Business School μελέτησαν διάφορες εκφάνσεις της διοίκησης της γνώσης. Η πρώτη προσπάθεια για τη μελέτη της διαχείρισης της γνώσης πραγματοποιήθηκε με την περίπτωση της Chaparal Street, για τη διαμόρφωση μιας αποτελεσματικής διαχείρισης πληροφοριών, στα μέσα της δεκαετίας του 1970. Οι Everett Rogers και Thomas Allen, στα τέλη της δεκαετίας του 1970, προσέφεραν τη συμβολή τους σε θέματα κατανόησης της έννοιας και παραγωγής γνώσης. Στα μέσα της δεκαετίας 1980 η σημασία της διαχείρισης της γνώσης αναδείχθηκε αν και οι κλασικοί της οικονομικής θεωρίας την αγνόησαν.¹⁵²

Στη δεκαετία του 1980 η διοίκηση της γνώσης ξεκίνησε να αναπτύσσεται σε ιλιγγιώδεις ρυθμούς δια της χρήσης της εξελισσόμενης τεχνολογίας των ηλεκτρονικών υπολογιστών και της πληροφορικής. Έως τις αρχές της δεκαετίας του 1990 ένας ικανός αριθμός επιχειρήσεων στις Η.Π.Α., στην Ευρώπη και στην Ιαπωνία, άρχισαν να χρησιμοποιούν αρχές της διαχείρισης της γνώσης. Η έννοια έγινε ευρέως γνωστή χάρη από το άρθρο του T. Stewart με τίτλο «Brainpower» στο περιοδικό Fortune.¹⁵³

Το International Knowledge Management Network (IKMN), ξεκίνησε στην Ευρώπη το 1989, συνέχισε διαδικτυακά το 1994 και σύντομα συνδέθηκε με το Αμερικάνικο δίκτυο για τη διαχείριση της γνώσης – Knowledge Management Forum και άλλους φορείς. Το 1994 το IKMN δημοσίευσε τα αποτελέσματα έρευνας σχετικά με τη διοίκηση της γνώσης, μεταξύ των Ευρωπαϊκών επιχειρήσεων ενώ η Ευρωπαϊκή Κοινότητα άρχισε να χρηματοδοτεί έργα σχετικά με τη διοίκηση της γνώσης μέσω του προγράμματος ESPRIT το 1995. Εκείνη την περίοδο μεγάλες εταιρείες συμβούλων επιχειρήσεων, όπως είναι η Erns & Young, η Arthur Andersen και η Booz-Allen και Hamilton, άρχισαν να διαμορφώνουν και να αναπτύσσουν προγράμματα της διαχείρισης γνώσης.¹⁵⁴

Η εισαγωγή της έννοιας πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1989 όταν η αμερικάνικη κοινοπραξία επιχειρήσεων καθιέρωσε την «Πρωτοβουλία για τη διαχείριση των γνωστικών πόρων» και συνεχίστηκε με τη συγγραφή κειμένων για την οργανωσιακή μάθηση. Το 1989 ιδρύθηκε το International Knowledge Management Network στην Ευρώπη, δημιουργώντας το 1994 τη δική του ιστοσελίδα. Από εκείνη τη στιγμή η έννοια άρχισε να διαδίδεται με γρηγορότερους ρυθμούς. Το 1995 δημοσιεύεται το βιβλίο «The Knowledge-creating Company : How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation» των Nonaka και Takeuchi που αποτελεί και τη βάση για την εξέλιξη του γνωστικού αντικειμένου και το πλέον διαβασμένο σύγγραμμα έως και σήμερα. Η ουσιαστική ανάπτυξη αυτού του κλάδου της διοικητικής επιστήμης, πραγματοποιήθηκε τη δεκαετία του 2000, οπότε και οι επιχειρήσεις κατανόησαν την αξία που δύναται να προσφέρει η διαχείριση της γνώσης, στη διαδικασία επίτευξης των στόχων τους.

¹⁵² στην ιστοσελίδα <http://johnsthenomas.wikidot.com/a-brief-history-of-km>; Stewart, 1991; Bergeron, 2003

¹⁵³ στην ιστοσελίδα http://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/content/9780262015080_sch_0001.pdf

¹⁵⁴ στην ιστοσελίδα <http://johnsthenomas.wikidot.com/a-brief-history-of-km>

4.8 Διαδικασίες και Εργαλεία Διαχείρισης της Γνώσης

Στην περίπτωση οργανισμών που η στρατηγική τους είναι προσανατολισμένη στη γνώση, άρα την χρησιμοποιούν για την επίτευξη ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος, είναι αναγκαίο να οριστούν με σαφήνεια οι διαδικασίες για τη διαχείρισή της. Σύμφωνα με πολλούς μελετητές, οι διαδικασίες αυτές θα πρέπει να είναι:¹⁵⁵

- απόκτηση της γνώσης – knowledge acquisition
- δημιουργία της γνώσης – knowledge creation
- αποθήκευση της γνώσης – storage
- ανάκτηση της γνώσης – retrieval
- Επικοινωνία της γνώσης – knowledge sharing / transfer / distribution
- εφαρμογή της γνώσης – knowledge application
- ανανέωση της γνώσης – update knowledge¹⁵⁶

Για την απόκτηση της γνώσης, οι οργανισμοί μπορούν να δράσουν με δυο τρόπους, είτε να υποστηρίξουν τους υπάρχοντες εργαζομένους δίνοντας τους κίνητρο απόκτησης των επιθυμητών για τον οργανισμό γνώσεων είτε να αποκτήσουν εργαζομένους με ενσωματωμένες τις επιθυμητές γνώσεις.¹⁵⁷ Για την διευκόλυνση της διαδικασίας της απόκτησης γνώσης από τους υπάρχοντες εργαζομένους, συνήθως οι οργανισμοί διοργανώνουν εκπαιδευτικά σεμινάρια ή σχετικά προγράμματα ανάπτυξης ικανοτήτων προσωπικού.¹⁵⁸

Κατά πρόσφατη δημοσίευση των Alavi & Tiwana, (2003), η αμέσως σημαντικότερη διαδικασία μετά τη δημιουργία ή απόκτηση γνώσης είναι αυτή της αποθήκευσής της, καθώς έτσι δημιουργούνται ειδικές αποθήκες δεδομένων γνώσης ή αλλιώς οργανωσιακής μνήμης (organizational memory), που καλούνται και «αποθέματα γνώσης» (stocks of knowledge), ουσιαστικά είναι ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να επανακτούν την γνώση και γενικότερα αν αποκτούν πρόσβαση σε αυτήν οποτεδήποτε και οπουδήποτε. Γενικά, η οργανωσιακή μνήμη διαιρείται σε δυο τύπους, αυτόν της εσωτερικής και αυτόν της εξωτερικής, ο δε πρώτος έχει να κάνει με την ατομική ή ομαδική γνώση σε επίπεδο οργανισμού και ο δεύτερος με την επίσημα «ρητή» οργανωσιακή γνώση που μπορεί να είναι κωδικοποιημένη και συμπεριλαμβάνει πέρα από κανόνες και ορθές πρακτικές και επίσημες διαδικασίες ή οδηγούς χρήσης κλπ.

Ειδικότερα, για τον ανταγωνισμό που δίνει έμφαση στη γνώση, δηλαδή την θεμελιώδη ή «μοναδική γνώση» (unique knowledge), κατά την οποία είναι πολύ σημαντική η εφαρμογή διαδικασιών δημιουργίας ή και απόκτησης γνώσης καθώς στην μεν πρώτη αντανάκλα το οργανωσιακό «know-how» του οργανισμού αλλά και της ικανότητας καινοτομιών όσον αφορά νέα προϊόντα και υπηρεσίες, τα οποία δεν είναι εύκολα αντιγράψιμα από τους ανταγωνιστές. Σύμφωνα με μελέτη του Nonaka (1994), η δημιουργία γνώσης πέρα από την ανάπτυξη νέου οργανωσιακού «know-how» συμπεριλαμβάνει και την επίλυση προβλημάτων δια μέσου της αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της δημιουργικότητας, και συγκεκριμένα προέρχεται απευθείας από τα ίδια τα άτομα ή και τα συστήματα.¹⁵⁹ Άρα με αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται από την πλευρά των οργανισμών η δυνατότητα παραγωγής γνώσης και ειδικότερα γίνεται εμφανές ο σημαντικός ρόλος του κατάλληλου σχεδιασμού της συγκεκριμένης διαδικασίας και το μοίρασμα καθηκόντων σε ομάδες αλλά και σε άτομα υπό ορθή πολιτική διαχείρισης και επίβλεψής τους.

¹⁵⁵ Drew, 1996 / Alavi & Leidner, 2001 / Danskin et al., 2005 / Halawi et al., 2006

¹⁵⁶ Jackson et al., 2003

¹⁵⁷ Jackson et al., 2003

¹⁵⁸ Alavi & Tiwana, 2003

¹⁵⁹ Alavi, 2000

Τόσο η απόκτηση γνώσης όσο και η δημιουργία δεν καθιστούν εγγυημένη την επιτυχία σε έναν οργανισμό που βασίζεται στη γνώση, αντ'αυτού για να μπορέσει να εκμεταλλευτεί στο έπακρο την γνώση που διαθέτουν τα άτομα που τον απαρτίζουν θα πρέπει η γνώση αυτή να διαμοιράζεται. Ένα από τα μεγαλύτερα λάθη που συνήθως υποπίπτουν οι οργανισμοί είναι ότι δεν έχουν συνείδηση του τι ακριβώς διαθέτουν σε επίπεδο γνώσης, και έχουν «χαλαρά» συστήματα εύρεσης και μεταφοράς γνώσης.¹⁶⁰ Είναι γεγονός ότι τόσο η επικοινωνία, όσο και η διανομή της γνώσης ενισχύουν την διάχυση της μάθησης και βελτιστοποιούν την διαχείριση πόρων, ειδικότερα όσον αφορά την επίλυση επαναλαμβανόμενων προβλημάτων.¹⁶¹

Χρησιμοποιώντας τον όρο «διάχυση γνώσης» μέσα σε έναν οργανισμό, εννοείται η γνώση που «ρέει» στο εσωτερικό του βελτιώνοντας την ικανότητα γνώσης και μάθησης τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό και επιχειρησιακό επίπεδο. Αυτή ακριβώς η ικανότητα, είναι αποτέλεσμα ορθής μεταφοράς της γνώσης ώστε να μπορεί ο οργανισμός να συνειδητοποιεί την αξία της γνώσης που διαθέτει και να την καθιστά πάγιο περιουσιακό στοιχείο.¹⁶² Πώς όμως αυτή η μεταφορά γνώσης επιτυγχάνεται; Μέσω των ροών γνώσης, και ειδικότερα σε έναν οργανισμό θα πρέπει να είναι επιχειρησιακή πρακτική η παροχή στους υπαλλήλους του εκείνων των πληροφοριών που είναι αναγκαίες για την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Επιπλέον οι υπάρχουσες ροές γνώσης θα πρέπει να συσσωρεύονται σε εμπειρική γνώση σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο ώστε να αποτελεί πληροφόρηση για την λήψη αποφάσεων που αφορούν την στρατηγική του οργανισμού. Η ενσωμάτωση της συσσωρευμένης εμπειρίας ατόμων και ομάδων στη στρατηγική του φορέα επιτυγχάνεται μέσω της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων με χρήση συστημάτων κατάθεσης προτάσεων αλλά και πρακτικών εξάσκησης – κοινότητες εξάσκησης (communities of practice-CoP).¹⁶³

Όπως υποστήριζαν οι Alavi & Tiwana, το 2003, ένα άλλο ζήτημα που αφορά την γνώση είναι ότι μεταξύ της συσσωρευμένης γνώσης μπορεί να υπάρχει γνώση που «κάθεται», δηλαδή γνώση που δεν εφαρμόζεται και άρα δεν αποτελεί χρήσιμη για τον οργανισμό καθώς δεν παράγει αξία. Ένα δεύτερο ζήτημα είναι να μην εφαρμόζεται με κατάλληλο τρόπο η γνώση από τους ίδιους τους υπαλλήλους του οργανισμού μην τηρώντας τις ορθές πρακτικές απόκτησης και δημιουργίας και μεταφοράς της γνώσης τότε δεν θα έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα και η επένδυση στην γνώση θα αποτύχει. Συνεπώς, οι υπάλληλοι δεν αρκεί να έχουν την γνώση αλλά πρέπει και να ξέρουν ότι διαθέτουν την απαιτούμενη γνώση και αν τους παρέχονται τα κατάλληλα κίνητρα να την χρησιμοποιούν ώστε να πείθονται για την αποτελεσματικότητας της χρήσης της.¹⁶⁴

Τα τελευταία χρόνια, έχουν εμφανιστεί νέοι τρόποι απόκτησης και μεταφοράς της γνώσης μέσα σε έναν οργανισμό. Μερικοί από αυτούς είναι:

- το Internet
- η επικοινωνία μέσω mail
- η συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση

Αυτά ακριβώς είναι και τα μέσα , με τα οποία κάθε οργανισμός μπορεί να ανταγωνίζεται σε επίπεδο γνώσης και να είναι πάντα ενημερωμένος για τις εξελίξεις στους τομείς που τον αφορούν, ώστε να έχει πάντοτε την «φρέσκια» και ενημερωμένη πληροφορία που θα του προσδώσει ή και διατηρήσει το

¹⁶⁰ Huber, 1991

¹⁶¹ Jackson et al., 2003

¹⁶² Argote & Ingram, 2000

¹⁶³ Brown & Duguid, 1998 / Jackson et al., 2003

¹⁶⁴ Jackson et al., 2003

ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Είναι φανερό ότι το τμήμα διοίκησης ανθρωπίνων πόρων είναι επιφορτισμένο με την εκτέλεση πρακτικών αύξησης αποθέματος ικανοτήτων και γνώσεων και πρακτικών μεταφοράς νέας γνώσης είτε μέσω απόκτησης νέων εργαζομένων με ικανότητες και γνώσεις που λείπουν από τον οργανισμό είτε μέσω εκπαίδευσης υπαρχόντων εργαζομένων. Σε επίπεδο αμοιβών από την άλλη θα πρέπει να παρέχονται εκείνα τα κίνητρα στους εργαζομένους ώστε να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο και προσπάθεια στην ανάπτυξη νέων ικανοτήτων και γνώσεων, απαραίτητο επίσης είναι και η εφαρμογή κατάλληλου συστήματος αξιολόγησής τους ώστε να υπάρχει σαφής εικόνα των ικανοτήτων που έχουν αφομοιώσει και τελικά διαθέτουν. Για να παραμένει όμως αυτό το «αποθεματικό γνώσης» λειτουργικό και χρήσιμο, θα πρέπει οι υπάλληλοι να εξελίσσουν τις ικανότητές τους τεχνικές και μη συνεχώς καθώς «σε ένα τόσο δυναμικό περιβάλλον, όπως αυτό της διαχείρισης γνώσης, υπάρχει η ζήτηση για συνεχή μάθηση, προσαρμογή και αλλαγή».¹⁶⁵

Πέρα από την παροχή κινήτρων που όπως ήδη αναφέρθηκε επιδρά τόσο στην συμπεριφορά του υπαλλήλου όσο και στην εντατικοποίηση των προσπαθειών που καταβάλλει για την απόκτηση και δημιουργία γνώσης, σημαντική επίσης είναι και η παροχή ενός βαθμού ελευθερίας στα άτομα σχετικά με τα καθήκοντα στα οποία θα επιφορτιστούν και τον τρόπο με τον οποίο θα φέρουν σε πέρας την αποστολή τους, μέσα από τη συμμετοχή τους σε τυπικές ή άτυπες ομάδες. Με τον όρο εργαζόμενοι της γνώσης (knowledge workers), ο Drucker το 1993, θεωρεί την καταρχήν συμφωνία μεταξύ εργαζομένου και οργανισμού που αντανακλάται και στην περιγραφή θέσης εργασίας που του αποδίδεται. Η καινοτομία όμως δεν μπορεί να προβλεφθεί από την περιγραφή θέσης εργασίας ως εκ τούτου είναι απαραίτητος ένας βαθμός αυτονομίας και αυτό-καθοδήγησης υποκινούμενα από ικανά κίνητρα αναγνώρισης και ανταμοιβής.

Σε αυτό το πνεύμα, δημιουργήθηκαν πληροφοριακά συστήματα διαχείρισης γνώσης. Συστήματα τα οποία έχουν στόχο την διευκόλυνση στην αποθηκευτική ικανότητα αλλά και την διάχυση της γνώσης, επίσης για την συστηματική επικοινωνία μεταξύ των υπαλλήλων και την ανταλλαγή απόψεων και αντιμετώπιση προβληματισμών με κοινά χαρακτηριστικά. Η ολοκλήρωση τέτοιων συστημάτων επιτυγχάνεται μέσα από την ομαδική και συμμετοχική εργασία (team-based structure), ένα είδος εργασίας το οποίο προσφέρει δυνατότητα αποτελεσματικότερης διαχείρισης της γνώσης δίνοντας έμφαση σε συνεργατικά μοντέλα και διαδικασίες όπως η ανταλλαγή μηνυμάτων, απόψεων, διάχυση της εμπειρίας και εν τέλει υποβολή προτάσεων βελτίωσης. Το στοιχείο της ομαδικής εργασίας δεν μπορεί από μόνο του να προσδώσει τα επιθυμητά αποτελέσματα αντ'αυτού οι ομάδες θα πρέπει να έχουν δυναμικά χαρακτηριστικά και να είναι εύκολα προσαρμοστικές. Αυτό είναι που διασφαλίζει ότι μέσω της αλληλεπίδρασης των ατόμων η γνώση θα διαχειριστεί αποτελεσματικά σε όλο το φάσμα της.¹⁶⁶

Τα εργαλεία της διαχείρισης γνώσης (knowledge management tools) έχουν στόχο την:¹⁶⁷

- αποτελεσματική παραγωγή
- κωδικοποίηση
- συμμετοχή στη μεταφορά της γνώσης

Οι Merono-Cerdanetal. το 2007 διαχώρισαν τα παραπάνω εργαλεία σε 2 κατηγορίες:

- τεχνολογικά (technological)
- μη τεχνολογικά (non - technological)

¹⁶⁵Chan, 1994 / Zetie, 2002 / Goh, 2003

¹⁶⁶Jackson et al., 2003

¹⁶⁷Ruggles, 1997 / Rao, 2005

Όσον αφορά τα τεχνολογικά εργαλεία (Information Technology Tools) της διαχείρισης γνώσης, τα κυριότερα είναι:

- οι τεχνολογίες που σχετίζονται με την υποστήριξη των αποφάσεων (decision support technologies)
- η εξόρυξη δεδομένων (data mining)
- οι προσομοιωτές (simulators)
- η τεχνητή νοημοσύνη (artificial intelligence)

Από την άλλη τα κυριότερα μη τεχνολογικά εργαλεία της διαχείρισης γνώσης είναι:

- ο αυθορμητισμός στην διάχυση γνώσης (spontaneous knowledge transfer initiatives). Οι επιχειρήσεις δημιουργούν εικονικά «δωμάτια» συζητήσεων, στα οποία μπορεί να γίνεται ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων με άτυπο όμως χαρακτήρα. (talk rooms¹⁶⁸)
- η συμβουλευτική πάνω στην εργασία έχοντας χαρακτήρα εκπαίδευσης (on the job training, mentoring): αυτό συνήθως συμβαίνει μεταξύ ενός έμπειρου στελέχους και ενός αρχάριου, στον οποίο μεταλαμπαδεύεται η γνώση¹⁶⁹
- η δημιουργία ομάδων και κοινοτήτων για την πρακτική εξάσκηση των ατόμων με σκοπό τη βελτίωσή τους (teams, communities of practice - CoP):¹⁷⁰ εδώ γίνεται ένας συνδυασμός γνώσης από διαφορετικές ειδικότητες ατόμων που απαρτίζουν μια ομάδα που συνδυάζοντας αυτές τις γνώσεις, δημιουργεί ιδανικό κλίμα για παραγωγή νέων καινοτόμων προϊόντων και υπηρεσιών.¹⁷¹ Από την άλλη στις «κοινότητες πρακτικής εξάσκησης» δεν είναι υποχρεωτική η συμμετοχή και τα άτομα δηλώνουν εθελοντικά την συμμετοχή τους αντίθετα από τις ομάδες εργασίας που επιλέγονται απευθείας από τα αρμόδια στελέχη του οργανισμού.

Έτσι η διαχείριση της γνώσης πράττει έναν ολοκληρωμένο κύκλο όταν σε αυτόν λογίζονται όχι μόνο η απόκτηση, η παραγωγή της γνώσης, η διάχυση και η υλοποίησή της, αλλά και η απόσυρσή της όταν πλέον έχει χάσει την αξία για την οποία χρησιμοποιήθηκε.

¹⁶⁸ Gray, 2001

¹⁶⁹ Singh et al., 2002

¹⁷⁰ Brown, 1991 /Duguid, 1998

¹⁷¹ Bain et al., 2001

4.9 Παράγοντες που οδηγούν σε επιτυχή Διαχείριση Γνώσης

Σύμφωνα με μελέτες των Davenport, DeLong και Beers (1997), ανακάλυψαν 8 κύριους παράγοντες που επαναλαμβάνονται σε επιτυχημένες εφαρμογές διαχείρισης γνώσης. Οι 8 κρίσιμοι παράγοντες επιτυχίας είναι:

1. σύνδεση με τις οικονομικές επιδόσεις ή την βιομηχανική αξία
2. τεχνική και οργανωτική υποδομή
3. σίγουρες, ευέλικτες δομές της γνώσης
4. φιλική κουλτούρα γνώσης
5. σαφήνεια του σκοπού και της γλώσσας
6. διαφορετικές πρακτικές παρακίνησης
7. πολλαπλά κανάλια για τη μεταφορά γνώσης
8. ανώτερη εκτίμηση διαχείρισης και στήριξης

4.10 Στρατηγικές Διαχείρισης Γνώσης

Η άποψη του Hansen (Hansen 1999 από Merono-Cerdan, 2007) για τις στρατηγικές διαχείρισης γνώσης είναι η πιο πολύ-συζητημένη και αυτήν στην οποία έχουν γίνει οι περισσότερες αναφορές.

Ο Hansen αναγνωρίζει δυο στρατηγικές:

1. εξατομίκευση της γνώσης – personalization of knowledge
2. κωδικοποίηση της γνώσης – codification of knowledge

Η στρατηγική της Κωδικοποίησης εστιάζει στην κωδικοποίηση και καταγραφή της γνώσης. Πρόκειται για μια προσέγγιση του τύπου «από τον άνθρωπο στο έγγραφο». Η γνώση αντλείται από το άτομο που τη δημιούργησε, γίνεται ανεξάρτητη από αυτό και επαναχρησιμοποιείται. Οι οργανώσεις που χρησιμοποιούν αυτή τη στρατηγική επενδύουν πάρα πολύ στην τεχνολογία της πληροφορικής. Έτσι μπορούν πολλά άτομα να αναζητήσουν και να ανακτήσουν γνώση χωρίς να χρειάζεται να έρθουν σε επαφή με το άτομο που τη δημιούργησε. Η γνώση είναι αποθηκευμένη σε έγγραφα, εγχειρίδια, βάσεις γνώσης και άλλα μέσα.

Στο αντίθετο άκρο βρίσκεται η στρατηγική της εξατομίκευσης. Η στρατηγική αυτή βασίζεται στον διάλογο μεταξύ των ατόμων και όχι σε βάσεις δεδομένων. Η γνώση μεταφέρεται μέσω συζητήσεων μεταξύ μεμονωμένων ατόμων αλλά και με συγκεντρώσεις τύπου «καταιγισμού ιδεών» (brain storming sessions). Πρόκειται για μια προσέγγιση «από άτομο σε άτομο» όπου όμως η γνώση δεν μεταδίδεται μόνο πρόσωπο με πρόσωπο αλλά και μέσω ηλεκτρονικής επικοινωνίας χτίζοντας έτσι ένα δίκτυο ατόμων.

Ο Smith (Smith 2004 από Merono-Cerdan, 2007) αναφέρει ότι οι οργανώσεις δεν πρέπει να υλοποιήσουν και να διαπρέψουν και στις δυο τεχνολογίες. Αλλά πρέπει να εφαρμόσουν την μια στρατηγική και να χρησιμοποιήσουν την άλλη για να υποστηρίξει την πρώτη.

4.11 Κατηγοριοποίηση της Διαχείρισης Γνώσης

Κατά την μελέτη των Davenport et al. (1998) τα έργα διαχείρισης γνώσης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με τον αντικειμενικό τους σκοπό, και κατέληξαν ότι υπάρχουν τέσσερις βασικές κατηγορίες:

1. Τη δημιουργία χώρων συγκέντρωσης γνώσεων, όπου αποθηκεύονται τόσο η γνώση όσο και η πληροφορία, συχνά με την μορφή εγγράφων. Χαρακτηριστικό της είναι η «προστιθέμενη αξία» μέσω της διαδικασίας της κατηγοριοποίησης.
2. Τη βελτίωση της πρόσβασης στη γνώση, ή την παροχή πρόσβασης στη γνώση, ή τη διευκόλυνση της μεταφοράς της γνώσης σε ατομικό επίπεδο. Εδώ η έμφαση βρίσκεται στην συνδετικότητα, την πρόσβαση και τη μεταφορά, και τεχνολογίες όπως τα συστήματα τηλεδιασκέψεων, η σάρωση εγγράφων και τα εργαλεία ανταλλαγής πληροφοριών (internet, mail) και τα τηλεπικοινωνιακά δίκτυα έχουν ουσιαστική σημασία.
3. Την ενίσχυση του περιβάλλοντος της γνώσης, έτσι ώστε το ίδιο το περιβάλλον να ευνοεί την αποτελεσματική δημιουργία, μεταφορά και χρήση της γνώσης. Αυτό περιλαμβάνει την αντιμετώπιση των οργανωτικών κανόνων και αξιών που σχετίζονται με τη γνώση.
4. Τη διαχείριση της γνώσης ως ένα στοιχείο του ενεργητικού της κεφαλαίου, καθώς και την αναγνώριση της αξίας της γνώσης σε έναν οργανισμό. Στοιχεία όπως οι τεχνολογίες που πωλούνται κατόπιν αδειάς ή έχουν δυναμική αξία, βάσεις δεδομένων και λεπτομερές κατάλογοι στοιχείων είναι χαρακτηριστικά των επιχειρήσεων και αποτελούν άυλα περιουσιακά στοιχεία στα οποία η τιμή μπορεί να εκχωρηθεί. Μπορεί να γίνουν εκτιμήσεις άλλων γνώσεων με βάση τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις, αυξάνοντας έτσι τα έσοδα και μειώνοντας το κόστος.

Αυτές οι τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες στόχων προσδιορίζουν τέσσερις διαφορετικούς τύπους προοπτικών γύρω από τη διαχείριση της γνώσης και τονίζουν την ποικιλία της έννοιας της «διαχείρισης της γνώσης».

4.12 Συνεισφορά της Διαχείρισης Γνώσης στην Εκπαίδευση

Η διαχείριση γνώσης στα σχολεία μπορεί να θεωρηθεί ως μια στρατηγική διαχείρισης δραστηριοτήτων που υποστηρίζει τους καθηγητές να συλλέγουν πληροφορίες ή να χρησιμοποιούν τις γνώσεις του οργανισμού σαν πόρους που θα τους βοηθήσουν έτσι ώστε η διδασκαλία τους να είναι πιο αποτελεσματική. Αυτές οι πρακτικές διαχείρισης γνώσης μπορούν να βοηθήσουν στη συλλογή, κωδικοποίηση και διανομή γνώσεων στο σχολείο μέσω τεχνολογιών επικοινωνίας ή μέσω της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, έτσι ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να μοιράζονται τη γνώση.

Ως εκ τούτου, η διαχείριση γνώσης μέσω κατάλληλων καναλιών επικοινωνίας, παρέχει στους καθηγητές τη δυνατότητα να συζητήσουν διάφορα σχολικά θέματα που θα προκύψουν με την διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας αλλά και γενικά της πολιτικής του σχολείου.

Σύμφωνα με μια μελέτη που διενέργησε ο Leung (2010) και αφορούσε τη διαχείριση γνώσης σε σχολεία του Χονγκ Κονγκ, ανακάλυψε ότι η διαχείριση γνώσης όχι μόνο παρέχει μια πλατφόρμα στους εκπαιδευτικούς που τους βοηθά να συζητήσουν διάφορες ιδέες για τη διδασκαλία αλλά διατηρεί την εμπειρία των έμπειρων εκπαιδευτικών, αυξάνει την αποτελεσματικότητά τους όσον αφορά τις επιδόσεις διδασκαλίας και μάθησης, υποστηρίζει την ανάπτυξη μιας κοινότητας γνώσης στα σχολεία και προωθεί την κουλτούρα της μάθησης. Η διαχείριση γνώσης βοηθά να διατηρείται η γνώση του έμπειρου

εκπαιδευτικού μέσα στο σχολείο και παράλληλα να ενισχύονται οι γνώσεις ενός αρχάριου εκπαιδευτικού. Δηλαδή, ενισχύει την κουλτούρα ανταλλαγής γνώσεων και χτίζει τη συλλογικότητα στη σχολική οργάνωση.

Μέσω της διαχείρισης της γνώσης υποστηρίζονται καινοτόμες διδασκαλίες με στόχο την πιο αποτελεσματική μάθηση. Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της εξόρυξης δεδομένων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συγκεντρώσουν τις βαθμολογίες των μαθητών ώστε να προσδιορίσουν τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των σπουδαστών για να δημιουργήσουν έναν πιο αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Μερικές πρακτικές που αφορούν τη μελέτη μπορούν να καλλιεργηθούν από το σύστημα της διαχείρισης γνώσης για τη σύλληψη, την κατανομή, την αποθήκευση και τη δημιουργία παιδαγωγικών γνώσεων και να ενισχυθεί η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.¹⁷² Με τη δημιουργία ενός χώρου αποθήκευσης γνώσεων, παρέχεται μια ενιαία υπηρεσία πρόσβασης στους εκπαιδευτικούς και τους σπουδαστές σε διάφορες πληροφορίες που σχετίζονται με τη μελέτη, την πρόοδο και την καθοδήγηση σε θέματα σταδιοδρομίας, βοηθώντας έτσι τους εκπαιδευτικούς να είναι πιο εξοπλισμένοι για να παρέχουν καθοδήγηση και συμβουλευτική φοιτητών.

4.13 Η Διαχείριση Γνώσης στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Τα πανεπιστήμια έχουν ένα σημαντικό επίπεδο δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη διαχείριση γνώσης και στην παρούσα ενότητα θα προσδιοριστούν κάποιες από τις έννοιες της διαχείρισης γνώσης σχετικά με τη διαδικασία, τα συστήματα, τις δομές και τους ρόλους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα πανεπιστήμια και το προσωπικό που τα στελεχώνουν πρέπει να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στον απαιτητικό ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν σε μία κοινωνία που βασίζεται στην γνώση. Χρειάζεται να διαχειρίζονται συνεχώς και αποκλειστικά τις διαδικασίες που σχετίζονται με τη δημιουργία γνώσεων, και να αναγνωρίζουν την αξία του πνευματικού κεφαλαίου που προσφέρουν στην κοινωνία καθώς και στην ευρύτερη παγκόσμια αγορά της ανώτερης εκπαίδευσης. Ο όρος πανεπιστήμιο περιλαμβάνει όλο το προσωπικό και τους φοιτητές του και δεν είναι απλώς ένα όριο που καθορίζεται από έναν μάνατζερ. Για να επιτευχθεί αυτός ο βαθμός συμμετοχής πρέπει η πλήρης ενσωμάτωση της διαχείρισης της γνώσης να είναι μία εξελικτική διαδικασία. Για την αξιολόγηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την ενσωμάτωση της διαχείρισης της γνώσης, θα χρησιμοποιήσουμε τους τέσσερις τύπους των στόχων διαχείρισης της γνώσης του Davenport που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Δηλαδή θα δούμε τα ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης μέσω του πρίσματος της δημιουργίας της γνώσης και την συντήρηση των αποθετηρίων της, τη βελτίωση της πρόσβασης στην γνώση, την ενίσχυση του περιβάλλοντος της γνώσης και τέλος της αποτίμησης της γνώσης.

4.14 Αποθετήρια γνώσης

Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν διάφορους χώρους συγκέντρωσης γνώσεων όπως είναι οι κεντρικές βιβλιοθήκες που διαθέτουν συλλογές εγγράφων τόσο σε έντυπη όσο και σε ηλεκτρονική μορφή καθώς επίσης και ποικίλες βάσεις δεδομένων. Αυτές οι βάσεις δεδομένων παρέχουν πρόσβαση σε πληροφορίες που αφορούν την εσωτερική λειτουργία των οργανισμών (π.χ. αρχεία μητρώου φοιτητών), και εξωτερικές που αφορούν δημοσιευμένα έγγραφα και βάσεις δεδομένων προσβάσιμων μέσω των βιβλιοθηκών και του διαδικτύου. Ωστόσο δεν είναι βέβαιο ότι όλες αυτές οι

¹⁷²Cheng 2009

βάσεις δεδομένων πρέπει να λαμβάνονται ως αποθετήρια γνώσης. Ο συναγωνισμός μεταξύ των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων επίσης βοηθά στην απόκτηση γνώσης και την δημιουργία αποθετηρίων της στα οποία θα μπορούν να ανατρέχουν οι μελλοντικές γενιές φοιτητών και ερευνητών. Με αυτήν την έννοια ακόμα και η διεξαγωγή συνεδρίων μπορεί να θεωρηθεί ως αποθετήριο γνώσης.

Γενικά τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν παρουσιάζουν έλλειψη πληροφοριών και έλλειψη αποθετηρίων γνώσης, αλλά λίγα διαθέτουν μία ολοκληρωμένη συλλογή γνώσεων ενταγμένη είτε σε ένα και μόνο αποθετήριο είναι σε μία σειρά αποθετηρίων συνδεδεμένων μεταξύ τους. Προκειμένου να διευκολυνθεί η λειτουργία ενός συστήματος που βασίζεται στη γνώση αυτό πρέπει να καλύπτει τόσο τις εσωτερικές όσο και τις εξωτερικές πηγές γνώσης. Ακόμα είμαστε πολύ μακριά από ένα σενάριο στο οποίο κάθε μέλος της κοινότητας που είναι στο πανεπιστήμιο να έχει πρόσβαση στην συνδυασμένη γνώση και σοφία των υπολοίπων μελών της κοινότητας, καθώς επίσης αυτή η πρόσβαση να είναι διαθέσιμη με την μορφή που καλύπτει τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μέλους (π.χ. έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή). Σε γενικές γραμμές δεν έχουν εκφραστεί ακόμα ρητά οι απαιτήσεις της γνώσης που μπορεί να έχουν τα διαφορετικά τμήματα της πανεπιστημιακής κοινότητας. Βέβαια πολλά ιδρύματα έχουν ήδη κάνει το πρώτο βήμα δημιουργώντας συγκλίνουσες βιβλιοθήκες και τμήματα πληροφοριακών συστημάτων.

4.15 Πρόσβαση στη γνώση

Η πρόσβαση στη γνώση μέσα στην ακαδημαϊκή κοινότητα και μέσα στους οργανισμούς είναι πολύ καλή σε ότι αφορά τις δημοσιευμένες πηγές. Σε όλο τον κόσμο οι οργανισμοί χρηματοδότησης της έρευνας έχουν πραγματοποιήσει μεγάλες επενδύσεις στις δικτυακές υποδομές για την υποστήριξη της έρευνας. Το καλύτερο παράδειγμα ενός τέτοιου δικτύου είναι το ιντερνέτ, που ξεκίνησε σαν ένα δίκτυο υποστήριξης της επικοινωνίας μεταξύ των ερευνητών. Μέσα από τέτοια δίκτυα οι επιστήμονες και το ακαδημαϊκό προσωπικό έχουν πρόσβαση σε δημόσια γνώση, συμπεριλαμβάνοντας μία σειρά από ηλεκτρονικά έγγραφα, πιο συγκεκριμένα ηλεκτρονικά περιοδικά. Εντός των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα δίκτυα βασίζονται αρκετές φορές στην ενδο-δικτυακή (intranet) τεχνολογία, υποστηρίζοντας την εσωτερική επικοινωνία μέσω e-mail και δίνοντας πρόσβαση σε βάσεις δεδομένων και ηλεκτρονικά έγγραφα. Οι περισσότερες βιβλιοθήκες στα ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης διαθέτουν μια ιστοσελίδα που δεν λειτουργεί μόνο πληροφορώντας για τον οργανισμό, αλλά προσφέρει επίσης συνδέσμους σε επιλεγμένες πηγές πληροφοριών, συμπεριλαμβάνοντας βάσεις δεδομένων και καταλόγους των ειδικών.

Η διανομή των ψηφιακών πληροφοριών θεωρήθηκε τόσο σημαντική από διάφορους εθνικούς φορείς σε διάφορες χώρες οδηγώντας στην δημιουργία ενός σημαντικού αριθμού εθνικών ηλεκτρονικών βιβλιοθηκών. Κατά τον Rowley (2000) υπάρχουν αρκετές διαφορετικές περιοχές που σχετίζονται με την ηλεκτρονική μάθηση όπως:

- η παράδοση εγγράφων
- η πρόσβαση σε πόρους δικτύου
- η κατάρτιση και η ευαισθητοποίηση γύρω από αυτήν
- τα ηλεκτρονικά περιοδικά
- η ψηφιοποίηση
- οι εικόνες
- ηλεκτρονικές συλλογές με βραχυπρόθεσμο δανεισμό
- δημοσίευση κατόπιν συζήτησης

➤ προ-εκτυπώσεις και βιβλιογραφία μη εκδιδόμενη από εκδοτικούς οίκους (grey literature)

Οι παραπάνω περιοχές αφορούν ηλεκτρονικά αποθετήρια γνώσης για τη διάδοσή της σε όλη την ακαδημαϊκή κοινότητα, συχνά και με την μορφή έντυπων εγγράφων. Μια σημαντική διάκριση ανάμεσα σε αυτά τα προγράμματα διαχείρισης της γνώσης και στα αντίστοιχα προγράμματα άλλων οργανισμών είναι ότι η πολιτική ατζέντα που χαρακτηρίζει το πλαίσιο του δημόσιου τομέα ενθάρρυνε την συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων.

Συνοψίζοντας κατά τον Rowley (2000) τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρωτοστάτησαν στον τομέα των αποθετηρίων γνώσης καθώς και στον τομέα της πρόσβασης σε αυτόν, σεβόμενη τη ρητή (explicit) και τη δημόσια γνώση. Περαιτέρω επέκταση της χρήσης των αποθετηρίων γνώσης μεταξύ των οργανισμών μπορεί να εγείρει θέματα ασφαλείας και να απαιτούνται διαφορετικά δικαιώματα πρόσβασης για κάθε κατηγορία εργαζόμενου ή φοιτητή.

4.16 Το περιβάλλον της Γνώσης

Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος στο οποίο οι δραστηριότητες της διαχείρισης γνώσης, όπως η δημιουργία της, η μεταφορά και η χρήση της, καθώς και η προετοιμασία της να ελευθερώσει την εξουσία που προέρχεται μέσα από αυτήν, ασχολείται με τη λήψη των κατάλληλων οργανωτικών κανόνων και των αξιών που σχετίζονται με τη γνώση. Οι ρόλοι του καθηγητή και του ερευνητή απαιτούν να παίρνουν θέση σαν ειδικοί, και η ασφάλεια και η αξιοπιστία τους έναντι των φοιτητών και των συναδέλφων τους εξαρτάται από το γνωσιολογικό τους υπόβαθρο. Οι ανταμοιβές αποτελούν ένα κεντρικό στοιχείο κάθε πολιτισμού. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση η διεθνής δομή ανταμοιβών δίνει μεγάλη αξία στην απόδειξη των ατομικών επιτευγμάτων στον τομέα της έρευνας και των υποτροφιών. Η έρευνα και οι δημοσιεύσεις, αποτελούν άλλωστε το κλειδί στην αναγόρευση σε «Καθηγητή», παρόλο που οι κοινωνικές συμβάσεις ποικίλουν από χώρα σε χώρα. Η φήμη, ο μισθός και οι ευκαιρίες για μελλοντική συμμετοχή στην δημιουργία και διάδοση της γνώσης εξαρτάται ουσιαστικά από την ατομική επίδοση. Η αυξημένη ζήτηση των καθηγητών με διεθνή φήμη υποδηλώνει ότι οι βάσεις της γνώσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με μεμονωμένα άτομα.

Από την άλλη υπάρχουν παραδείγματα όπου η γνώση μοιράζεται στην ανώτερη εκπαίδευση. Για παράδειγμα ομάδες εργασίας που εργάζονται από κοινού σε μια περιβαλλοντική έρευνα που αφορά μεγάλα επιστημονικά έργα. Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, υπάρχει μία παράδοση στην ανταλλαγή γνώσεων, κάτω από τις σωστές προϋποθέσεις, μεταξύ των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, που σε αντίθετη περίπτωση θα εκλαμβάνονταν ως αναμεταξύ τους ανταγωνισμός. Στην πραγματικότητα η διάδοση της γνώσης είναι απαραίτητη για την μετέπειτα ατομική αναγνώριση. Όσον αφορά τη διδασκαλία ο Boyer (Rowley, 2000) μας υπενθυμίζει ότι το να γνωρίζεις και το να μαθαίνεις είναι πράξεις κοινόχρηστες. Μέσω της ανάγνωσης, της συζήτησης στην τάξη, των σχολίων και των ερωτήσεων των φοιτητών, οι καθηγητές ωθούνται σε νέες δημιουργικές κατευθύνσεις. Στο χώρο της διδασκαλίας, τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν σημαντική εμπειρία και τεχνογνωσία όσον αφορά την ανταλλαγή γνώσεων. Κάποιοι θεωρούν ότι τα πανεπιστήμια μπορούν να αποτελέσουν το αρχέτυπο για τους οργανισμούς και τις κοινότητες μάθησης.

Οι κανόνες, οι αξίες και οι πρακτικές που συνδέονται με τη δημιουργία της γνώσης, την ανταλλαγή και τη διάδοσή της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα. Ωστόσο, ορισμένοι παράγοντες μπορεί ήδη να έχουν θέσει υπό αμφισβήτηση τις παραδοσιακές αξίες. Η αυξανόμενη παγκοσμιοποίηση των κοινοτήτων, σε συνδυασμό με τις αναδυόμενες ηλεκτρονικές μορφές περιοδικών, τα οποία θέτουν υπό αμφισβήτηση τις παραδοσιακές διαδικασίες αναφοράς και

αναθεώρησης που λειτουργούσαν ως επικύρωση της γνώσης, μπορεί να σηματοδοτεί αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι κοινότητες γνώσεις. Αυτοί οι παράγοντες μπορεί να συμβάλουν σε μία κλιμάκωση της ταχύτητας της αλλαγής του πολιτισμού, αλλά σε γενικές γραμμές η αλλαγή κουλτούρας είναι μία αργή και επίπονη διαδικασία.

4.17 Αποτίμηση της Γνώσης

Η αποτίμηση των γνώσεων στο πλαίσιο αυτό ασχολείται με την προβολή της γνώσης ως στοιχείο του ενεργητικού. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ένα σημαντικό μέρος των οικονομικών πηγών ενός ανώτερου εκπαιδευτικού ιδρύματος προορίζεται για τη μισθοδοσία του προσωπικού, το οποίο έχει ως κύρια συνεισφορά την δημιουργία και τη διάδοση της γνώσης, μπορεί να υποστηριχθεί ότι υπάρχει μία σιωπηρή δέσμευση γύρω από την αξία της γνώσης. Ωστόσο τα πανεπιστήμια δεν έχουν την εμπειρία για να αποτιμήσουν το πνευματικό τους κεφάλαιο και να το συμπεριλάβουν στους ισολογισμούς τους. Εάν το έκαναν, τότε τα περιουσιακά τους στοιχεία και ενδεχομένως ο κύκλος εργασιών τους θα ενισχυόταν και θα έδιναν την εικόνα πολύ πιο σημαντικών επιχειρήσεων από αυτή που παρουσιάζουν σήμερα. Μία τέτοια αποτίμηση και εκπροσώπηση του πνευματικού κεφαλαίου μπορεί να θεωρηθεί σαν οικονομική «μαγεία», αλλά η αντιπροσώπευση της γνώσης ως περιουσιακό στοιχείο στο πλαίσιο αυτό υποδηλώνει τη φύση της επιχείρησης. Επιπλέον θα πρέπει να αναπτυχθεί μία κατάλληλη μεθοδολογία για την ανάθεση τιμών στα περιουσιακά στοιχεία της γνώσης. Αυτή η διαδικασία θα οδηγήσει σε δύο πολύτιμα αποτελέσματα:

1. μια ενισχυμένη κατανόηση του ρόλου της γνώσης στο πανεπιστήμιο
2. τη δυνατότητα να ελέγχονται οι αυξήσεις και οι μειώσεις του ενεργητικού της γνώσης που ενσωματώνεται στην οργάνωση

Και τα δύο αυτά αποτελέσματα θα επιτρέψουν στο πανεπιστήμιο να διαχειριστεί ένα από τα βασικά στοιχεία του ενεργητικού του, στο οποίο ούτως ή άλλως βασίζεται η αποτελεσματική λειτουργία του ως επιχείρηση.

Η διαχείριση της γνώσης βρήκε πολλά υπέρ στις οργανώσεις που βασίζονται στη γνώση, αλλά υπάρχει και μία πτυχή στην οποία αυτές οι οργανώσεις διαφέρουν πολύ από τα πανεπιστήμια. Εταιρείες συμβουλευτικής και άλλες οργανώσεις που έχουν υιοθετήσει τη διαχείριση της γνώσης είναι παγκόσμιοι οργανισμοί κι έτσι υπόκεινται στην παγκόσμια φύση τους κι είναι ανεξάρτητες από την κρατική ή εθνική ή πολιτιστική ατζέντα.

Σε αυτήν την τάση της παγκοσμιοποίησης εγείρεται η σκέψη αν τα πανεπιστήμια μπορούν να μετακινηθούν από το συλλογικό δίκτυο ιδρυμάτων προς μία εποχή που χαρακτηρίζεται από στρατηγικές συμμαχίες που επιτρέπουν τη δημιουργία μίας γενικής κοινής βάσης δεδομένων, κάτι σαν τη δημιουργία ενός «παγκόσμιου» πανεπιστημίου. Σε αυτήν την περίπτωση εμφανίζεται μία αληθινή πρόκληση γύρω από την έννοια «ενός πανεπιστημίου». Γιατί τα πανεπιστήμια παραδοσιακά προσδιορίζονται από την διαφορετικότητάς τους και από το ρόλο που διαδραματίζουν σε ότι αφορά τη γνώση και τη μάθηση σε μία σειρά διαφορετικών επιστημονικών κλάδων. Πιθανών βρισκόμαστε σε μία εποχή όπου η έλλειψη επικέντρωσης καθιστά δύσκολη για τα πανεπιστήμια την επίτευξη της πρωτοπορίας σε όλους τους τομείς της γνώσης. Ωστόσο σε αντίθεση με αυτή τη θέση, τα εργαλεία διαχείρισης της γνώσης μπορεί να αποτελέσουν μία χρυσή ευκαιρία για τη δημιουργία της διεπιστημονικής γνώσης.

5. Εκπαιδευτικό Σύστημα – Η έννοια της Εκπαίδευσης

5.1 Η έννοια της Εκπαίδευσης – Βασικές διαστάσεις της Εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση με την ευρεία έννοια περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες που έχουν σκοπό την επίδραση με συγκεκριμένο τρόπο στη σκέψη, στο χαρακτήρα και στη σωματική αγωγή του ατόμου. Από τεχνικής πλευράς, με τη διαδικασία της εκπαίδευσης αποκτώνται συγκεκριμένες γνώσεις, αναπτύσσονται δεξιότητες και ικανότητες και διαμορφώνονται αξίες (ηθική, ειλικρίνεια, ακεραιότητα χαρακτήρα, αίσθηση του δικαίου, αφοσίωση, επαγγελματισμός, υπευθυνότητα, κτλ). Η εκπαίδευση γίνεται με βάση συγκεκριμένες μεθόδους (θεωρητική διδασκαλία, επίδειξη, ανάθεση εργασιών, πρακτική εξάσκηση, κτλ), σε ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα, με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και είναι οριοθετημένη χρονικά. Η λέξη προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα εκπαιδεύω που σημαίνει ανατρέφω από παιδική ηλικία, μορφώνω, διαπαιδαγωγώ.

Κάποιοι άλλοι γνωστοί ορισμοί για την εκπαίδευση είναι οι παρακάτω:

- Σύμφωνα με τον Ντυρκέμ, η εκπαίδευση ορίζεται ως η δράση που κατευθύνεται από τις γενιές των ενηλίκων στις γενιές εκείνες που δεν είναι ακόμα αρκετά ώριμες για την κοινωνική ζωή.
- Σύμφωνα με τον Ζαν Πιαζέ, «Η εκπαίδευση συνίσταται στη διαμόρφωση δημιουργών, ακόμη κι αν δεν υπάρξουν πολλοί, ακόμη κι αν οι δημιουργίες του ενός είναι μικρότερες του άλλου. Χρειάζεται η διαμόρφωση εφευρετών, ανακαινιστών, όχι κομπορμιστών».
- Στο βιβλίο του Τσαούση «Λεξικό της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης» συναντάμε τον παρακάτω ορισμό: «Εκπαίδευση είναι μορφή εξειδικευμένης κοινωνικοποίησης που ασκείται κατά κανόνα από φορείς που βρίσκονται έξω από την οικογένεια και έχει ως περιεχόμενό της την μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών ενέργειας ή συμπεριφοράς (εντός ειδικών ιδρυμάτων).
- Η εκπαίδευση, με τη στενή της σημασία και όπως αυτή χρησιμοποιείται σήμερα στην επιστήμη της παιδαγωγικής, σημαίνει τη συστηματική και την οργανωμένη διαδικασία της αγωγής και της μάθησης, που αφενός προγραμματίζεται από την πολιτεία ή από οποιονδήποτε άλλο φορέα, δημόσιο ή ιδιωτικό (Π. Ξωχέλλης, 1986, 1997), αφετέρου υλοποιείται από τους φορείς αυτούς. Επειδή όμως η εκπαίδευση είναι ένα δημόσιο αγαθό, γι' αυτό την εποπτεία και την ευθύνη για την υλοποίησή της την έχει, και οφείλει να την έχει, εξολοκλήρου η Πολιτεία.

Γενικά, η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία ως θεσμός επιτελεί συγκεκριμένες αγωγικές και κοινωνικές λειτουργίες¹⁷³, προσδιοριστικές της σχέσης της με την κοινωνία, με ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τη μαθητεία τού νέου, υπό διάπλαση, ατόμου στους κοινωνικούς κανόνες. Βασικές λειτουργίες της εκπαίδευσης ως επίσημης θεσμοθετημένης διαδικασίας είναι: α) η διδασκαλία, δηλαδή η μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων, β) η κοινωνικοποίηση, δηλαδή η μετάδοση ενός συστήματος κοινωνικών, οικονομικών και ευρύτερα πολιτιστικών αξιών και αρχών με απώτερο στόχο την κοινωνική και την πολιτισμική ένταξη των μελών του, και γ) η «επιλογή», δηλαδή η διαδικασία διανομής ρόλων μέσα στο κοινωνικό σύνολο, γεγονός που αντανακλάται στη δυνατότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, όσον αφορά στην επίσημη απονομή τίτλων σπουδών, βασικό στοιχείο σύνδεσης με την αγορά εργασίας για την κοινωνική και την οικονομική ανέλιξη του ατόμου μέσα σε αυτή.

Ειδικότερα, οι τρεις λειτουργίες διδασκαλία, κοινωνικοποίηση, επιλογή αφορούν στην προσωπικότητα δηλαδή, το σύνολο των φυσικών, πνευματικών, ψυχικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών του παιδιού και του εφήβου, διαμορφώνοντάς την καθοριστικά. Το σχολείο, ιδιαίτερα, ως ο δεύτερος κοινωνικοποιητικός παράγοντας, ο πρώτος είναι η οικογένεια και ο τρίτος το ευρύτερο κοινωνικό

¹⁷³ Αντ. Δανασής (1992, σελ 278)

περιβάλλον, ασκεί συστηματική επίδραση στη διαμόρφωση του γνωστικού, συναισθηματικού και ψυχοκινητικού τομέα της προσωπικότητας του νέου ατόμου. Αναντίρρητα, η λειτουργία της κοινωνικοποίησης¹⁷⁴ παίζει κυρίαρχο ρόλο και θα μπορούσε να ειπωθεί ότι, κατά κάποιο τρόπο, περικλείει τις άλλες δύο λειτουργίες του σχολείου. Άλλωστε η μετάδοση γνώσεων, αξιών, ιδεών και στάσεων δεν διαμορφώνει ανθρώπινες προσωπικότητες μόνο, αλλά και κοινωνικούς ρόλους παράλληλα σε ένα συγκεκριμένο χωρο-χρονικό πλαίσιο.

Θεμελιώδεις μορφωτικοί στόχοι που τίθενται μέσα από την οργάνωση της σχολικής ζωής, της διδασκαλίας και της μάθησης είναι¹⁷⁵:

- η απόκτηση ευφυούς και εύχρηστης γνώσης
- η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων προσαρμογής στο φυσικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον
- η απόκτηση ικανοτήτων για πνευματική ευλυγισία και αυτόνομη μάθηση
- η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων
- ο προσανατολισμός σε αξίες

Συνιστώσες της κοινωνικής οικολογίας του σχολείου, συνιστώσες που σχετίζονται άμεσα με τη δυναμική της διδασκαλίας, συγκροτούν τα ακόλουθα¹⁷⁶:

- η εκπαίδευση και η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών
- η επιλογή και ο τρόπος πρόσληψης των εκπαιδευτικών
- η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του
- το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- η υλικο-τεχνική υποδομή και τα εποπτικά μέσα
- η αξιολόγηση των μαθητών
- το ευρύτερο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο του σχολείου

Τόσο οι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και η δυναμική της διδασκαλίας είναι πρωτίστως άμεσα συνυφασμένα με τον καθοδηγητικό και βιωματικό ρόλο του ίδιου του εκπαιδευτικού. Βασικός συντελεστής για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με την προσωπικότητα και την κατάρτισή του. Έτσι, το βασικό δρών πρόσωπο μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα καθίσταται ο εκπαιδευτικός. Με τον όρο «εκπαιδευτικός» ορίζουμε «το σύνολο των επαγγελματιών που έχουν ως κύριο έργο τη διδασκαλία στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνεπώς, η χρήση του από τη μια σηματοδοτεί ένα επαγγελματικό χώρο και από την άλλη υπονοεί το αδιαίρετο και αδιαφοροποίητο του συγκεκριμένου χώρου»¹⁷⁷.

¹⁷⁴ Νόβα, 1998

¹⁷⁵ Κανάκης, 2001, σελ. 326

¹⁷⁶ Πηγάκη, 2002

¹⁷⁷ Σταμέλος, 2001, σελ. 83

5.2 Το εκπαιδευτικό σύστημα ως κοινωνικός οργανισμός

Το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ένα ζωντανό ανοικτό σύστημα το οποίο βρίσκεται σε διαρκή επικοινωνία με το εξωτερικό του περιβάλλον. Παρατηρούμε σε αυτό τη συνύπαρξη των τεσσάρων θεμελιωδών αρχών των συστημάτων: τα στοιχεία, τη συνολικότητα η οποία εκφράζεται μέσω της ιεραρχίας, την οργάνωση σε βαθμίδες που εκφράζει τη σταθερότητα και τέλος την πολυπλοκότητα. Αποτελεί ένα υποσύστημα του κοινωνικο-οικονομικο-πολιτικού συστήματος μιας χώρας και λειτουργεί μέσα στο περιβάλλον που δημιουργεί αυτό το υπερσύστημα. Μάλιστα αποτελεί στρατηγικής σημασίας σύστημα επειδή επηρεάζει μεγάλο μέρος των υπολοίπων συστημάτων και του περιβάλλοντος του, συμβάλλοντας στην αναπαραγωγή του κοινωνικοοικονομικού σχεδιασμού.¹⁷⁸

Το εκπαιδευτικό σύστημα δομικά περιλαμβάνει αλληλεξαρτώμενα και αλληλεπιδρώμενα στοιχεία. Στο εσωτερικό του γίνεται η επεξεργασία της πρώτης ύλης (του μαθητή) εφαρμόζοντας διάφορες μεθόδους (διαδικασίες μάθησης) και παράγονται εκροές (απόφοιτοι). Η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος επιδιώκει την επίτευξη καθορισμένων σκοπών: αφενός την πνευματική (γνωστική) ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων, και μέσω αυτής και την επαγγελματική, και άρα και την παραγωγική ανάπτυξη, και αφετέρου την πολιτιστική αναβάθμιση που εμπεριέχει το στοιχείο των σχέσεων και συγκρούσεων μεταξύ των δομών προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες άλλων συστημάτων του περιβάλλοντος με τα οποία βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση.

Αποτελείται από τρία δυναμικώς αλληλεξαρτώμενα υποσυστήματα. Το πρώτο έχει άμεση σχέση με το επίπεδο παιδείας της κοινωνίας. Η διερεύνηση των αιτιολογικών παραγόντων που επηρεάζουν το επίπεδο εκπαίδευσης, η χρονική και χωρική εξέλιξη μεταξύ των διαφόρων επιπέδων εκπαίδευσης, ο καθορισμός των αναγκών εκπαίδευσης οι οποίες και διαμορφώνουν τη ζήτηση εκπαιδευτικών υπηρεσιών διαμορφώνουν το πρώτο υποσύστημα. Το δεύτερο υποσύστημα σχετίζεται με την παραγωγή εκπαιδευτικών αγαθών και την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών και αποτελείται από το σύνολο των σχολικών μονάδων και ιδρυμάτων, τα οποία έχουν σα σκοπό την εξασφάλιση και προαγωγή της εκπαίδευσης του πληθυσμού. Το συγκεκριμένο υποσύστημα επηρεάζεται από τους γενικότερους τεχνοοικονομικούς παράγοντες οι οποίοι προσδιορίζουν την παραγωγική διαδικασία στην οικονομία. Το τρίτο υποσύστημα το οποίο έχει σχέση με τους μηχανισμούς κάλυψης των δαπανών δεν στερείται σημαντικότητας επειδή η επένδυση στην παιδεία που θεωρείται κοινωνικό αγαθό με καταναλωτικό και επενδυτικό χαρακτήρα, μπορεί να μην ικανοποιεί άμεσες ανάγκες αλλά σίγουρα ικανοποιεί μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα την παραγωγική ανάπτυξη.¹⁷⁹

Τα τρία παραπάνω υποσυστήματα βρίσκονται σε αλληλοσυσχέτιση, οποιαδήποτε αλλαγή στο ένα επηρεάζει και τα άλλα δύο και επομένως και το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Και τα τρία υποσυστήματα επηρεάζονται από το εξωτερικό περιβάλλον, την εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα συνεπώς δεν είναι μια αυτόρκτης κοινότητα αλλά συνδέεται με άλλες κοινωνικές δομές οι οποίες και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις αξίες, τους σκοπούς και τη λειτουργία του. Παράλληλα είναι οργανωμένο κατά τέτοιο τρόπο ώστε να διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά που συναντάμε σε έναν κοινωνικό οργανισμό: αποτελεί κοινωνική μονάδα, επιδιώκει σαφείς στόχους για την επίτευξη των οποίων είναι κατάλληλα δομημένο. Υπό αυτή την έννοια το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί κοινωνικό-ανθρώπινο οργανισμό.

¹⁷⁸ Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994

¹⁷⁹ Κωτσίκης, 2001

5.3 Δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος

Η συστηματική ταξινόμηση και τακτοποίηση των στοιχείων του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να υλοποιούνται αποτελεσματικά οι γενικότεροι στόχοι της εκπαίδευσης χαρακτηρίζουν την οργανωτική δομή και λειτουργία αυτής της κοινωνικής οργάνωσης.

Τα σπουδαιότερα στοιχεία που συνθέτουν το εκπαιδευτικό σύστημα ως κοινωνική οργάνωση είναι:¹⁸⁰

- το ανθρώπινο κεφάλαιο (δυναμικό της επιχείρησης). Αποτελείται από τους εκπαιδευόμενους, τους εκπαιδευτικούς, το διοικητικό προσωπικό, την ηγεσία, τους κοινωνικούς φορείς, τους γονείς, τη τοπική κοινότητα κλπ.
- το μη ανθρώπινο κεφάλαιο (την υλικοτεχνική υποδομή). Πρόκειται για τα εκπαιδευτικά κτίρια, τις εγκαταστάσεις, τον εξοπλισμό, κλπ.
- η εκπαιδευτικο-παιδαγωγική ιδεολογία. Αφορά το ιδεολογικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης (σκοπό της εκπαίδευσης, αξίες, προγράμματα σπουδών, μέθοδοι διδασκαλίας, γενικό σύστημα αξιολόγησης κλπ)
- άλλα επιμέρους στοιχεία όπως τα σχολεία, οι αίθουσες, οι τάξεις και η λειτουργία τους κ.ά.

5.4 Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Πρόσφατες έρευνες υποδεικνύουν ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών και η διδασκαλία τους αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τα μαθητικά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν σημαντικά αναφορικά με την αποτελεσματικότητά τους και οι διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών είναι συχνά μεγαλύτερες μέσα στο ίδιο σχολείο παρά ανάμεσα σε σχολεία.¹⁸¹ Στην αναφορά McKinsey,¹⁸² επισημαίνεται με έμφαση το γεγονός ότι ο «κυριότερος μοχλός διαφοροποίησης της μάθησης ανάμεσα στους μαθητές είναι ο διδάσκων» και τονίζει πως ακόμη και σε καλά εκπαιδευτικά συστήματα «οι μαθητές που δεν σημειώνουν πρόοδο κατά τη διάρκεια των πρώτων τους χρόνων στο σχολείο εξαιτίας του ότι δεν εκτίθενται σε καθηγητές υψηλής αξιοσύνης, δεν έχουν παρά ελάχιστη πιθανότητα στο μέλλον να ανακτήσουν τα χαμένα χρόνια».

Με δεδομένο το εύρος των κοινωνικο-οικονομικών μεταβολών που παρατηρούνται στη σημερινή εποχή, είναι αδύνατο να μείνει ανέπαφη και ανεπηρέαστη η εκπαίδευση αλλά και το έργο του εκπαιδευτικού.¹⁸³ Οι νέες συνθήκες επιβάλλουν κατά μια έννοια αλλαγές, από τη μια πλευρά στα περιεχόμενα διδασκαλίας, με σκοπό την εναρμόνισή τους στα σύγχρονα δεδομένα, και από την άλλη στη μεθόδευση και οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας, στοχεύοντας όχι μόνο στην παροχή γνώσεων αλλά και στην εκμάθηση μεθόδων προσέγγισης της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές.¹⁸⁴ Υπό το πρίσμα αυτών των αλλαγών, αυξάνονται οι απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να διαδραματίσει έναν πολυδιάστατο ρόλο.¹⁸⁵

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πολλών επιμορφωτικών δράσεων σε ομάδες εκπαιδευτικών στη Γαλλία, την Ιταλία και την Ελλάδα, οι τελευταίοι διακατέχονται από ένα αίσθημα δυσφορίας κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους. Η έλλειψη κατάλληλων αναφορών προκειμένου να μπορέσουν να

¹⁸⁰Κωτσίκης, 2001

¹⁸¹OECD, 2005

¹⁸²Barber & Mourshed, 2007:15

¹⁸³Γιώτης & Νόβα, 2002

¹⁸⁴Ξενάκης, 2002

¹⁸⁵Hargreaves, 2000

αντιμετωπίσουν τις καθημερινές παιδαγωγικές δυσκολίες του έργου τους, όπως η παθητική στάση των μαθητών, οι αρνητικές συμπεριφορές τους, τους προκαλεί σύγχυση.¹⁸⁶ Επομένως το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και τι οποίο αφορά και τη λειτουργία του σχολείου καθιστά επιτακτική την ανάγκη ενίσχυσής τους σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής καθώς και κατάλληλης προετοιμασίας τους προκειμένου να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στα παραπάνω.

Η σύγχρονη κοινωνιολογική έρευνα εξετάζει τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία που ασκεί το επάγγελμα του διδάσκει και η καταλληλότητά του εξαρτάται από το βαθμό ικανοποίησης στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.¹⁸⁷ Σύμφωνα με τα παραπάνω και επιχειρώντας μια ολιστική προσέγγιση του εκπαιδευτικού, θα μπορούσαμε να τον χαρακτηρίσουμε ως επαγγελματία που μάχεται στην πρώτη γραμμή γιατί:

- θεωρείται ως υπεύθυνος για την αποτελεσματικότητα του σχολείου σε επίπεδο ατομικό (τους μαθητές), κοινωνικό (απέναντι στην κοινωνία)
- έχει ατομική ευθύνη για τα αποτελέσματα του έργου που προσφέρεται συνολικά σε κάθε μαθητή σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής του

Ωστόσο, παρόλο που το έργο του είναι σημαντικό για τους μαθητές, τους γονείς, το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, ανήκει σε έναν επαγγελματικό κλάδο που βιώνει μια διαρκή αντίφαση εφόσον δεν έχει την αυτονομία ώστε να μπορεί να αποφασίσει ο ίδιος για το έργο του αλλά ελέγχεται από το σύστημα διοίκησης. Με άλλα λόγια, αν και οι προσδοκίες από την εκπαίδευση μέσω του εκπαιδευτικού έργου είναι μεγάλες, έως, πολλές φορές και υπερβολικές, πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί χαίρουν μικρής υποστήριξης, σεβασμού και παροχής ευκαιριών, με αποτέλεσμα να συναντούν μεγάλες δυσκολίες στο να εργαστούν με ένα τρόπο δημιουργικό, καινοτόμο και ευέλικτο, ώστε να πλήττεται με τον τρόπο αυτό ο επαγγελματισμός τους.

Ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο έργο του θα πρέπει να διαθέτει γνώσεις πάνω στο αντικείμενο διδασκαλίας, διδακτικές δεξιότητες και στάσεις, αντιλήψεις, γνώσεις για το σχολείο, τη διδασκαλία, τη μάθηση.¹⁸⁸ Ο ιδεατός τύπος εκπαιδευτικού δεν αποτελεί, σύμφωνα με την παλιότερη επικρατούσα αντίληψη, ο εγκυκλοπαιδικά μορφωμένος άνθρωπος¹⁸⁹, αλλά ο ενημερωμένος, ενεργός και κοινωνικά υπεύθυνος πολίτης, ο οποίος πρωτοστατεί στον προβληματισμό για το ρόλο και την αποστολή του σχολείου. Εφόσον το έργο των εκπαιδευτικών έχει συνέπειες όχι μόνο για τους μαθητές σε ατομικό επίπεδο αλλά και την ευρύτερη κοινωνία και σε αυτό αντανακλάται η παιδαγωγική, κοινωνική και πολιτική λειτουργία της εκπαίδευσης, κρίνεται απαραίτητο να διαθέτουν επιπλέον δέσμευση στο έργο τους, διάθεση για κοινωνική προσφορά και υπευθυνότητα, στοιχεία που έχουν να κάνουν με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και τα οποία διασυνδέονται μεταξύ τους σε ένα ενιαίο σύνολο.

Ενισχύεται ο «διευρυμένος» επαγγελματίας του εκπαιδευτικού έναντι του παλαιότερου «περιορισμένου» ρόλου του.¹⁹⁰ Ως «διευρυμένος» επαγγελματίας ο εκπαιδευτικός αποδέχεται και εφαρμόζει τη συνεχή αμφισβήτηση του έργου του, την αυτοαξιολόγησή του, τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, τη συμμετοχή του στη διαμόρφωση ενός αναβαθμισμένου εργασιακού χώρου, με σκοπό την ανακάλυψη αποτελεσματικών τεχνικών.¹⁹¹

¹⁸⁶ Γσακίρη, 2003:313

¹⁸⁷ Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1992

¹⁸⁸ Παπαναούμ, 2005:54

¹⁸⁹ Χατζηδήμου, 2003

¹⁹⁰ Hoyle, 1986

¹⁹¹ Day, 2000 / Eraut, 2000

Επιπλέον, η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται και από την ικανότητα που διαθέτει ο εκπαιδευτικός να εκτιμά τις συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά και να διαθέτει μια ευελιξία ώστε να προσαρμόζει ανάλογα την τακτική του απέναντι σε αυτές τις συνθήκες. Χρειάζεται λοιπόν να διαθέτει και κάποιες βασικές προσωπικές ιδιότητες όπως έμπνευση, ενόραση, διαίσθηση, δημιουργικότητα. Δεδομένου ότι καλός και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός δεν γεννιέσαι αλλά γίνεσαι μέσα από την παροχή ευκαιριών μάθησης και την ύπαρξη ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας, πρέπει να δοθούν από την πολιτεία τα εχέγγυα στους εκπαιδευτικούς για την παροχή ουσιαστικής υποστήριξης σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας. Η επαγγελματική του ταυτότητα διαμορφώνεται εξελικτικά σε αλληπάλληλες φάσεις με την παροχή της απαραίτητης επιμορφωτικής υποστήριξης. Τέλος, όσον αφορά την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, αυτή δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται απλά ως μια διαδικασία που έχει σκοπό να επιφέρει συγκεκριμένες και επιθυμητές για το εκπαιδευτικό σύστημα αλλαγές στις ιδέες και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αλλά περισσότερο ως μια διαδικασία πρόκλησης, ενίσχυσης και προσφοράς ευκαιριών για αυτοεξέλιξη του εκπαιδευτικού.

5.5 Ο θεσμός της επιμόρφωσης

Δεδομένου ότι η επιμόρφωση ως όρος διέπεται από πολυσημία, θα επιχειρηθεί η διατύπωση του ορισμού της με βάση γενικά αποδεκτές αρχές που οριοθετούν και γενικά προσδιορίζουν εννοιολογικά το πλαίσιο της και έχουν ως εξής:

Η επιμόρφωση προϋποθέτει *sinequanon* τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η οποία σε παγκόσμια κλίμακα καλύπτει την επιστημονική ειδίκευση, την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και την πρακτική άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών.¹⁹² Είναι αναγκαίο να συνδέεται στενά η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με την προϋπάρχουσα βασική εκπαίδευσή τους, εφόσον τα δύο αυτά στοιχεία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποτελούν ή πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστα σκέλη μιας ενιαίας και συνεχούς διαδικασίας.¹⁹³ Οποιαδήποτε προσπάθεια για βελτίωση, εμπλουτισμό ή ανάπτυξη ακαδημαϊκών και επαγγελματικών δυνατοτήτων, με προσανατολισμό στα εκάστοτε νέα επιστημονικά και κοινωνικά δεδομένα, οφείλει να στηρίζεται στην προϋπάρχουσα βασική εκπαίδευση. Αυτή η διερεύνηση που στηρίζεται στην αρχική εκπαίδευση, καθώς και ο προγραμματισμός της βασικής εκπαίδευσης που τροφοδοτείται με τα δεδομένα της επιμόρφωσης καταδεικνύουν αμφίδρομη και συμπληρωματική σχέση ανάμεσα στις δυο έννοιες. Θεωρείται ακόμη ότι λειτουργεί και ως βελτίωση, ανανέωση ή αντικατάσταση των περιεχομένων της αρχικής εκπαίδευσης έτσι ώστε να αξιοποιεί τα νεότερα δεδομένα που παρέχει η παιδαγωγική θεωρία και έρευνα καθώς και τη νεότερη γνώση σε θέματα ειδικότητας.¹⁹⁴

Η επιμόρφωση συνδέεται με άρρηκτους δεσμούς με την έννοια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και της προσωπικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού.¹⁹⁵ Αποτελεί επίσης παραδοχή ότι η επιμόρφωση στοχεύει στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες που σχετίζονται με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος.¹⁹⁶

Επίσης, η επιμόρφωση μπορεί να λειτουργήσει και ως εμβάθυνση σε ορισμένη γνωστική περιοχή ή σε θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής γενικά πράξης. Σε αυτήν την περίπτωση παραπέμπει στη

¹⁹² Ξωχέλλης, 1991

¹⁹³ Young, 1998

¹⁹⁴ Χατζηπαναγιώτου, 2001

¹⁹⁵ Δεδούλη, 1997

¹⁹⁶ Ανδρέου, 1992

μετεκπαίδευση και στις μεταπτυχιακές σπουδές. Τέλος η επιμόρφωση επιβάλλεται να λειτουργεί και ως σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. Επομένως αποτελεί αδήριτη ανάγκη ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει τη σημασία της ερευνητικής τεκμηρίωσης και να καταρτιστεί στην επιστημονική μεθοδολογία και στη διεξαγωγή έρευνας προκειμένου να μάθει να εργάζεται με επιστημονικό τρόπο και να στηρίζει τη διδακτική πράξη και τους παιδαγωγικούς χειρισμούς σε επιστημονικά δεδομένα καθώς επίσης και να διευκολύνει τη διεξαγωγή ερευνών σε επίπεδο τάξης και σχολείου όπως και να αναδεικνύει θέματα προς διερεύνηση και να αναλαμβάνει ο ίδιος ή σε συνεργασία με άλλους την ανάπτυξη ερευνών.

5.6 Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης

Είναι γεγονός ότι η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από αλματώδη πρόοδο σε όλους τους επιστημονικούς και τεχνολογικούς τομείς. Με τη συμβολή των μέσων μαζικής ενημέρωσης, της τεχνολογίας, οι γνώσεις και οι πληροφορίες μεταφέρονται με τόσο γρήγορους ρυθμούς, ώστε η εκπαίδευση καλείται να συμβαδίζει με τις διάφορες εξελίξεις.¹⁹⁷ Με τη ραγδαία αυτή ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης, ο εκπαιδευτικός χάνει σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα τον ενεργό επιστημονικό και παιδαγωγικό του εξοπλισμό. Στο πλαίσιο των νέων τεχνολογικών συνθηκών, η επιμόρφωση του καθίσταται απαραίτητη προϋπόθεση για να γίνει εφικτή και η απαραίτητη αναπροσαρμογή τόσο στα περιεχόμενα όσο και στους τρόπους μάθησης και διδασκαλίας.¹⁹⁸ Αναπροσδιορίζεται επομένως και ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθώς οφείλει να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος που θα προάγει την αυτενέργεια του μαθητή, το κριτικό πνεύμα, την οξυδέρκεια και την πνευματική του ετοιμότητα.

Εκτός από την πρόοδο που σημειώνεται και που διαρκώς αυξάνεται σε όλους τους τομείς του επιστητού, οι διεθνείς εξελίξεις στο χώρο της Ευρώπης ενισχύουν την κινητικότητα των εργαζομένων, με αποτέλεσμα διαδοχικά κύματα οικονομικών προσφύγων να προσπαθούν να ενταχθούν σε νέες κοινωνίες.¹⁹⁹ Ως συνέπεια, παρατηρήθηκε η γένεση νέων εκπαιδευτικών αναγκών, σχετικά με τη σχολική ένταξη γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων. Η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμορφωτική στήριξη και ουσιαστική καθοδήγηση μπροστά στη νέα αυτή κοινωνική πραγματικότητα υπήρξε και συνεχίζει να είναι πράγματι μεγάλη, αφού έτσι θα ενισχυθούν, ώστε να εφαρμόσουν και να προωθήσουν στην πράξη τις αρχές της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», με απώτερο σκοπό την εκπαιδευτική ισότητα.

Η επιμόρφωση όμως δεν θεωρείται χρήσιμη μόνο επειδή οι ραγδαίες εξελίξεις στις επιστήμες στη μεταβιομηχανική εποχή απαιτούν εκπαιδευτικούς με εκσυγχρονισμένο γνωστικό εξοπλισμό αλλά και διότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται σήμερα μοχλός ανανέωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αποτελεί με άλλο λόγια, θεσμό συνυφασμένο με κάθε μορφή εκσυγχρονιστικής παρέμβασης στην εκπαίδευση.

Η βασική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, ως ανεπαρκής τόσο ως προς τη χρονική έκταση της προετοιμασίας των υποψηφίων εκπαιδευτικών όσο και ως προς την ποιότητα των παρεχόμενων σπουδών συγκριτικά με άλλα επαγγέλματα. Ειδικότερα στην Ελλάδα, όπου η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καλύπτει στα περισσότερα Πανεπιστημιακά Τμήματα σχεδόν μόνο τον τομέα της επιστημονικής κατάρτισης, παραμελώντας, τις περισσότερες φορές, την παιδαγωγική και την πρακτική άσκηση, την επαγγελματική εκπαίδευση δηλαδή των υποψηφίων εκπαιδευτικών, με τη στενή

¹⁹⁷ Hargreaves, 2000

¹⁹⁸ Βιτσιλάκη, 2002

¹⁹⁹ Βεργίδης, 1998

έννοια του όρου, η επιμόρφωση έρχεται να παίξει ένα συμπληρωματικό μεν αλλά και απολύτως αναγκαίο ρόλο.²⁰⁰ Επιπλέον, στην ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έρχεται να προστεθεί και η ανομοιογένεια των προγραμμάτων σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να εμφανίζουν διαφορετικές ανάγκες κατά τη διάρκεια άσκησης των καθηκόντων τους

Επίσης, η συστηματική επιμόρφωση, πέρα από τη βοήθεια που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση των καθημερινών επαγγελματικών τους καθηκόντων, στηρίζει διττά τη διαδικασία της προσωπικής τους ανάπτυξης.²⁰¹ Αρχικά παρέχει ευκαιρίες εξέλιξης προδιαθέσεων, εμφάνισης νέων δεξιοτήτων και απόκτησης αυτογνωσίας μέσα από τη διαδικασία του στοχασμού, αρετών που επηρεάζουν την επαγγελματική, αλλά ταυτόχρονα καθορίζουν και την ατομική ευαισθησία του εκπαιδευτικού. Κατά δεύτερο λόγο συντελεί στην απόκτηση επιπλέον προσόντων, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την ίδια του την καριέρα και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Κρίνεται, τέλος, χρήσιμο να επισημανθεί ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στη φιλοσοφία της δια βίου παιδείας, τον ακρογωνιαίο λίθο της κοινωνίας της μάθησης.

5.7 Ο ρόλος του διευθυντή ως μάνατζερ και ως παιδαγωγού

Η διεύθυνση του σχολείου εκτός από το χειρισμό των ανθρώπων ως ατόμων περιλαμβάνει και τη διοίκηση του σχολείου ως οργανισμού. Οι στόχοι του οργανισμού και η δημιουργική εκπλήρωσή τους είναι ένα από τα σημαντικότερα καθήκοντα του διευθυντή του σχολείου. Ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει το διττό ρόλο του μάνατζερ και του παιδαγωγού.

Το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του αναμένει από τους διευθυντές του (μάνατζερ) την εκπλήρωση τριών στόχων:

1. να συνενώσουν τους ανθρώπινους και τους υλικούς πόρους για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού
2. να διευκολύνουν την προσαρμογή του οργανισμού στις αλλαγές
3. να συντηρούν και να βελτιώνουν τους ανθρώπινους και τους υλικούς πόρους

Ο ρόλος του διευθυντή είναι να συνενώνει το δυναμικό του σχολείου. Η επιτυχία του διευθυντή εξαρτάται από την αποτελεσματική χρήση των ιδεών και των ικανοτήτων της ομάδας μέσω αποφάσεων τις οποίες διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί με τη συμμετοχή τους και δεσμεύονται να πραγματοποιήσουν. Επίσης η επιτυχής αντιμετώπιση των αλλαγών αποτελεί μια σημαντική λειτουργία του ρόλου του διευθυντή.

Ο διευθυντής – μάνατζερ έχει την ευθύνη για την εκτέλεση των εργασιών του συνόλου των ανθρώπων των οποίων έχει την εποπτεία και για τη γενική δραστηριότητα της οργάνωσης που ηγείται καθώς και την ευθύνη για τη δημιουργία καλού κλίματος στο εργασιακό περιβάλλον.

Επιβάλλεται ο διευθυντής – μάνατζερ να γνωρίζει τη σημασία της επικοινωνίας ώστε να επικοινωνεί με τους υφιστάμενους του σωστά, με σαφήνεια, ειλικρίνεια, ευγένεια, πειστικότητα. Επίσης μια εξίσου σημαντική λειτουργία του διευθυντή είναι η ανάπτυξη και η βελτίωση των γνώσεων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Ο τρόπος με τον οποίον μαθαίνουν και αναπτύσσουν δεξιότητες οι ενήλικες παρουσιάζει ιδιαιτερότητες, οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη.

²⁰⁰Χατζηδήμου, 2003

²⁰¹Ματσαγγούρας, 1995

5.8 Οι ρόλοι του διευθυντή - ηγέτη

Η προσωπικότητα, οι ιδέες και οι σχέσεις του ηγέτη είναι στοιχεία που δημιουργούν υποστηρικτές του έργου του (followers). Οι «followers» ορίζονται ως συνταξιδιώτες υπό την έννοια ότι είναι δραστήριοι, πρόθυμοι να ακολουθήσουν το όραμα του ηγέτη και πεπεισμένοι για την αξία υλοποίησης του οράματος.

Ο ηγέτης υιοθετεί οράματα που εκφράζουν τους εκπαιδευτικούς του και είναι προσαρμοσμένα στις δυνατότητές τους. Η δύναμη του ηγέτη δεν σχετίζεται με την επιβολή ιδεών, λόγω θέσης, αλλά με την επικοινωνία των ιδεών, των αρχών και των ιδανικών του στο προσωπικό, έτσι ώστε να γίνουν μέρος του δικού τους οράματος.

Κατά τους G.KirkhamL. Cubillo, ο διευθυντής-ηγέτης πρέπει να συγκεντρώνει στο πρόσωπό του τα εξής χαρακτηριστικά:²⁰²

- ισχύ, δυνατότητα επιβολής του λόγου του
- γνώση, να έχει πολύπλευρη κατάρτιση
- δυναμικότητα, να εισάγει καινοτόμες πρακτικές
- υποστηρικτικό ρόλο, να χρησιμοποιεί τα λάθη των εκπαιδευτικών ως πηγή μάθησης, να επαινεί παρά να κατηγορεί
- ενδυναμωτικό ρόλο, να δίνει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση
- ταπεινότητα, να ασκεί εξουσία την οποία να αντιλαμβάνεται το προσωπικό του ως προσφορά υπηρεσιών και όχι ως επιβολή ισχύος

Επίσης, ο διευθυντής – ηγέτης πρέπει να είναι διαμορφωτής ιδεών, αρχών, στάσεων, γνώσεων. Ως κύριο λόγο του έχει το σχεδιασμό και την υλοποίηση στόχων. Κατά την εφαρμογή του προγράμματος του ενδέχεται να συναντήσει έλλειψη συνεργασίας από τους εκπαιδευτικούς. Σε κάθε περίπτωση απροθυμίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής πρέπει να τους ενθαρρύνει και να προσπαθήσει να τους μεταπείσει εκμεταλλευόμενος πάντα τις ιδιαίτερες ικανότητες και τα ταλέντα τους.

Ο Η. Battle από την άλλη πλευρά υποστηρίζει ότι ο καλός διευθυντής πρέπει να είναι πρώτα απ' όλα πετυχημένος παιδαγωγός. Αυτό σημαίνει ότι οφείλει να είναι πρότυπο ακεραιότητας και να πασχίζει για την ηθικοπνευματική εξέλιξη μαθητών και προσωπικού. Πρέπει να είναι δημοκρατικός και να ενισχύει την ομαδικότητα σε όλους τους τομείς της σχολικής ζωής και κυρίως στη λήψη αποφάσεων. Επίσης, οφείλει να αναπτύσσει συνεργασία με την τοπική κοινωνία με σκοπό να γίνουν οι γονείς και άλλοι εξωσχολικοί παράγοντες μέτοχοι της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ο διευθυντής ακόμα, πρέπει να λαμβάνει ιδιαίτερη μέριμνα τόσο για την προσωπική του κατάρτιση όσο και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του. Είναι αυτός που αποτελεί τον κύριο εκπρόσωπο του οράματος του σχολείου, έχει χρέος να το προωθεί έμπρακτα και να το υλοποιεί.

²⁰²G.KirkhamL. Cubillo, 2000 στην εργασία τους «Feats from clay: Leadership as creative reformation – Towards mosaic leadership»

5.9 Τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου διευθυντή

Οι A. Harris, C. Day και M. Hadfield στην έρευνά τους, πραγματεύτηκαν με ποιο τρόπο, οι υπάρχουσες θεωρίες της αποτελεσματικής διοίκησης ανταποκρίνονται στην πρακτική επιτυχημένων διευθυντών σχολείων σε μια περίοδο αλλαγών.

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας τους κατέληξαν στο ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές συγκέντρωσαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά:²⁰³

- Είχαν διαμορφώσει το προσωπικό τους όραμα για το σχολείο τους, το οποίο μεταβίβασαν στο προσωπικό και στους μαθητές χρησιμοποιώντας περισσότερο την προσωπική τους ισχύ παρά τη θεσμική του εξουσία
- Είχαν ξεκάθαρους στόχους, στους οποίους επέμεναν και εκμεταλλευόμενοι πάντοτε μια μορφή συνεργατικής διοίκησης κατόρθωσαν και να πετύχουν την καθολική συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στη δημιουργία υψηλότερων προτύπων και να αναδείξουν τις καλύτερες πλευρές του
- Υιοθέτησαν ένα ανθρωποκεντρικό μοντέλο διοίκησης. Θεωρούσαν ζωτικής σημασίας τις καλές σχέσεις με το προσωπικό. Συγκεκριμένα χρησιμοποίησαν τη δύναμη του επαίνου, την εμπλοκή των άλλων στη λήψη αποφάσεων, την παραχώρηση επαγγελματικής αυτονομίας, την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με την ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας και γενικότερα έδωσαν έμφαση στην ανθρώπινη διάσταση της διοίκησης
- Ήταν γνώστες του θεωρητικού πλαισίου που θα τους βοηθούσε να λύσουν τα προβλήματα και να αντιμετωπίζουν και να διευθετούν συγκρούσεις
- Ήταν δεκτικοί στις αλλαγές αξιολογώντας εσωτερικά και εξωτερικά δεδομένα του σχολείου
- Αντιμετώπιζαν την αποτυχία σαν πηγή γνώσης και ανατροφοδότησης
- Έδωσαν βάση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με το Γ. Μαυρογιώργο²⁰⁴ για να επιτύχει ο διευθυντής τους στόχους του σχολείου πρέπει να γνωρίζει και να τηρεί την ισχύουσα νομοθεσία, να επιθυμεί την αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής πρακτικής και να καινοτομεί, να μεριμνά τόσο για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την επίδοση των μαθητών όσο και για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών δίνοντάς τους κίνητρα, ανιχνεύοντας και καλλιεργώντας ικανότητες, δεξιότητες, ενδιαφέροντα και δυνατότητές τους και να είναι πρωταγωνιστής στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

²⁰³ Τα ανώτερα αποτελέσματα αφορούν την έρευνα που έχει δημοσιευτεί στο άρθρο: HarrisA., DayC. – HadfieldM. (2001) «Headmasters' Views of Effective School Leadership» ISEA v29, p.29-39

²⁰⁴ Μαυρογιώργος Γ. (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πάτρα: ΕΑΠ, σελ. 119-160

6. Περιγραφική Ανάλυση

6.1 Περιγραφικά στοιχεία ως προς τα δημογραφικά – προσωπικά χαρακτηριστικά

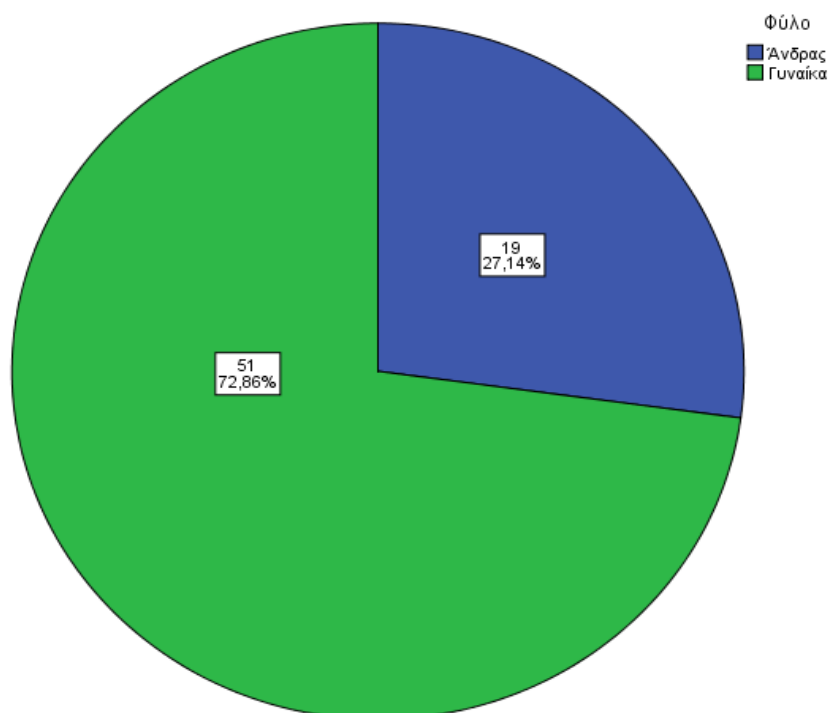
➤ Φύλο

Το δείγμα μας όπως φαίνεται από τον πίνακα συχνοτήτων αποτελείται από 51 γυναίκες (72,9% του δείγματος) και 19 άνδρες (27,1% του δείγματος).

Πίνακας 6.1

Πίνακας συχνοτήτων ανά φύλο		
Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρας	19	27,1
Γυναίκα	51	72,9
Σύνολο	70	100,0

Παρακάτω παρουσιάζεται και το αντίστοιχο γράφημα:



Γράφημα 6.1: Pie Chart για το φύλο

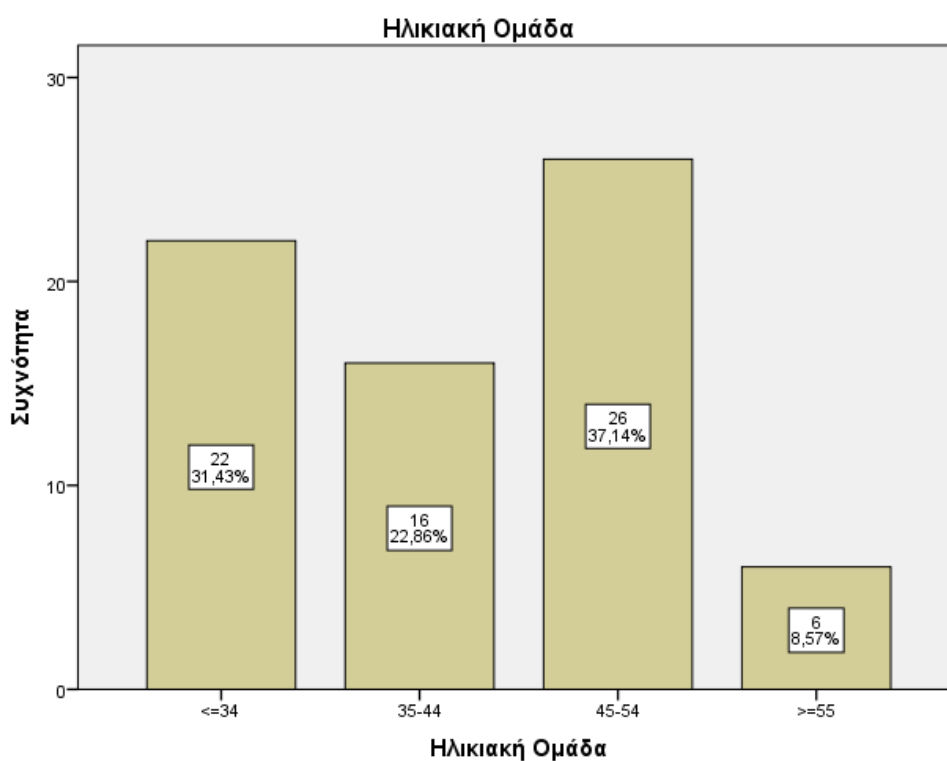
➤ Ηλικιακή Ομάδα

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων, παρατηρείται ότι το 37,1% του δείγματος είναι ηλικίας 45-54 ετών ενώ το 31,4% είναι άτομα ηλικίας μέχρι 34 ετών. Άτομα ηλικίας άνω των 55 ετών αποτελούν το 8,6% του δείγματος μας.

Πίνακας 6.2

Πίνακας συχνοτήτων ανά ηλικιακή ομάδα		
Ηλικιακές Ομάδες	Συχνότητα	Ποσοστό
<=34	22	31,4
35-44	16	22,9
45-54	26	37,1
>=55	6	8,6
Σύνολο	70	100,0

Το ακόλουθο γράφημα είναι το εξής:



Γράφημα 6.2 : Bar Chart για την ηλικιακή ομάδα

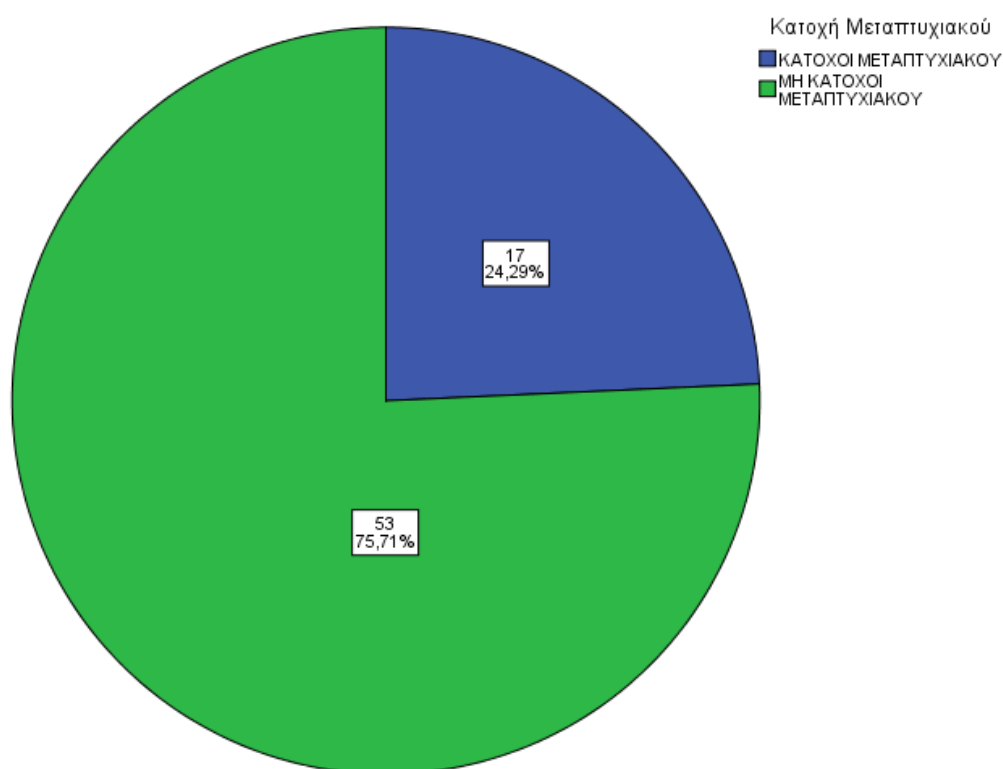
➤ Επίπεδο Σπουδών

Παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος της τάξεως 75,7%, αποτελείται από άτομα που δεν κατέχουν κάποιο μεταπτυχιακό πέρα από τα βασικά πτυχία. Αντίστοιχα μόνο το 24,3% κατέχουν κάποιο μεταπτυχιακό.

Πίνακας 6.3

Πίνακας συχνότητων κατοχής μεταπτυχιακού		
Κατοχή Μεταπτυχιακού	Συχνότητα	Ποσοστό
Κάτοχοι μεταπτυχιακού	17	24,3
Μη κάτοχοι μεταπτυχιακού	53	75,7
Σύνολο	70	100,0

Οι παραπάνω συχνότητες μαζί με τα ποσοστά παρουσιάζονται στο ακόλουθο γράφημα:



Γράφημα 6.3: Pie Chart σχετικά με κατοχή μεταπτυχιακού

Στον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων παρουσιάζονται αναλυτικά οι τίτλοι μεταπτυχιακών και η συχνότητα που εμφανίζεται ο κάθε τίτλος:

Πίνακας 6.4

Πίνακας συχνοτήτων κατοχής μεταπτυχιακού (Αναλυτικός)

Κατοχή Μεταπτυχιακού	Συχνότητα	Ποσοστό
Μεταπτυχιακό 'Ειδική Εκπαίδευση'	1	1,4
Μεταπτυχιακό 'Ηλεκτρονικού Αυτοματισμού'	1	1,4
Μεταπτυχιακό 'Ειδική Αγωγή: Λογοθεραπεία - Συμβουλευτική'	1	1,4
Μεταπτυχιακό	3	4,3
Μεταπτυχιακό 'Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων'	1	1,4
Μεταπτυχιακό 'Εξειδίκευση Καθηγητών Γερμανικής Φιλολογίας'	1	1,4
Μεταπτυχιακό 'Παιδαγωγικό Υλικό'	1	1,4
Μεταπτυχιακό 'Διδακτική Μαθηματικών'	1	1,4
Μεταπτυχιακό 'Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική - Εκπαίδευση Ενηλίκων'	1	1,4
Μη κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου	53	75,7
Μεταπτυχιακό 'Σύγχρονη Αμερικανική Λογοτεχνία'	1	1,4
Μεταπτυχιακό 'Ελληνική Λογοτεχνία'	1	1,4
Μεταπτυχιακό 'Ειδικευση στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας'	1	1,4
Μεταπτυχιακό 'Ειδική Ενιαία Εκπαίδευση'	1	1,4
Μεταπτυχιακό 'Επιστήμες Αγωγής'	1	1,4
Μεταπτυχιακό 'Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα'	1	1,4
Σύνολο	70	100,0

Όπως φαίνεται και παραπάνω από τα 17 άτομα που κατέχουν μεταπτυχιακό 3 άτομα ανέφεραν γενικά ότι έχουν μεταπτυχιακό χωρίς να αναφέρουν τον τίτλο. Επίσης αξίζει να αναφέρουμε ότι 6 άτομα (35,3% των κατόχων μεταπτυχιακού) έχουν κάνει μεταπτυχιακό που είναι σχετικό είτε με την εκπαίδευση είτε με την παιδαγωγική.

➤ Αριθμός Βασικών Πτυχίων

Από τον παρακάτω πίνακα προκύπτει ότι τα άτομα που ερωτήθηκαν κατά μέσο όρο έχουν περίπου 2 βασικά πτυχία.

Πίνακας 6.5

Στατιστικά στοιχεία σχετικά με τον αριθμό των βασικών πτυχίων

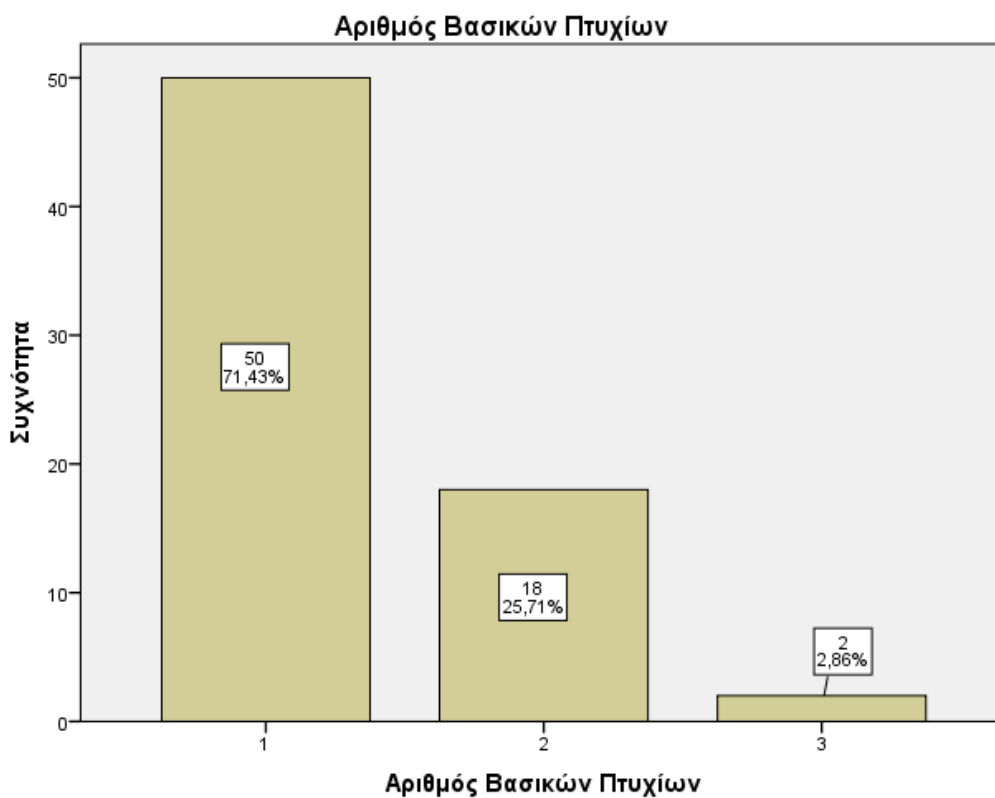
Μέση τιμή ±Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Min	Max
1,31±0,53	1	1	3

Επίσης παρατηρείται ότι το 71,4% του δείγματος κατέχει 1 βασικό πτυχίο και το 25,7%, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό κατέχει 2 βασικά πτυχία, ενώ μόλις το 2,9% κατέχει 3 βασικά πτυχία.

Πίνακας 6.6
Κατανομή δείγματος με βάση τον αριθμό των βασικών πτυχίων

Αριθμός πτυχίων	Συχνότητα	Ποσοστό
1	50	71,4
2	18	25,7
3	2	2,9
Σύνολο	70	100,0

Παρακάτω ακολουθεί το σχετικό γράφημα:



Γράφημα 6.4: Bar Chart για τον αριθμό των βασικών πτυχίων

6.2 Περιγραφικά στοιχεία ως προς την επαγγελματική κατάσταση

➤ Κλάδος – Ειδικότητα Εκπαίδευσης

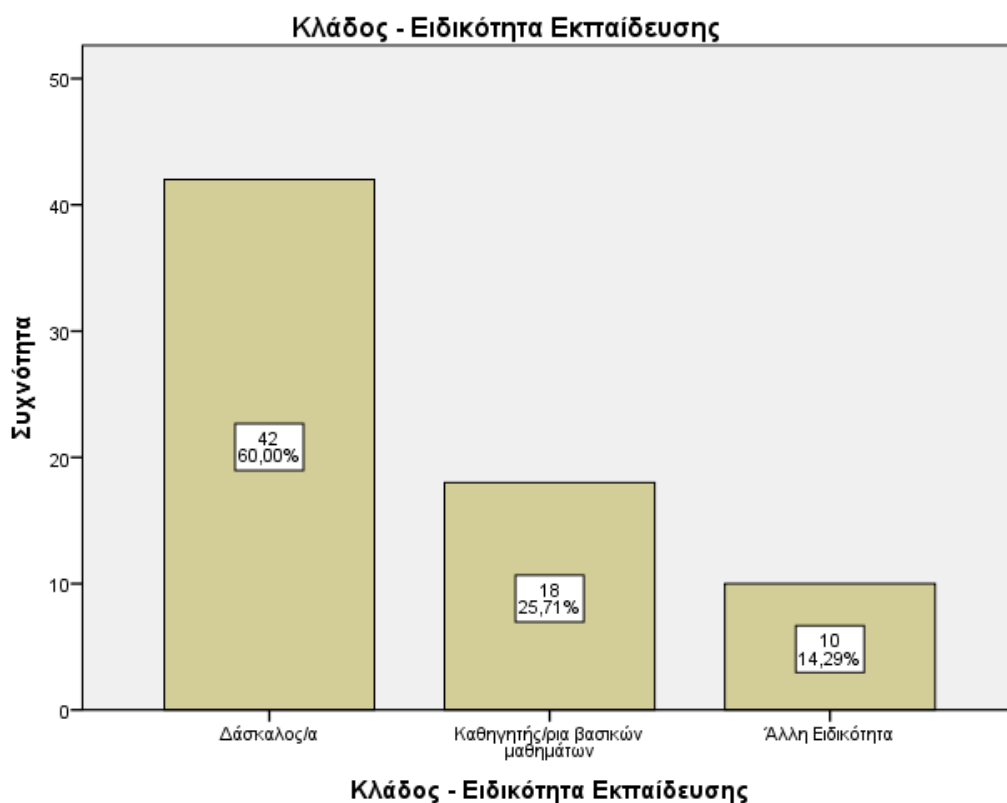
Σύμφωνα με τον πίνακα συχνοτήτων, παρατηρείται ότι το 60% του δείγματος αποτελείται από δασκάλους. Το 25,7% των ατόμων είναι καθηγητές βασικών μαθημάτων (καθηγητές πληροφορικής, μαθηματικών, φιλόλογοι, καθηγητές αγγλικής / γερμανικής γλώσσας). Ένα μικρό ποσοστό της τάξεως 14,3% είναι εκπαιδευτικοί διάφορων ειδικοτήτων όπως: κοινωνιολόγοι, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, νηπιαγωγοί, εικαστικοί, καθηγητές φυσικής αγωγής.

Πίνακας 6.7

Πίνακας συχνοτήτων κλάδου - ειδικότητα εκπαίδευσης

Κλάδος - Ειδικότητα εκπαίδευσης	Συχνότητα	Ποσοστό
Δάσκαλος/α	42	60,0
Καθηγητής/ρια βασικών μαθημάτων	18	25,7
Άλλη Ειδικότητα	10	14,3
Σύνολο	70	100,0

Ακολουθεί το σχετικό γράφημα:



Γράφημα 6.5: Bar Chart για τον κλάδο – ειδικότητα εκπαίδευσης

Στον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων, φαίνεται αναλυτικά ο κλάδος – ειδικότητα εκπαίδευσης των ατόμων. Γενικά υπάρχει μια ποικιλία στις ειδικότητες εκπαίδευσης. Ενδεικτικά παρατηρούμε ότι το 4,3% του δείγματος αποτελείται από καθηγητές φυσικής αγωγής, ενώ οι ειδικότητες του εργοθεραπευτή, του νηπιαγωγού, του μαθηματικού και του καθηγητή Αγγλικής Γλώσσας κατέχουν το ποσοστό 2,9% αντιστοίχως.

Πίνακας 6.8

**Πίνακας συχνοτήτων κλάδου - ειδικότητα εκπαίδευσης
(Αναλυτικός)**

Κλάδος - Ειδικότητα εκπαίδευσης	Συχνότητα	Ποσοστό
Δάσκαλος/α	42	60,0
Κοινωνιολόγος Ειδικής Εκπαίδευσης	1	1,4
Καθηγητής Πληροφορικής	2	2,9
Καθηγητής/ρια	9	12,9
Λογοθεραπευτής/ρια	1	1,4
Εργοθεραπευτής/ρια - Ειδική Αγωγή	2	2,9
Νηπιαγωγός	2	2,9
Μαθηματικός	2	2,9
Καθηγητής/ρια Αγγλικής Γλώσσας	2	2,9
Καθηγητής/ρια Γερμανικής Γλώσσας	1	1,4
Φιλολόγος	1	1,4
Εικαστικός	1	1,4
Καθηγητής/ρια Φυσικής Αγωγής	3	4,3
Δασκάλα Αγγλικών και Θεατρολογίας	1	1,4
Σύνολο	70	100,0

➤ **Συνολική Διδακτική Προϋπηρεσία σε (έτη)**

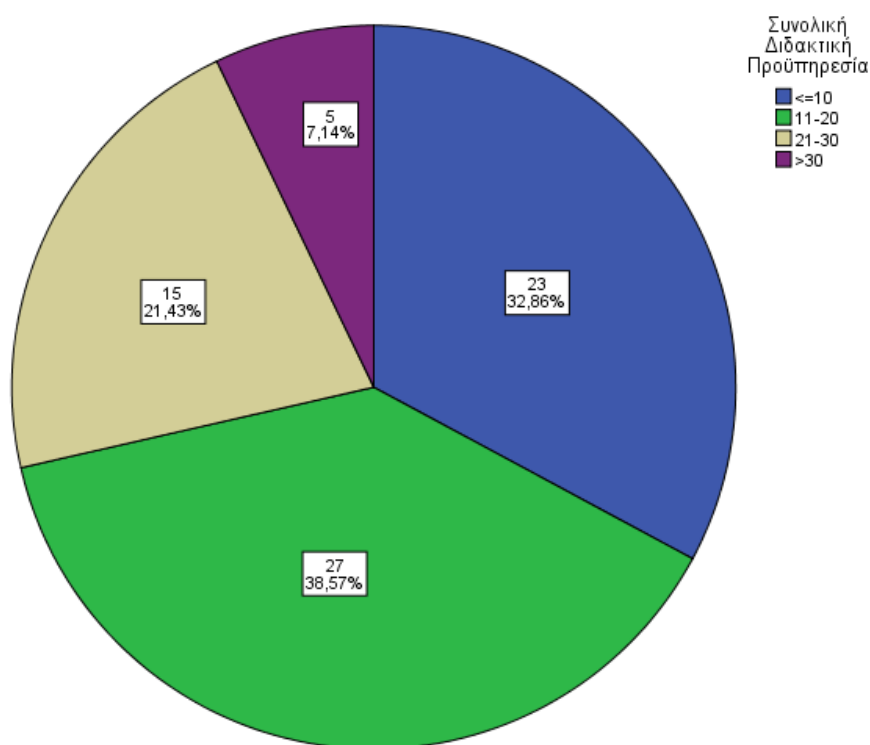
Η διδακτική προϋπηρεσία του 38,6% του δείγματος κυμαίνεται από 11-20 έτη. Το 32,9% του δείγματος έχει λιγότερα από 10 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας και το 21,4% έχει 21-30 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας. Τέλος το 7,1% έχει πάνω από 30 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας.

Πίνακας 6.9

Πίνακας συχνοτήτων διδακτικής προϋπηρεσίας (έτη)

Έτη διδακτικής προϋπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό
<=10	23	32,9
11-20	27	38,6
21-30	15	21,4
>30	5	7,1
Σύνολο	70	100,0

Οι παραπάνω συχνότητες μαζί με τα ποσοστά παρουσιάζονται στο ακόλουθο γράφημα:



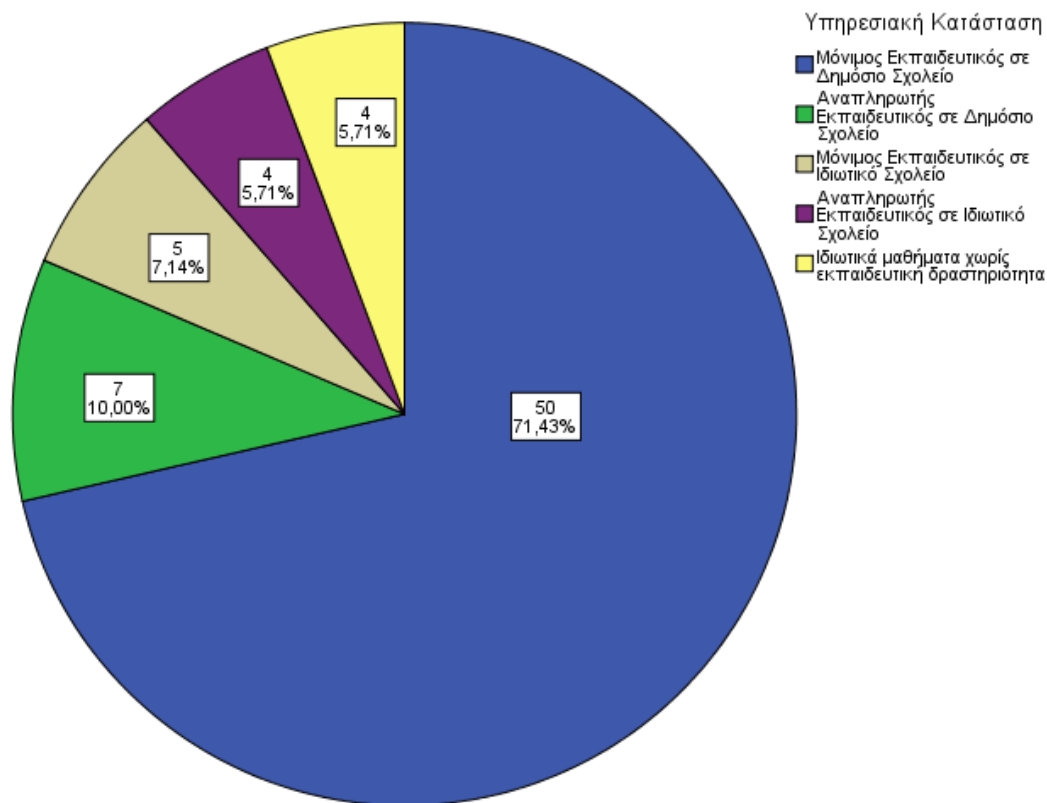
Γράφημα 6.6: Pie Chart για τη συνολική διδακτική προϋπηρεσία

➤ Υπηρεσιακή Κατάσταση

Από τον πίνακα συχνοτήτων, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία του δείγματος, δηλαδή το 71,4% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε δημόσιο σχολείο ενώ το 10% είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί σε δημόσιο σχολείο. Το 7,1% των ατόμων είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε ιδιωτικό σχολείο ενώ οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που είναι σε ιδιωτικό σχολείο καθώς και αυτοί που απασχολούνται με ιδιωτικά μαθήματα έχουν το ποσοστό 5,7% αντιστοίχως.

Πίνακας 6.10

Κατανομή δείγματος ανά υπηρεσιακή κατάσταση		
Υπηρεσιακή κατάσταση	Συχνότητα	Ποσοστό
Μόνιμος Εκπαιδευτικός σε Δημόσιο Σχολείο	50	71,4
Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός σε Δημόσιο Σχολείο	7	10,0
Μόνιμος Εκπαιδευτικός σε Ιδιωτικό Σχολείο	5	7,1
Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός σε Ιδιωτικό Σχολείο	4	5,7
Ιδιωτικά μαθήματα χωρίς εκπαιδευτική δραστηριότητα	4	5,7
Σύνολο	70	100,0



Γράφημα 6.7: Pie Chart για την υπηρεσιακή κατάσταση

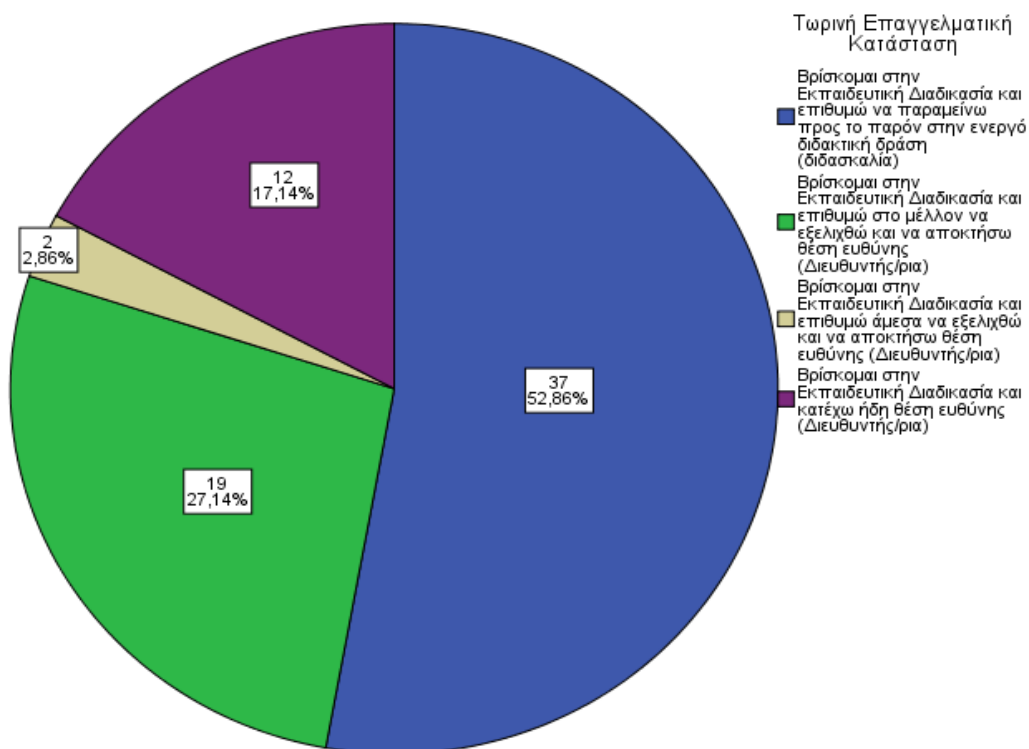
➤ **Τωρινή Επαγγελματική Κατάσταση**

Από τον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων, παρατηρούμε ότι το 52,9% των ατόμων βρίσκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιθυμούν να παραμείνουν προς το παρόν στην ενεργό διδακτική δράση. Έπειτα ακολουθεί το ποσοστό της τάξεως 27,1% που αποτελείται από εκείνους που βρίσκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιθυμούν στο μέλλον να εξελιχθούν και να αποκτήσουν θέση ευθύνης. Το 17,1% κατέχουν ήδη μια θέση ευθύνης ενώ βρίσκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ένα μικρό ποσοστό της τάξεως 2,9% επιθυμούν άμεσα να εξελιχθούν και να αποκτήσουν θέση ευθύνης.

Πίνακας 6.11

Πίνακας συχνότητων της τωρινής επαγγελματικής τους κατάστασης		
Τωρινή επαγγελματική κατάσταση	Συχνότητα	Ποσοστό
Βρίσκομαι στην Εκπαιδευτική Διαδικασία και επιθυμώ να παραμείνω προς το παρόν στην ενεργό διδακτική δράση (διδασκαλία)	37	52,9
Βρίσκομαι στην Εκπαιδευτική Διαδικασία και επιθυμώ στο μέλλον να εξελιχθώ και να αποκτήσω θέση ευθύνης (Διευθυντής/ρια)	19	27,1
Βρίσκομαι στην Εκπαιδευτική Διαδικασία και επιθυμώ άμεσα να εξελιχθώ και να αποκτήσω θέση ευθύνης (Διευθυντής/ρια)	2	2,9
Βρίσκομαι στην Εκπαιδευτική Διαδικασία και κατέχω ήδη θέση ευθύνης (Διευθυντής/ρια)	12	17,1
Σύνολο	70	100,0

Το αντίστοιχο γράφημα είναι το εξής:



Γράφημα 6.8: Pie Chart για την τωρινή επαγγελματική κατάσταση

6.3 Περιγραφικά στοιχεία ως προς τις δραστηριότητες επιμόρφωσης καθώς και των προσόντων και των δεξιοτήτων που διαθέτουν

➤ Δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης

Από τον παρακάτω πίνακα συχνότητας προκύπτει ότι η πιο συχνή δραστηριότητα επιμόρφωσης είναι τα συνέδρια / διαλέξεις με ποσοστό της τάξεως 78,6% του δείγματος. Αμέσως μετά ακολουθούν τα σεμινάρια σχολικών συμβούλων με ποσοστό 71,4% και η συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα ενημέρωσης για εκπαιδευτικούς με ποσοστό 62,9%. Με μικρότερα ποσοστά ακολουθούν τα επιμορφωτικά προγράμματα ΚΕΠ, το Μεταπτυχιακό και τέλος τα μοριοδοτούμενα επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ. Επιπλέον παρατηρείται ότι κατά μέσο όρο έχουν συμμετάσχει σε περίπου 3 δραστηριότητες επιμόρφωσης.

Πίνακας 6.12

Δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης	Συχνότητα	Ποσοστό
Επιμορφωτικά Προγράμματα ΚΕΠ	37	52,9
Σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων	50	71,4
Συνέδρια / Διαλέξεις	55	78,6
Μοριοδοτούμενα Επιμορφωτικά Προγράμματα ΑΕΙ	16	22,9
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα	30	42,9
Συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα ενημέρωσης για εκπαιδευτικούς	44	62,9
Τουλάχιστον μια αναφορά	70	100,0
Μέσος όρος		3,3

➤ Συχνότητα παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων ΚΕΠ

Από τα 37 άτομα που συμμετείχαν σε επιμορφωτικά προγράμματα ΚΕΠ, το 37,8% των ατόμων τα παρακολούθησαν σπάνια, το 29,7% λιγότερο συχνά ενώ το 32,4% των ατόμων τα παρακολούθησαν πολύ / αρκετά συχνά.

Όσον αφορά το μέσο όρο που φαίνεται στο τέλος του πίνακα, έχει υπολογιστεί πολλαπλασιάζοντας την κάθε τιμή της συγκεκριμένης μεταβλητής με έναν συντελεστή βαρύτητας που τον έχουμε καθορίσει εμείς. Συγκεκριμένα έχουμε:

1. Πολύ συχνά → (x4)
2. Αρκετά συχνά →(x3)
3. Λιγότερο συχνά →(x2)
4. Σπάνια →(x1)

Συνεπώς παρατηρείται ότι οι ερωτώμενοι κατά μέσο όρο έχουν παρακολουθήσει τα επιμορφωτικά προγράμματα ΚΕΠ λιγότερο συχνά.

Πίνακας 6.13

Όσοι παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα ΚΕΠ	Συχνότητα	Ποσοστό
ΣΥΝΟΛΟ	37	100
Πολύ Συχνά	6	16,2
Αρκετά Συχνά	6	16,2
Λιγότερο Συχνά	11	29,7
Σπάνια	14	37,8
Πολύ / Αρκετά Συχνά	12	32,4
Λιγότερο Συχνά / Σπάνια	25	67,6
Μέσος όρος	2,1	

➤ Συχνότητα παρακολούθησης σεμιναρίων σχολικών συμβούλων

Από τα 50 άτομα που συμμετείχαν σε σεμινάρια σχολικών συμβούλων, ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως 78% τα παρακολούθησαν πολύ / αρκετά συχνά, ενώ το 22% τα παρακολούθησαν λιγότερα συχνά ή σπάνια. Κατά μέσο όρο φαίνεται ότι η συχνότητα παρακολούθησης αυτών των σεμιναρίων είναι αρκετά συχνή.

Πίνακας 6.14

Όσοι παρακολούθησαν σεμινάρια σχολικών συμβούλων	Συχνότητα	Ποσοστό
ΣΥΝΟΛΟ	50	100
Πολύ Συχνά	17	34,0
Αρκετά Συχνά	22	44,0
Λιγότερο Συχνά	7	14,0
Σπάνια	4	8,0
Πολύ / Αρκετά Συχνά	39	78,0
Λιγότερο Συχνά / Σπάνια	11	22,0
Μέσος όρος	3,0	

➤ Συχνότητα παρακολούθησης συνεδρίων / διαλέξεων

Από τα 55 άτομα που συμμετείχαν σε συνέδρια / διαλέξεις το 54,5% του δείγματος τα παρακολούθησαν πολύ ή αρκετά συχνά ενώ το 45,5% τα παρακολούθησαν με λιγότερη συχνότητα ή και σπάνια. Επιπλέον κατά μέσο όρο η συχνότητα παρακολούθησης είναι αρκετά συχνή.

Πίνακας 6.15

Όσοι παρακολούθησαν συνέδρια / διαλέξεις	Συχνότητα	Ποσοστό
ΣΥΝΟΛΟ	55	100
Πολύ Συχνά	8	14,5
Αρκετά Συχνά	22	40,0
Λιγότερο Συχνά	22	40,0
Σπάνια	3	5,5
Πολύ / Αρκετά Συχνά	30	54,5
Λιγότερο Συχνά / Σπάνια	25	45,5
Μέσος όρος	2,6	

➤ Συχνότητα παρακολούθησης μοριοδοτούμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων ΑΕΙ

Φαίνεται ότι τα μοριοδοτούμενα επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ δεν τα παρακολουθούν με μεγάλη συχνότητα. Πιο συγκεκριμένα το 75% του δείγματος τα παρακολουθεί με πολύ μικρή συχνότητα ή και σπάνια, ενώ το 25% πολύ ή αρκετά συχνά. Συνεπώς παρατηρείται ότι οι ερωτώμενοι κατά μέσο όρο έχουν παρακολουθήσει τα μοριοδοτούμενα προγράμματα ΑΕΙ λιγότερο συχνά.

Πίνακας 6.16

Όσοι παρακολούθησαν μοριοδοτούμενα επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ	Συχνότητα	Ποσοστό
ΣΥΝΟΛΟ	16	100
Πολύ Συχνά	2	12,5
Αρκετά Συχνά	2	12,5
Λιγότερο Συχνά	6	37,5
Σπάνια	6	37,5
Πολύ / Αρκετά Συχνά	4	25,0
Λιγότερο Συχνά / Σπάνια	12	75,0
Μέσος όρος		2,0

➤ Συχνότητα συμμετοχής σε ηλεκτρονικά δίκτυα ενημέρωσης για εκπαιδευτικούς

Από τα 44 άτομα που συμμετείχαν σε ηλεκτρονικά δίκτυα ενημέρωσης για τους εκπαιδευτικούς το 68,2% τα παρακολούθησε με πολύ μεγάλη συχνότητα ενώ το 31,8% τα παρακολούθησαν λιγότερο συχνά ή και σπάνια. Επιπλέον κατά μέσο όρο οι ερωτώμενοι τα παρακολούθησαν αρκετά συχνά.

Πίνακας 6.17

Όσοι συμμετείχαν σε ηλεκτρονικά δίκτυα ενημέρωσης για εκπαιδευτικούς	Συχνότητα	Ποσοστό
ΣΥΝΟΛΟ	44	100
Πολύ Συχνά	14	31,8
Αρκετά Συχνά	16	36,4
Λιγότερο Συχνά	8	18,2
Σπάνια	6	13,6
Πολύ / Αρκετά Συχνά	30	68,2
Λιγότερο Συχνά / Σπάνια	14	31,8
Μέσος όρος		2,9

➤ Προσόντα και δεξιότητες που θεωρούν σημαντικά για να αποκτήσουν κάποια θέση ευθύνης

Από τον παρακάτω πίνακα συχνότητων φαίνεται ότι το 71,4% των ατόμων θεωρούν ότι οι δεξιότητες επικοινωνίας που διαθέτουν θα τους βοηθήσουν να αποκτήσουν κάποια θέση ευθύνης. Στη συνέχεια ακολουθεί το 67,1% του δείγματος που θεωρεί ότι η διδακτική εμπειρία που κατέχει είναι ένα σημαντικό προσόν για να αποκτήσει κάποια θέση ευθύνης και 3^ο σημαντικό προσόν που διαθέτουν οι ερωτώμενοι είναι οι ηγετικές ικανότητες. Χαμηλότερα ποσοστά κατέχουν οι εξειδικευμένες γνώσεις, η κατοχή μεταπτυχιακού / διδακτορικού τίτλου και η γνώση της αρχής διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων.

Πίνακας 6.18

Προσόντα & δεξιότητες που διαθέτουν	Συχνότητα	Ποσοστό
Διδακτική Εμπειρία	47	67,1
Εξειδικευμένες Γνώσεις	20	28,6
Δεξιότητες Επικοινωνίας	50	71,4
Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό Τίτλο	15	21,4
Γνώση της αρχής Διαχείρισης Ανθρωπίνων Πόρων	19	27,1
Ηγετικές Ικανότητες	24	34,3
Τουλάχιστον μια αναφορά	70	100,0

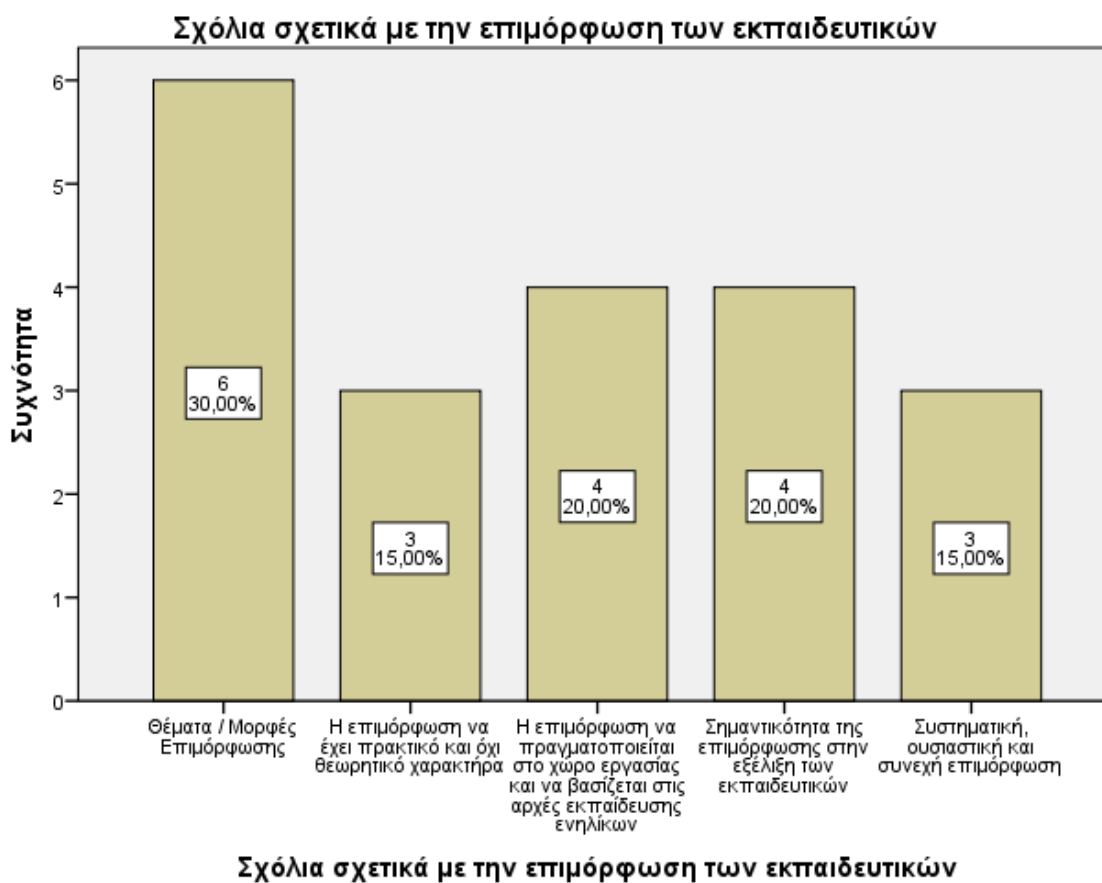
➤ Προτάσεις – σχόλια σχετικά με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Αρχικά αξίζει να αναφέρουμε ότι από τα 70 άτομα, μόνο τα 20 θέλησαν να κάνουν κάποιο σχόλιο σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το 30% των ατόμων που έκαναν κάποιο σχόλιο, επιθυμούν να υπάρχουν διάφορες μορφές επιμόρφωσης που να καλύπτουν αρκετά επιμορφωτικά θέματα. Στη συνέχεια το ποσοστό της τάξεως 20% μοιράζεται αντιστοίχως σε εκείνους που θεωρούν ότι η επιμόρφωση είναι πολύ σημαντική για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών και σε εκείνους που πιστεύουν ότι η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται στο χώρο εργασίας και να βασίζεται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Τέλος το 15% των ατόμων θεωρεί ότι η επιμόρφωση πρέπει να έχει πρακτικό χαρακτήρα και να είναι συνεχή.

Πίνακας 6.19

Προτάσεις - σχόλια σχετικά με επιμόρφωση εκπαιδευτικών	Συχνότητα	Ποσοστό
Θέματα / Μορφές Επιμόρφωσης	6	30,0
Η επιμόρφωση να έχει πρακτικό και όχι θεωρητικό χαρακτήρα	3	15,0
Η επιμόρφωση να πραγματοποιείται στο χώρο εργασίας και να βασίζεται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων	4	20,0
Σημαντικότητα της επιμόρφωσης στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών	4	20,0
Συστηματική, ουσιαστική και συνεχή επιμόρφωση	3	15,0
Σύνολο	20	100,0

Ακολουθεί το αντίστοιχο γράφημα:



Γράφημα 6.9: Bar Chart για τα σχόλια σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Στον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων βρίσκονται αναλυτικά τα σχόλια που είπε ο κάθε ερωτώμενος

Πίνακας 6.20

Προτάσεις – σχόλια σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Αναλυτικός)	Συχνότητα	Ποσοστό
Συχνές και ποικίλες οι ευκαιρίες για δωρεάν επιμόρφωση, να υπάρχει δυνατότητα επιλογής	1	5,0
Η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι θεσμοθετημένη τουλάχιστον ανά πενταετία, υποχρεωτική για εξέλιξη και με άδεια από το υπουργείο	1	5,0
Περισσότερη επιμόρφωση σχετικά με την ηγεσία	1	5,0
Επιμόρφωση αλλά με απαλλαγή από τα διδακτικά τους καθήκοντα	1	5,0
Σεμινάρια - Επιμορφώσεις περισσότερο προσαρμοσμένα στα ΑΠΣ (Αναλυτικά Προγράμματα)	1	5,0
Είναι αναγκαία η διοργάνωση τους. Να λαμβάνουν υπόψη τον ανθρώπινο παράγοντα.	1	5,0
Να είναι βιωματική και να σχετίζεται με την εκπαιδευτική πράξη. Οι επιμορφώσεις με θεωρητικό χαρακτήρα δεν προσφέρουν κάτι ουσιώδες	1	5,0
Ανταλλαγή εμπειριών για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην τάξη, διαφορετικά είδη επιμόρφωσης σύμφωνα με τις διαφορετικές ανάγκες του κάθε εκπαιδευτή	1	5,0
Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιμορφώνεται συνεχώς και να ερευνά νέες μεθόδους διδασκαλίας ώστε να είναι αποτελεσματικός	1	5,0
MOOCS	1	5,0
Η επιμόρφωση και η δια βίου μάθηση είναι σύμφυτη με την έννοια της εκπαίδευσης, άρα είναι απαραίτητη.	1	5,0
Θα πρέπει να είναι συνεχής και αδιάλειπτη. Θα πρέπει να ακολουθείται από αξιολόγηση κατά την εφαρμογή στη διδακτική μέθοδο	1	5,0
Είναι αναγκαίο για κάθε εκπαιδευτικό να επιμορφώνεται ώστε να γίνεται καθημερινά πιο αποτελεσματικός και πιο ουσιαστικός	1	5,0
Να γίνει συστηματική και πιο ουσιαστική	1	5,0
Είναι πολύ σημαντικό για ένα διευθυντή να έχει γνώσεις διοίκησης διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και δεξιότητες επικοινωνίας	1	5,0
Σεμινάρια - Ημερίδες	1	5,0
Σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια με πρακτικό προσανατολισμό, επιμορφωτές με εμπειρία στην παιδαγωγική - εκπαιδευτική διαδικασία	1	5,0
Η συνεχής επιμόρφωση είναι ένα από τα σημαντικότερα εφόδια ενός εκπαιδευτικού, καθώς προσφέρει σε αυτόν τη δυνατότητα να εξελιχθεί	1	5,0
Περισσότερα επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς στο χώρο εργασίας τους	1	5,0
Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνεται με βάση τις ρεαλιστικές συνθήκες που επικρατούν μέσα σε μια τάξη	1	5,0
Σύνολο	20	100,0

6.4 Κατάταξη δραστηριοτήτων επιμόρφωσης με βάση τη σημαντικότητά τους στη βελτίωση των προσόντων τους

➤ 1^η Κατάταξη

Από τον παρακάτω πίνακα 1^{ης} κατάταξης, παρατηρείται ότι το 55,7% του δείγματος κατέταξε 1^ο τη κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου. Στη συνέχεια ακολουθεί το 15,7% που θεωρούν ότι η ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους είναι πολύ σημαντική στη βελτίωση και εξέλιξη των προσόντων του. Τέλος με μικρότερα ποσοστά ακολουθούν τα επιμορφωτικά σεμινάρια από ΑΕΙ, η παρακολούθηση συνεδρίων, τα εκπαιδευτικά σεμινάρια σχολικών συμβούλων και η προσωπική μελέτη και συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα.

Πίνακας 6.21

1η Κατάταξη	Συχνότητα	Ποσοστό
Μεταπτυχιακός / Διδακτορικός τίτλος σπουδών	39,00	55,71
Παρακολούθηση Συνεδρίων / Διαλέξεων	5,00	7,14
Ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους	11,00	15,71
Επιμορφωτικά Σεμινάρια από ΑΕΙ	6,00	8,57
Προσωπική μελέτη και συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα	4,00	5,71
Εκπαιδευτικά σεμινάρια σχολικών συμβούλων	5,00	7,14
Σύνολο	70	100

➤ 2^η Κατάταξη

Σύμφωνα με τον πίνακα 2^{ης} κατάταξης, φαίνεται ότι το 30% του δείγματος θεωρεί ως 2^ο πιο σημαντικό στη βελτίωση των προσόντων τους τα επιμορφωτικά σεμινάρια από ΑΕΙ. Το 18,6% πιστεύει ότι η προσωπική μελέτη και συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα καθώς και η παρακολούθηση συνεδρίων με το ποσοστό στο τελευταίο να είναι 17,1% είναι αρκετά σημαντικά στην εκπαιδευτική τους εξέλιξη. Δεύτερα στην κατάταξη με μικρότερα ποσοστά έχουν ορίσει το μεταπτυχιακό / διδακτορικό τίτλο, την ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους και τέλος τα εκπαιδευτικά σεμινάρια σχολικών συμβούλων.

Πίνακας 6.22

2η Κατάταξη	Συχνότητα	Ποσοστό
Μεταπτυχιακός / Διδακτορικός τίτλος σπουδών	9	12,9
Παρακολούθηση Συνεδρίων / Διαλέξεων	12	17,1
Ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους	8	11,4
Επιμορφωτικά Σεμινάρια από ΑΕΙ	21	30,0
Προσωπική μελέτη και συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα	13	18,6
Εκπαιδευτικά σεμινάρια σχολικών συμβούλων	7	10,0
Σύνολο	70	100

➤ 3^η Κατάταξη

Ως 3^ο στην κατάταξη, το 28,6% έχει ορίσει την παρακολούθηση συνεδρίων και ακολουθεί το ποσοστό 22,9% που θεωρεί ότι τα επιμορφωτικά σεμινάρια ΑΕΙ συμβάλλουν και αυτά ως ένα βαθμό στην βελτίωση των προσόντων τους. Στη συνέχεια με μικρότερα ποσοστά όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα έχουν ορίσει ως 3^η κατάταξη την ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους, την προσωπική μελέτη και συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα και με το χαμηλότερο ποσοστό την κατοχή μεταπτυχιακού.

Πίνακας 6.23

3η Κατάταξη	Συχνότητα	Ποσοστό
Μεταπτυχιακός / Διδακτορικός τίτλος σπουδών	8	11,4
Παρακολούθηση Συνεδρίων / Διαλέξεων	20	28,6
Ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους	11	15,7
Επιμορφωτικά Σεμινάρια από ΑΕΙ	16	22,9
Προσωπική μελέτη και συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα	9	12,9
Εκπαιδευτικά σεμινάρια σχολικών συμβούλων	6	8,6
Σύνολο	70	100

➤ 4^η Κατάταξη

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, δηλαδή το 30%, θεωρεί ότι η προσωπική μελέτη και η συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα είναι η 4^η σημαντική δραστηριότητα επιμόρφωσης, έπειτα ακολουθούν τα εκπαιδευτικά σεμινάρια σχολικών συμβούλων με ποσοστό 21,4% και στη συνέχεια η παρακολούθηση συνεδρίων με ποσοστό 18,6%. Τέλος τα μικρότερα ποσοστά συγκεντρώνουν η ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους και ο μεταπτυχιακός / διδακτορικός τίτλος.

Πίνακας 6.24

4η Κατάταξη	Συχνότητα	Ποσοστό
Μεταπτυχιακός / Διδακτορικός τίτλος σπουδών	4	5,7
Παρακολούθηση Συνεδρίων / Διαλέξεων	13	18,6
Ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους	5	7,1
Επιμορφωτικά Σεμινάρια από ΑΕΙ	12	17,1
Προσωπική μελέτη και συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα	21	30,0
Εκπαιδευτικά σεμινάρια σχολικών συμβούλων	15	21,4
Σύνολο	70	100

➤ 5^η Κατάταξη

Το 28,6% του δείγματος πιστεύει ότι τα εκπαιδευτικά σεμινάρια σχολικών συμβούλων δεν είναι και τόσο βοηθητικά για την εκπαιδευτική τους εξέλιξη. Επίσης στην 5^η κατάταξη, το 21,4% των ατόμων έχει τοποθετήσει τη προσωπική μελέτη και συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα και το 20% την ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους.

Πίνακας 6.25

5η Κατάταξη	Συχνότητα	Ποσοστό
Μεταπτυχιακός / Διδακτορικός τίτλος σπουδών	4	5,7
Παρακολούθηση Συνεδρίων / Διαλέξεων	10	14,3
Ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους	14	20,0
Επιμορφωτικά Σεμινάρια από ΑΕΙ	7	10,0
Προσωπική μελέτη και συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα	15	21,4
Εκπαιδευτικά σεμινάρια σχολικών συμβούλων	20	28,6
Σύνολο	70	100

➤ 6^η Κατάταξη

Το 30% του δείγματος θεωρεί ότι η ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους δεν είναι καθόλου σημαντική για την εξέλιξη των προσόντων τους. Το ίδιο ακριβώς πιστεύει και το 24,3% του δείγματος για τα εκπαιδευτικά σεμινάρια σχολικών συμβούλων. Επίσης στην 6^η κατάταξη, το 14,3% έχουν τοποθετήσει την παρακολούθηση συνεδρίων και το 11,4% του δείγματος αντίστοιχα έχει ορίσει τα επιμορφωτικά σεμινάρια από ΑΕΙ και τη συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα. Τέλος μόνο το 8,6% θεωρεί ότι το μεταπτυχιακό / διδακτορικό δεν είναι καθόλου σημαντικό στην εκπαιδευτική τους βελτίωση.

Πίνακας 6.26

6η Κατάταξη	Συχνότητα	Ποσοστό
Μεταπτυχιακός / Διδακτορικός τίτλος σπουδών	6	8,6
Παρακολούθηση Συνεδρίων / Διαλέξεων	10	14,3
Ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους	21	30,0
Επιμορφωτικά Σεμινάρια από ΑΕΙ	8	11,4
Προσωπική μελέτη και συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα	8	11,4
Εκπαιδευτικά σεμινάρια σχολικών συμβούλων	17	24,3
Σύνολο	70	100

6.5 Κατάταξη δεξιοτήτων και προσόντων που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής

➤ 1^η Κατάταξη

Το 28,6% του δείγματος θεωρεί ότι οι δεξιότητες επικοινωνίας είναι ένα πολύ σημαντικό προσόν για έναν διευθυντή και με πολύ μικρή διαφορά ακολουθεί η διδακτική εμπειρία με ποσοστό της τάξεως 27,1%. Το 20% των ατόμων θεωρούν ότι η γνώση της αρχής Διαχείρισης Ανθρώπινων Πόρων είναι μια σημαντική δεξιότητα που πρέπει να κατέχει ένας διευθυντής καθώς και οι ηγετικές ικανότητες που τις έχει ορίσει το 15,7%. Με μικρότερα ποσοστά ακολουθούν οι εξειδικευμένες γνώσεις καθώς και το μεταπτυχιακό.

Πίνακας 6.27

1η Κατάταξη	Συχνότητα	Ποσοστό
Διδακτική Εμπειρία	19	27,1
Εξειδικευμένες Γνώσεις	2	2,9
Δεξιότητες Επικοινωνίας	20	28,6
Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό τίτλο	4	5,7
Γνώση της αρχής Διαχείρισης Ανθρώπινων Πόρων	14	20,0
Ηγετικές Ικανότητες	11	15,7
Σύνολο	70	100,0

➤ 2^η Κατάταξη

Το 28,6% του δείγματος θεωρούν ότι οι ηγετικές ικανότητες είναι το 2^ο σημαντικό προσόν για ένα διευθυντή και στη συνέχεια ακολουθεί η γνώση της αρχής Διαχείρισης Ανθρώπινων Πόρων με ποσοστό 21,4%. Τις δεξιότητες επικοινωνίας τις έχουν κατατάξει ως το 2^ο σημαντικό προσόν το ποσοστό 17,1% ενώ τη διδακτική εμπειρία το 15,7%. Χαμηλότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι εξειδικευμένες γνώσεις και το μεταπτυχιακό.

Πίνακας 6.28

2η Κατάταξη	Συχνότητα	Ποσοστό
Διδακτική Εμπειρία	11	15,7
Εξειδικευμένες Γνώσεις	7	10,0
Δεξιότητες Επικοινωνίας	12	17,1
Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό τίτλο	5	7,1
Γνώση της αρχής Διαχείρισης Ανθρώπινων Πόρων	15	21,4
Ηγετικές Ικανότητες	20	28,6
Σύνολο	70	100,0

➤ 3^η Κατάταξη

Το 25,7% υποστηρίζει ότι το 3^ο πιο σημαντικό προσόν για έναν διευθυντή είναι να κατέχει ηγετικές ικανότητες, δηλαδή να έχει γνώσεις διοίκησης. Επίσης τις δεξιότητες επικοινωνίας και το να είναι ο διευθυντής γνώστης της αρχής διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων τις έχει κατατάζει στη 3^η θέση το 22,9% του δείγματος αντίστοιχα. Τέλος με μικρότερα ποσοστά, όπως φαίνεται και παρακάτω ακολουθούν η διδακτική εμπειρία, το μεταπτυχιακό / διδακτορικό και οι εξειδικευμένες γνώσεις.

Πίνακας 6.29

3η Κατάταξη	Συχνότητα	Ποσοστό
Διδακτική Εμπειρία	9	12,9
Εξειδικευμένες Γνώσεις	5	7,1
Δεξιότητες Επικοινωνίας	16	22,9
Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό τίτλο	6	8,6
Γνώση της αρχής Διαχείρισης Ανθρωπίνων Πόρων	16	22,9
Ηγετικές Ικανότητες	18	25,7
Σύνολο	70	100

➤ 4^η Κατάταξη

Το 18,6% του δείγματος έχει κατατάξει την κατοχή μεταπτυχιακού ως το 4^ο πιο σημαντικό προσόν που είναι απαραίτητο να έχει ένας διευθυντής. Έπειτα η απόκτηση διδακτικής εμπειρίας, οι εξειδικευμένες γνώσεις και οι δεξιότητες επικοινωνίας ακολουθούν με ποσοστό 17,1% αντίστοιχα για το καθένα. Με χαμηλότερα ποσοστά βρίσκονται στην 4^η θέση η γνώση της διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων και οι ηγετικές ικανότητες.

Πίνακας 6.30

4η Κατάταξη	Συχνότητα	Ποσοστό
Διδακτική Εμπειρία	12	17,1
Εξειδικευμένες Γνώσεις	12	17,1
Δεξιότητες Επικοινωνίας	12	17,1
Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό τίτλο	13	18,6
Γνώση της αρχής Διαχείρισης Ανθρωπίνων Πόρων	11	15,7
Ηγετικές Ικανότητες	10	14,3
Σύνολο	70	100

➤ 5^η Κατάταξη

Οι εξειδικευμένες γνώσεις θεωρούνται από το 32,9% του δείγματος ως ένα προσόν που δεν είναι και πάρα πολύ σημαντικό ώστε να καθορίσει έναν διευθυντή. Η ίδια αντίληψη ισχύει και για το μεταπτυχιακό / διδακτορικό τίτλο με ποσοστό 31,4% του δείγματος. Με χαμηλότερα ποσοστά βρίσκονται στην 5^η θέση η διδακτική εμπειρία, η γνώση της διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων, οι δεξιότητες επικοινωνίας και τέλος οι ηγετικές ικανότητες.

Πίνακας 6.31

5η Κατάταξη	Συχνότητα	Ποσοστό
Διδακτική Εμπειρία	9	12,9
Εξειδικευμένες Γνώσεις	23	32,9
Δεξιότητες Επικοινωνίας	3	4,3
Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό τίτλο	22	31,4
Γνώση της αρχής Διαχείρισης Ανθρωπίνων Πόρων	6	8,6
Ηγετικές Ικανότητες	7	10,0
Σύνολο	70	100

➤ 6^η Κατάταξη

Οι εξειδικευμένες γνώσεις θεωρούνται από το 30% του δείγματος ότι δεν είναι ένα απαραίτητο προσόν που πρέπει να έχει ένας διευθυντής. Στη συνέχεια το 28,6% του δείγματος έχουν κατατάξει στη 6^η θέση τη κατοχή μεταπτυχιακού / διδακτορικού. Με μικρότερα ποσοστά κατέταξαν στη τελευταία θέση τη διδακτική εμπειρία, τη γνώση της αρχής διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων, τις δεξιότητες επικοινωνίας και τέλος τις ηγετικές ικανότητες.

Πίνακας 6.32

6η Κατάταξη	Συχνότητα	Ποσοστό
Διδακτική Εμπειρία	10	14,3
Εξειδικευμένες Γνώσεις	21	30,0
Δεξιότητες Επικοινωνίας	7	10,0
Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό τίτλο	20	28,6
Γνώση της αρχής Διαχείρισης Ανθρωπίνων Πόρων	8	11,4
Ηγετικές Ικανότητες	4	5,7
Σύνολο	70	100

6.6 Κατάταξη μέσων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο διευθυντής ώστε να αποκτήσει τα απαραίτητα προσόντα και δεξιότητες

➤ 1^η Κατάταξη

Το 34,3% του δείγματος θεωρεί ότι η προϋπηρεσία είναι ο πιο σημαντικός τρόπος μέσω του οποίου ο διευθυντής μπορεί να αποκτήσει τα προσόντα και τις δεξιότητες που έχουμε περιγράψει παραπάνω. Με λίγο μικρότερο ποσοστό της τάξεως 32,9% θεωρούν ότι η εμπειρία σε θέση ευθύνης συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην απόκτηση των κατάλληλων προσόντων. Επιπλέον το 20% θεωρεί ότι η συνεχής επιμόρφωση είναι πολύ σημαντική ενώ το 11,4% τις μεταπτυχιακές σπουδές. Τέλος με ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξεως 1,4% έχουν κατατάξει στην 1^η θέση το συγγραφικό και ερευνητικό έργο ενώ κανένας δεν έχει κατατάξει στην 1^η θέση τη συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια.

Πίνακας 6.33

1η Κατάταξη	Συχνότητα	Ποσοστό
Εμπειρία σε θέση ευθύνης	23	32,9
Προϋπηρεσία (ως δάσκαλος/α)	24	34,3
Συνεχής επιμόρφωση	14	20,0
Μεταπτυχιακές σπουδές	8	11,4
Συγγραφικό και ερευνητικό έργο	1	1,4
Συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια	0	0,0
Σύνολο	70	100

➤ 2^η Κατάταξη

Το 30% έχει κατατάξει ως 2^ο πιο σημαντικό τη συνεχή επιμόρφωση, ενώ λίγο χαμηλότερα με ποσοστό 28,6% την εμπειρία σε θέση ευθύνης. Επιπλέον το 27,1% θεωρούν ότι η προϋπηρεσία είναι πολύ σημαντική ώστε ένας διευθυντής να αποκτήσει τις κατάλληλες δεξιότητες. Τέλος με μικρότερα ποσοστά ακολουθούν οι μεταπτυχιακές σπουδές και η συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια, ενώ κανένας δεν κατέταξε στη 2^η θέση το συγγραφικό και ερευνητικό έργο.

Πίνακας 6.34

2η Κατάταξη	Συχνότητα	Ποσοστό
Εμπειρία σε θέση ευθύνης	20	28,6
Προϋπηρεσία (ως δάσκαλος/α)	19	27,1
Συνεχής επιμόρφωση	21	30,0
Μεταπτυχιακές σπουδές	6	8,6
Συγγραφικό και ερευνητικό έργο	0	0,0
Συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια	4	5,7
Σύνολο	70	100

➤ 3^η Κατάταξη

Το 31,4% κατέταξε στην 3^η θέση ως προς τη σημαντικότητα τη συνεχή επιμόρφωση. Επίσης από τον παρακάτω πίνακα συχνότητων φαίνεται ότι το 20% του δείγματος θεωρεί ότι η εμπειρία σε θέση ευθύνης δεν είναι και τόσο σημαντική για την απόκτηση εκείνων των δεξιοτήτων που χρειάζεται ένας διευθυντής, αντίστοιχα το 18,6% κατέταξαν την προϋπηρεσία. Με χαμηλότερα ποσοστά ακολουθούν οι μεταπτυχιακές σπουδές, το συγγραφικό και ερευνητικό έργο και η συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια.

Πίνακας 6.35

3η Κατάταξη	Συχνότητα	Ποσοστό
Εμπειρία σε θέση ευθύνης	14	20,0
Προϋπηρεσία (ως δάσκαλος/α)	13	18,6
Συνεχής επιμόρφωση	22	31,4
Μεταπτυχιακές σπουδές	9	12,9
Συγγραφικό και ερευνητικό έργο	2	2,9
Συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια	10	14,3
Σύνολο	70	100

➤ 4^η Κατάταξη

Στην 4^η θέση ως προς τη σημαντικότητα για την απόκτηση των κατάλληλων προσόντων το 37,1% του δείγματος θεωρεί τις μεταπτυχιακές σπουδές και το 18,6% τη συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια. Έπειτα με χαμηλότερα ποσοστά ακολουθούν η συνεχή επιμόρφωση, που την έχει κατατάξει το 15,7% και η προϋπηρεσία με αντίστοιχο ποσοστό 12,9%.

Πίνακας 6.36

4η Κατάταξη	Συχνότητα	Ποσοστό
Εμπειρία σε θέση ευθύνης	8	11,4
Προϋπηρεσία (ως δάσκαλος/α)	9	12,9
Συνεχής επιμόρφωση	11	15,7
Μεταπτυχιακές σπουδές	26	37,1
Συγγραφικό και ερευνητικό έργο	3	4,3
Συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια	13	18,6
Σύνολο	70	100

➤ 5^η Κατάταξη

Το 41,4% του δείγματος έχει κατατάξει στην 5^η θέση το συγγραφικό και ερευνητικό έργο ενώ τη συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια και την κατοχή μεταπτυχιακού το 28,6% και το 20% αντίστοιχα. Με αρκετά χαμηλότερα ποσοστά ακολουθούν η εμπειρία σε θέση ευθύνης, η προϋπηρεσία και η συνεχής επιμόρφωση.

Πίνακας 6.37

5η Κατάταξη	Συχνότητα	Ποσοστό
Εμπειρία σε θέση ευθύνης	4	5,7
Προϋπηρεσία (ως δάσκαλος/α)	1	1,4
Συνεχής επιμόρφωση	2	2,9
Μεταπτυχιακές σπουδές	14	20,0
Συγγραφικό και ερευνητικό έργο	29	41,4
Συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια	20	28,6
Σύνολο	70	100

➤ 6^η Κατάταξη

Το 50% του δείγματος θεωρεί ότι το να έχει ένας διευθυντής συγγραφικό και ερευνητικό έργο δεν είναι καθόλου σημαντικό ώστε να αποκτήσει τα απαραίτητα προσόντα και δεξιότητες. Επίσης στην τελευταία κατάταξη έχει ορίσει και τη συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια το 32,9%. Με αρκετά μικρότερα ποσοστά ακολουθούν η προϋπηρεσία και η εμπειρία σε θέση ευθύνης, ενώ κανένας δεν κατέταξε στην τελευταία θέση τη συνεχή επιμόρφωση.

Πίνακας 6.38

6η Κατάταξη	Συχνότητα	Ποσοστό
Εμπειρία σε θέση ευθύνης	1	1,4
Προϋπηρεσία (ως δάσκαλος/α)	4	5,7
Συνεχής επιμόρφωση	0	0,0
Μεταπτυχιακές σπουδές	7	10,0
Συγγραφικό και ερευνητικό έργο	35	50,0
Συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια	23	32,9
Σύνολο	70	100

7. Διερεύνηση συσχετίσεων μεταβλητών

7.1 Πίνακες συνάφειας – ο έλεγχος χ^2 (Pearson Chi – square)

Η διαδικασία Crosstabs παράγει δισδιάστατους ή πολυδιάστατους πίνακες συχνοτήτων και ταυτόχρονα παρέχει ένα σύνολο στατιστικών δοκιμασιών και μέτρων συνάφειας οι οποίες αξιολογούν τις σχέσεις των μεταβλητών που υπεισέρχονται στη δομή των πινάκων. Η γενική μορφή ενός δισδιάστατου πίνακα συχνοτήτων ή συνάφειας (contingency table), όπως συνηθίζεται να λέγεται, απορρέει από τη διαξονική ταξινόμηση δυο κατηγορικών ή διατεταγμένων μεταβλητών. Οι γραμμές του πίνακα αποτελούνται από τις κατηγορίες της μιας μεταβλητής και οι στήλες από τις κατηγορίες της άλλης, ενώ στο εσωτερικό χώρο του παρατίθενται οι συχνότητες που αντιστοιχούν σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς των κατηγοριών των δυο μεταβλητών. Η πλέον απλή περίπτωση ενός πίνακα συνάφειας είναι ο τετράπτυχος (2 x 2) πίνακας, ο οποίος προκύπτει από τη διαξονική ταξινόμηση των συχνοτήτων δυο δίτιμων κατηγορικών μεταβλητών.

Η εύρεση της πιθανής σχέσης μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών επιτυγχάνεται με το X^2 στατιστικό τεστ μέσω της δημιουργίας του πίνακα συνάφειας (crosstabulation or contingency table), ο οποίος είναι διδιάστατος (στο επίπεδο) με r το πλήθος γραμμές, όσες οι κατηγορίες της μίας ποιοτικής μεταβλητής, και c στήλες όσες οι κατηγορίες της άλλης ποιοτικής μεταβλητής. Έτσι δημιουργούνται $r \times c$ κελιά (κυψελίδες), κάθε ένα από τα οποία παριστάνει ένα συνδυασμό των τιμών των δύο μεταβλητών και στα οποία καταγράφονται οι παρατηρούμενες συχνότητες εμφάνισής τους. Ο έλεγχος της ύπαρξης ή όχι ανεξαρτησίας μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών επιτυγχάνεται με το X^2 στατιστικό τεστ που δίνεται από τη σχέση:

$$X^2 = \frac{\sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^c (O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}},$$

όπου O_{ij} είναι η παρατηρούμενη συχνότητα του (i, j) κελιού (με άλλα λόγια ο αριθμός των περιπτώσεων που ανήκουν στην i και j κατηγορία της πρώτης και δεύτερης ποιοτικής μεταβλητής αντίστοιχα), E_{ij} η αναμενόμενη συχνότητα αυτού του κελιού (είναι ο αριθμός των περιπτώσεων κάθε κελιού αν οι προς μελέτη μεταβλητές ήταν στατιστικά ανεξάρτητες). Η αναμενόμενη συχνότητα E_{ij} δίνεται από τη σχέση:

$$E_{ij} = \frac{\sum_{i=1}^r O_{ij} \sum_{j=1}^c O_{ij}}{\sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^c O_{ij}} = \frac{\sum_{i=1}^r O_{ij} \sum_{j=1}^c O_{ij}}{n},$$

όπου n το μέγεθος του δείγματος. Είναι εύκολα κατανοητό ότι μεγάλες αποκλίσεις των αναμενόμενων τιμών από τις παρατηρούμενες τιμές υποδηλώνει πιθανή ύπαρξη σχέσης, εξάρτησης. Η υπόθεση της ανεξαρτησίας απορρίπτεται, σε επίπεδο σημαντικότητας α , όταν ισχύει η εξής συνθήκη: p -τιμή $< \alpha$.

Το παραπάνω τεστ εφαρμόζεται υπό τις προϋποθέσεις ότι α) το μέγεθος του δείγματος είναι τετραπλάσιο του πλήθους των κελιών και β) οι αναμενόμενες συχνότητες δεν είναι μικρότερες του 1 και το 25% αυτών δεν είναι μικρότερες του 5. Αν δεν πληρούνται αυτές οι δύο προϋποθέσεις τότε στην περίπτωση των 2 X 2 κελιών χρησιμοποιείται το ακριβές στατιστικό του Fisher, ενώ σε κάθε άλλη περίπτωση χρησιμοποιείται το Monte Carlo ή πρέπει να γίνει συγχώνευση γειτονικών κελιών, κατά τέτοιο τρόπο ώστε να εξαλείφεται το παραπάνω πρόβλημα αλλά ταυτόχρονα να υπάρχει φυσική ερμηνεία

των νέων κατηγοριών-κελιών. Η συγχώνευση των κελιών επιτυγχάνεται με επανακωδικοποίηση (recode) μίας εκ των δύο ποιοτικών μεταβλητών

7.2 Συσχετίσεις μεταβλητών ως προς τη μεταβλητή «Συχνότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης»

Σε αυτό το κεφάλαιο, θα ερευνήσουμε την ύπαρξη συσχέτισης των μεταβλητών του δείγματος μας, ως προς τη μεταβλητή «συχνότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης». Για αυτό το λόγο θα πραγματοποιηθεί ο παρακάτω έλεγχος μεταξύ των υποθέσεων:

- H_0 : η εξεταζόμενη μεταβλητή και η μεταβλητή «συχνότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης» είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους
- H_1 : η εξεταζόμενη μεταβλητή και η μεταβλητή «συχνότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης» σχετίζονται μεταξύ τους

Γνωρίζοντας, ότι οι μεταβλητές του δείγματος μας μπορεί να είναι κατηγορικές ή διατεταγμένες, θα αναφέρουμε το είδος του ελέγχου που είναι κατάλληλος για την κάθε περίπτωση. Πιο αναλυτικά έχουμε, ότι αν η εξεταζόμενη μεταβλητή είναι κατηγορική, τότε ο έλεγχος της υπόθεσης ανεξαρτησίας μεταξύ εκείνης της μεταβλητής και της μεταβλητής «συχνότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης» πραγματοποιείται μέσω του ελέγχου X^2 (X^2 του Pearson). Στην περίπτωση που η μεταβλητή που εξετάζεται είναι διατεταγμένη και λαμβάνοντας υπόψη ότι η μεταβλητή «συχνότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης» είναι και αυτή διατεταγμένη, προκύπτει η ανάγκη πέραν του γενικού ελέγχου ανεξαρτησίας (X^2 του Pearson), να ελεγχθεί και η υπόθεση της ύπαρξης γραμμικής σχέσης μεταξύ αυτών των μεταβλητών μέσω του ελέγχου Linear-by-Linear Association, ο οποίος στη βιβλιογραφία είναι γνωστός ως Mantel-Haenszel Test of Linear Association. Παρόλο που ο έλεγχος ανεξαρτησίας (X^2 του Pearson) ελέγχει και τη γραμμική σχέση που πιθανώς να υπάρχει μεταξύ των 2 μεταβλητών (εφόσον είναι και οι δυο διατεταγμένες), υπάρχουν περιπτώσεις που ο ακριβής έλεγχος της γραμμικότητας είναι σημαντικό να γίνεται με τη συγκεκριμένη διαδικασία, διότι αλλιώς είναι πιθανό να αποδεχτούμε την υπόθεση ανεξαρτησίας των δυο αυτών μεταβλητών, ενώ αυτές, στην πραγματικότητα σχετίζονται γραμμικά. Οι υποθέσεις που βασίζεται ο έλεγχος Linear-by-Linear Association είναι οι εξής:

- H_0 : η εξεταζόμενη μεταβλητή και η μεταβλητή «συχνότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης» δεν σχετίζονται γραμμικά μεταξύ τους
- H_1 : η εξεταζόμενη μεταβλητή και η μεταβλητή «συχνότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης» σχετίζονται γραμμικά μεταξύ τους

7.3 Συσχέτιση της μεταβλητής «Υπηρεσιακής κατάστασης» ως προς τη μεταβλητή «Συχνότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης»

Εφαρμόζοντας τη διαδικασία Crosstabs μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS καθώς και τον έλεγχο χ^2 μεταξύ της μεταβλητής «Συχνότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης» και των μεταβλητών: φύλο, ηλικιακή ομάδα, κλάδος – ειδικότητα εκπαίδευσης, συνολική διδακτική προϋπηρεσία, αριθμός βασικών πτυχίων, επίπεδο σπουδών, υπηρεσιακή κατάσταση και τέλος επαγγελματική τωρινή κατάσταση, παρατηρείται ότι από τη μεταβλητή «Συχνότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης» μόνο οι κατηγορίες «Σεμινάρια σχολικών συμβούλων» και «Μοριοδοτούμενα επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ» φαίνεται να σχετίζονται με την μεταβλητή «Υπηρεσιακή κατάσταση» σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι έχουμε αρκετά μικρό δείγμα στη κάθε δραστηριότητα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και επομένως δεν υπάρχει μεγάλη ακρίβεια στους στατιστικούς ελέγχους που πραγματοποιούνται.

Παρακάτω παρατίθενται οι πίνακες διασταύρωσης καθώς και οι πίνακες με τον χ^2 έλεγχο:

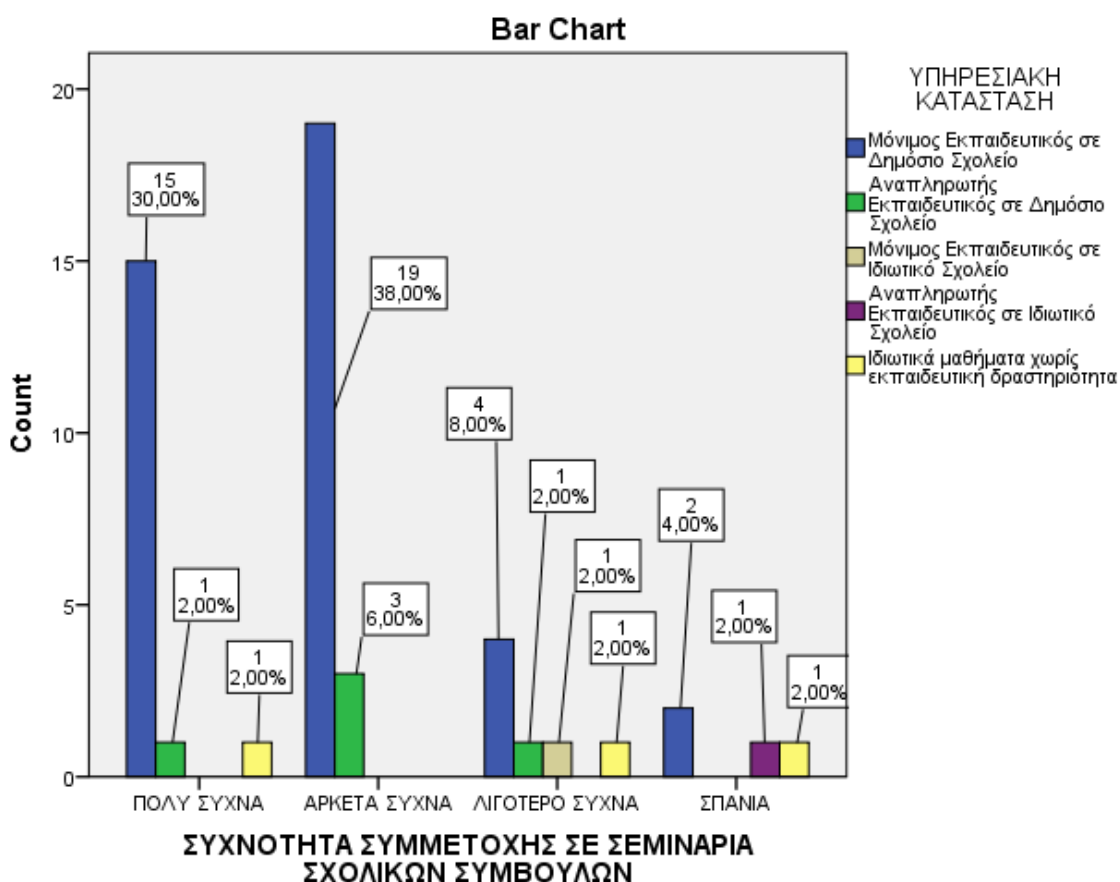
- Συσχέτιση μεταβλητής «Υπηρεσιακή κατάσταση» με τη μεταβλητή «Σεμινάρια σχολικών συμβούλων»

Ο παρακάτω πίνακας που ακολουθεί είναι ο πίνακας διασταύρωσης μεταξύ των δυο παραπάνω μεταβλητών. Ενδεικτικά θα περιγράψουμε κάποια ποσοστά: Αρχικά διαπιστώνουμε ότι από τα 70 άτομα του δείγματος, 50 άτομα συμμετέχουν σε σεμινάρια σχολικών συμβούλων. Επίσης παρατηρείται ότι τα expected counts, δηλαδή οι αναμενόμενες συχνότητες σε γενικές γραμμές είναι πολύ κοντά με τις παρατηρούμενες. Επίσης φαίνεται ότι το 88,2% των ατόμων που απάντησαν ότι συμμετέχουν πολύ συχνά σε σεμινάρια σχολικών συμβούλων είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε δημόσιο σχολείο, ενώ το 37,5% των ατόμων που είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε δημόσιο σχολείο απάντησαν ότι συμμετέχουν πολύ συχνά. Από την άλλη πλευρά φαίνεται ότι το 25% των ατόμων που είπαν ότι σπάνια συμμετέχουν σε μια τέτοια δραστηριότητα είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί σε ιδιωτικό σχολείο, ενώ το 4% του δείγματος που συμμετέχουν σε σεμινάρια σχολικών συμβούλων είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε δημόσιο σχολείο που απάντησαν ότι σπάνια συμμετέχουν σε αυτήν την δραστηριότητα.

Πίνακας 6.39

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ		ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ					Total
		Μόνιμος Εκπαιδευτικός σε Δημόσιο Σχολείο	Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός σε Δημόσιο Σχολείο	Μόνιμος Εκπαιδευτικός σε Ιδιωτικό Σχολείο	Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός σε Ιδιωτικό Σχολείο	Ιδιωτικά μαθήματα χωρίς εκπαιδευτική δραστηριότητα	
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	Count	15	1	0	0	1	17
	Expected Count	13,6	1,7	,3	,3	1,0	17,0
	% Row	88,2%	5,9%	0,0%	0,0%	5,9%	100,0%
	% Column	37,5%	20,0%	0,0%	0,0%	33,3%	34,0%
	% of Total	30,0%	2,0%	0,0%	0,0%	2,0%	34,0%
ΑΡΚΕΤΑ ΣΥΧΝΑ	Count	19	3	0	0	0	22
	Expected Count	17,6	2,2	,4	,4	1,3	22,0
	% Row	86,4%	13,6%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% Column	47,5%	60,0%	0,0%	0,0%	0,0%	44,0%
	% of Total	38,0%	6,0%	0,0%	0,0%	0,0%	44,0%
ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΣΥΧΝΑ	Count	4	1	1	0	1	7
	Expected Count	5,6	,7	,1	,1	,4	7,0
	% Row	57,1%	14,3%	14,3%	0,0%	14,3%	100,0%
	% Column	10,0%	20,0%	100,0%	0,0%	33,3%	14,0%
	% of Total	8,0%	2,0%	2,0%	0,0%	2,0%	14,0%
ΣΠΑΝΙΑ	Count	2	0	0	1	1	4
	Expected Count	3,2	,4	,1	,1	,2	4,0
	% Row	50,0%	0,0%	0,0%	25,0%	25,0%	100,0%
	% Column	5,0%	0,0%	0,0%	100,0%	33,3%	8,0%
	% of Total	4,0%	0,0%	0,0%	2,0%	2,0%	8,0%
Total	Count	40	5	1	1	3	50
	Expected Count	40,0	5,0	1,0	1,0	3,0	50,0
	% Row	80,0%	10,0%	2,0%	2,0%	6,0%	100,0%
	% Column	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	80,0%	10,0%	2,0%	2,0%	6,0%	100,0%

Παρακάτω ακολουθεί και το αντίστοιχο γράφημα:



Γράφημα 6.10: Clustered Bar Chart «Συχνότητα συμμετοχής σε σεμινάρια σχολικών συμβούλων» - «Υπηρεσιακή κατάσταση»

Με βάση τον παρακάτω πίνακα που παρουσιάζεται μπορούμε να αποφασίσουμε αν οι εξεταζόμενες μεταβλητές σχετίζονται σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$. Είναι πολύ σημαντικό να αναφέρουμε ότι το 85% των αναμενόμενων συχνοτήτων είναι μικρότερες του 5 και επομένως δεν είναι δυνατόν να εφαρμόσουμε τον έλεγχο χ^2 του Pearson, για αυτό το λόγο θα χρησιμοποιούμε τον έλεγχο Monte Carlo.

Έχοντας τις παρακάτω υποθέσεις:

- H_0 : η μεταβλητή «υπηρεσιακή κατάσταση» και η μεταβλητή «συχνότητα συμμετοχής σε σεμινάρια σχολικών συμβούλων» είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους
- H_1 : η μεταβλητή «υπηρεσιακή κατάσταση» και η μεταβλητή «συχνότητα συμμετοχής σε σεμινάρια σχολικών συμβούλων» σχετίζονται μεταξύ τους

Συνεπώς έχουμε ότι η τιμή $p\text{-value}=0,030 < 0,05$, που σημαίνει ότι η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και επομένως οι δυο εξεταζόμενες μεταβλητές συσχετίζονται σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$.

Πίνακας 6.40

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		
				Sig.	95% Confidence Interval Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	24,441 ^a	12	,018	,030^b	,027	,034
Likelihood Ratio	16,322	12	,177	,093 ^b	,087	,098
Fisher's Exact Test	17,658			,040 ^b	,036	,043
Linear-by-Linear Association	6,210 ^c	1	,013	,013 ^b	,011	,016
N of Valid Cases	50					

a. 17 cells (85,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 126474071.

c. The standardized statistic is 2,492.

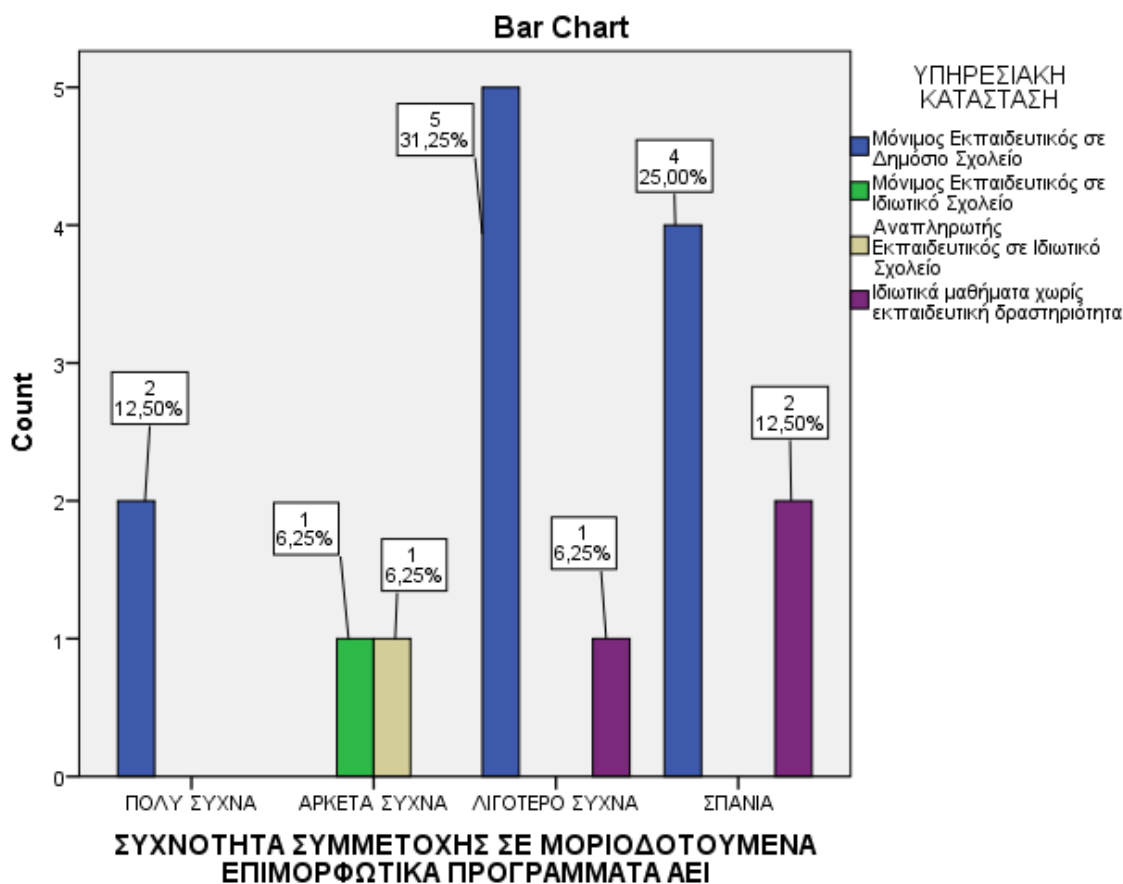
➤ Συσχέτιση μεταβλητής «Υπηρεσιακή κατάσταση» με τη μεταβλητή «Μοριοδοτούμενα επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ»

Ο παρακάτω πίνακας που ακολουθεί είναι ο πίνακας διασταύρωσης μεταξύ των δυο παραπάνω μεταβλητών. Ενδεικτικά θα αναλύσουμε τα παρακάτω ποσοστά: Αρχικά διαπιστώνουμε ότι από τα 70 άτομα του δείγματος, 16 άτομα συμμετέχουν σε μοριοδοτούμενα προγράμματα ΑΕΙ. Επίσης παρατηρείται ότι τα expected counts, δηλαδή οι αναμενόμενες συχνότητες σε γενικές γραμμές είναι πολύ κοντά με τις παρατηρούμενες. Με βάση τον ακόλουθο πίνακα παρατηρείται ότι το 18,2% των μόνιμων εκπαιδευτικών σε δημόσιο σχολείο συμμετέχουν πολύ συχνά σε μοριοδοτούμενα επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ. Επίσης το 50% των ατόμων που συμμετέχουν αρκετά συχνά σε τέτοιου είδους επιμορφωτικά προγράμματα είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε ιδιωτικό σχολείο. Τέλος το 68,8% των ατόμων που συμμετέχουν με οποιαδήποτε συχνότητα σε μοριοδοτούμενα επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε δημόσιο σχολείο.

Πίνακας 6.41

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΜΟΡΙΟΔΟΤΟΥΜΕΝΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΕΙ		ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ				Total
		Μόνιμος Εκπαιδευτικός σε Δημόσιο Σχολείο	Μόνιμος Εκπαιδευτικός σε Ιδιωτικό Σχολείο	Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός σε Ιδιωτικό Σχολείο	Ιδιωτικά μαθήματα χωρίς εκπαιδευτική δραστηριότητα	
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	Count	2	0	0	0	2
	Expected Count	1,4	,1	,1	,4	2,0
	% Row	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% Column	18,2%	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%
	% of Total	12,5%	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%
ΑΡΚΕΤΑ ΣΥΧΝΑ	Count	0	1	1	0	2
	Expected Count	1,4	,1	,1	,4	2,0
	% Row	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
	% Column	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	12,5%
	% of Total	0,0%	6,3%	6,3%	0,0%	12,5%
ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΣΥΧΝΑ	Count	5	0	0	1	6
	Expected Count	4,1	,4	,4	1,1	6,0
	% Row	83,3%	0,0%	0,0%	16,7%	100,0%
	% Column	45,5%	0,0%	0,0%	33,3%	37,5%
	% of Total	31,3%	0,0%	0,0%	6,3%	37,5%
ΣΠΑΝΙΑ	Count	4	0	0	2	6
	Expected Count	4,1	,4	,4	1,1	6,0
	% Row	66,7%	0,0%	0,0%	33,3%	100,0%
	% Column	36,4%	0,0%	0,0%	66,7%	37,5%
	% of Total	25,0%	0,0%	0,0%	12,5%	37,5%
Total	Count	11	1	1	3	16
	Expected Count	11,0	1,0	1,0	3,0	16,0
	% Row	68,8%	6,3%	6,3%	18,8%	100,0%
	% Column	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	68,8%	6,3%	6,3%	18,8%	100,0%

Παρακάτω παρουσιάζεται και το σχετικό γράφημα:



Γράφημα 6.11: Clustered Bar Chart «Συχνότητα συμμετοχής σε μοριοδοτούμενα προγράμματα ΑΕΙ» - «Υπηρεσιακή κατάσταση»

Με βάση τον παρακάτω πίνακα συσχέτισης X^2 μπορούμε να αποφασίσουμε αν οι εξεταζόμενες μεταβλητές σχετίζονται σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$. Όπως και στην παραπάνω περίπτωση θα χρησιμοποιηθεί και πάλι ο έλεγχος Monte Carlo, εφόσον όλες οι αναμενόμενες συχνότητες είναι μικρότερες του 5.

Έχοντας τις παρακάτω υποθέσεις:

- H_0 : η μεταβλητή «υπηρεσιακή κατάσταση» και η μεταβλητή «συχνότητα συμμετοχής σε μοριοδοτούμενα προγράμματα ΑΕΙ» είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους
- H_1 : η μεταβλητή «υπηρεσιακή κατάσταση» και η μεταβλητή «μοριοδοτούμενα προγράμματα ΑΕΙ» σχετίζονται μεταξύ τους

Συνεπώς έχουμε ότι η τιμή $p\text{-value}=0,045 < 0,05$, που σημαίνει ότι η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και επομένως οι δυο εξεταζόμενες μεταβλητές συσχετίζονται σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$.

Πίνακας 6.42

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		
				Sig.	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound	
Pearson Chi-Square	17,293 ^a	9	,044	,045^b	,041	,049
Likelihood Ratio	13,560	9	,139	,111 ^b	,105	,118
Fisher's Exact Test	12,019			,149 ^b	,142	,155
Linear-by-Linear Association	,197 ^c	1	,658	,717 ^b	,708	,726
N of Valid Cases	16					

a. 16 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 79996689.

c. The standardized statistic is ,443.

8. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να αναδείξει τις επιλογές για εξέλιξη αλλά και τις δραστηριότητες επιμόρφωσης που ένας σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να ακολουθήσει έτσι ώστε να αποκτήσει μελλοντικά μια θέση ευθύνης. Μέσα από διάφορες ερωτήσεις κατάταξης, δόθηκε η δυνατότητα στους ερωτώμενους όχι μόνο να ιεραρχήσουν με βάση τη σημαντικότητα εκείνων των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων που θα τους ωθήσουν στη βελτίωση των προσόντων και των δεξιοτήτων τους αλλά και να κατατάξουν ποια προσόντα και δεξιότητες είναι τα πιο σημαντικά που πρέπει να κατέχει ένας διευθυντής. Πέρα από αυτό, κατέταξαν και εκείνους τους τρόπους που ένας διευθυντής μπορεί να αποκτήσει τα απαιτούμενα προσόντα και δεξιότητες έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικός στο έργο του.

Πιο συγκεκριμένα από την ερώτηση ιεράρχησης εκείνων των δραστηριοτήτων που θα βοηθήσουν στο να εξελιχθούν τα προσόντα των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι το 55,71% των ερωτώμενων θεωρούν την κατοχή μεταπτυχιακού ως τη πιο σημαντική δραστηριότητα επιμόρφωσης. Ένα μικρότερο ποσοστό της τάξεως 15,71% πιστεύει ότι το να ανταλλάξουν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί διάφορες εμπειρίες είναι ένα αρκετά σημαντικό βήμα που θα τους βοηθήσει στην εξέλιξή τους. Τέλος παρατηρείται ότι η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων ΑΕΙ, συνεδρίων, σεμιναρίων σχολικών συμβούλων καθώς και η συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα κατέχουν χαμηλά ποσοστά στην προτίμηση των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, αξίζει να αναφέρουμε ότι το 71,4% των ερωτώμενων θεωρούν ότι οι δεξιότητες επικοινωνίας που ήδη διαθέτουν είναι αρκετά σημαντικές για την μελλοντική απόκτηση κάποιας θέσης ευθύνης. Το 67,1% αναφέρει ότι η διδακτική εμπειρία που έχει ήδη αποκτήσει είναι ένα σημαντικό εφόδιο για την κατοχή μια θέση ευθύνης στον τομέα της εκπαίδευσης, ενώ οι ηγετικές ικανότητες έχουν απαντηθεί από το 34,3% του δείγματος ως ένα αποτελεσματικό εφόδιο. Με χαμηλότερα ποσοστά ακολουθούν οι εξειδικευμένες γνώσεις και η γνώση της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι παρόλο που η πλειοψηφία των ερωτώμενων θεωρούν ότι η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου είναι μια πολύ σημαντική δραστηριότητα επιμόρφωσης, μόλις το 21,4% του δείγματος πιστεύει ότι το μεταπτυχιακό που ήδη κατέχει θα είναι ένα σημαντικό προσόν για την απόκτηση μια θέση ευθύνης.

Όσον αφορά τα προσόντα και τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας διευθυντής, το 28,6% κατέταξε ως πρώτο σε βαθμό σημαντικότητας τις δεξιότητες επικοινωνίας ενώ το 27,1% τη διδακτική εμπειρία. Το 20% πιστεύει ότι ένας διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός και να διοικεί σωστά θα πρέπει να είναι γνώστης της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Τέλος με χαμηλότερα ποσοστά έχουν καταταχθεί οι ηγετικές ικανότητες, η κατοχή μεταπτυχιακού και οι εξειδικευμένες γνώσεις.

Έπειτα, αναφερόμενοι στους τρόπους που ένας διευθυντής μπορεί να αποκτήσει τα προσόντα και δεξιότητες που έχουμε ήδη αναφέρει, η προϋπηρεσία ως δάσκαλος θεωρείται ως ο πρώτος στην κατάταξη από το 34,3% του δείγματος ενώ το 32,9% πιστεύει ότι μέσω της εμπειρίας σε μια θέση ευθύνης είναι δυνατόν να αποκτηθούν τα συγκεκριμένα προσόντα. Επιπλέον η συνεχής επιμόρφωση αλλά και η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου με ποσοστά 20% και 11,4% αντίστοιχα, αναφέρονται ως σημαντικά μέσα στην απόκτηση προσόντων. Τέλος ένα μικρό ποσοστό της τάξεως 1,4% υποστηρίζει ότι η συγγραφή και η συμμετοχή σε ερευνητικά έργα (πχ επιστημονικά άρθρα) βοηθούν ένα διευθυντή στην απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων.

Συμπερασματικά φαίνεται ότι οι ερωτώμενοι θεωρούν πιο σημαντικό προσόν για έναν διευθυντή τις δεξιότητες επικοινωνίας αλλά και την εμπειρία τόσο στη διδασκαλία όσο και σε μια θέση ευθύνης παρά την απόκτηση κάποιου μεταπτυχιακού ή την παρακολούθηση σεμιναρίων / συνεδρίων. Βέβαια, αυτό δεν

σημαίνει ότι δεν θεωρούν σημαντικές και τις δραστηριότητες επιμόρφωσης που έχουν να κάνουν με παρακολούθηση διαφόρων προγραμμάτων ή σεμιναρίων. Αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι η θέση που βρίσκεται κάποιος μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή αν κάποιος είναι μόνιμος ή αναπληρωτής σε κάποιο δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο φαίνεται να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$ με την συμμετοχή σε σεμινάρια σχολικών συμβούλων αλλά και σε μοριοδοτούμενα προγράμματα ΑΕΙ. Τέλος με βάση τα σχόλια των ερωτώμενων προκύπτει ότι η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης είναι πολύ σημαντική για την πετυχημένη εξέλιξη των εκπαιδευτικών για αυτό και πρέπει να καθίσταται απαραίτητη βάσει νόμου από το κράτος καθώς και να διακρίνεται από ποικίλες μορφές έτσι ώστε να καλύπτει τις διαφορετικές ανάγκες που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός και φυσικά να ανταποκρίνεται στις πραγματικές συνθήκες που επικρατούν σε μια τάξη και γενικά στο εκπαιδευτικό σύστημα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Παρακάτω παρατίθεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή του δείγματός μας:

Ερωτηματολόγιο Διπλωματικής Εργασίας

Το παρόν ερωτηματολόγιο πραγματοποιείται στα πλαίσια της Διπλωματικής Εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος " Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων" του Τμήματος Διοίκηση Επιχειρήσεων του Α.Ε.Ι. Πειραιά ΤΤ με τίτλο « Η εξέλιξη και οι επιλογές ανάληψης θέσης ευθύνης του σύγχρονου εκπαιδευτικού».

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα στοιχεία σας απόρρητα. Οι παρατηρήσεις σας είναι ιδιαίτερα σημαντικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

1. Το φύλο σας είναι:

Άνδρας

Γυναίκα

2. Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε;

≤34

35-44

45-54

≥55

3. Κλάδος – Ειδικότητα Εκπαίδευσης:

Δάσκαλος/α

Άλλο ποια

4. Η συνολική σας διδακτική προϋπηρεσία (σε έτη):

≤10

11-20

21-30

>30

5. Πόσα βασικά πτυχία διαθέτετε;

1

2

3

Πάνω από 4

6. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας;

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

Τίτλος:.....

Διδακτορικό Δίπλωμα

Τίτλος:.....

Κανένα από τα παραπάνω

7. Ποια είναι η υπηρεσιακή σας κατάσταση;

- Μόνιμος Εκπαιδευτικός σε Δημόσιο Σχολείο
- Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός σε Δημόσιο Σχολείο
- Μόνιμος Εκπαιδευτικός σε Ιδιωτικό Σχολείο
- Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός σε Ιδιωτικό Σχολείο
- Ιδιωτικά μαθήματα χωρίς εκπαιδευτική δραστηριότητα

8. Ποια φράση από τις παρακάτω είναι η πιο αντιπροσωπευτική για εσάς και χαρακτηρίζει την τωρινή σας κατάσταση:

- Βρίσκομαι στην Εκπαιδευτική Διαδικασία και επιθυμώ να παραμείνω προς το παρόν στην ενεργό διδακτική δράση (διδασκαλία)
- Βρίσκομαι στην Εκπαιδευτική Διαδικασία και επιθυμώ στο μέλλον να εξελιχθώ και να αποκτήσω θέση ευθύνης (Διευθυντής/ρια)
- Βρίσκομαι στην Εκπαιδευτική Διαδικασία και επιθυμώ άμεσα να εξελιχθώ και να αποκτήσω θέση ευθύνης (Διευθυντής/ρια)
- Βρίσκομαι στην Εκπαιδευτική Διαδικασία και κατέχω ήδη θέση ευθύνης (Διευθυντής/ρια)

9. Μετά τη λήψη του πτυχίου σας σε ποιες δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης συμμετείχατε μέχρι τώρα;

- Επιμορφωτικά προγράμματα ΚΕΠ
- Σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων
- Συνέδρια / Διαλέξεις
- Μοριοδοτούμενα Επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα
- Συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα ενημέρωσης για εκπαιδευτικούς

10. Για τις δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που επιλέξατε παραπάνω, παρακαλώ σημειώστε κατά πόσο συχνά συμμετέχετε.

	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΥΧΝΑ	ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΣΥΧΝΑ	ΣΠΑΝΙΑ
Επιμορφωτικά προγράμματα ΚΕΠ				
Σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων				
Συνέδρια / Διαλέξεις				
Μοριοδοτούμενα Επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ				
Συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα ενημέρωσης για εκπαιδευτικούς				

11. Ποια από τα παρακάτω πιστεύετε ότι θα βοηθούσε στη βελτίωση της εκπαίδευσης και των προσόντων σας;

Ιεραρχήστε τα παρακάτω αριθμώντας 1, 2, 3,..... και αρχίζοντας με το 1 ως το πιο σημαντικό.

- Μεταπτυχιακός / Διδακτορικός τίτλος σπουδών
- Παρακολούθηση Συνεδρίων/ Διαλέξεων
- Ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους
- Επιμορφωτικά Σεμινάρια από ΑΕΙ
- Προσωπική μελέτη και συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα
- Εκπαιδευτικά Σεμινάρια σχολικών συμβούλων

12. Ποια είναι τα προσόντα και οι δεξιότητες που θεωρείτε ότι είναι απαραίτητα να έχει ένας Διευθυντής;

Ιεραρχήστε τα παρακάτω αριθμώντας 1, 2, 3,..... και αρχίζοντας με το 1 ως το πιο σημαντικό.

- Διδακτική Εμπειρία
- Εξειδικευμένες γνώσεις
- Δεξιότητες Επικοινωνίας
- Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό τίτλο
- Γνώση της αρχής Διαχείρισης Ανθρωπίνων Πόρων (διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού)
- Ηγετικές Ικανότητες (γνώσεις διοίκησης)

13. Ποια από τα παρακάτω προσόντα και δεξιότητες, που θα σας βοηθήσουν να αποκτήσετε κάποια θέση ευθύνης θεωρείτε ότι διαθέτετε αυτή τη στιγμή ;

- Διδακτική Εμπειρία
- Εξειδικευμένες γνώσεις
- Δεξιότητες Επικοινωνίας
- Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό τίτλο
- Γνώση της αρχής Διαχείρισης Ανθρωπίνων Πόρων (διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού)
- Ηγετικές Ικανότητες (γνώσεις διοίκησης)

14. Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι μπορεί να αποκτήσει ο Διευθυντής τα παραπάνω προσόντα και δεξιότητες;

Ιεραρχήστε τα παρακάτω αριθμώντας 1, 2, 3,..... και αρχίζοντας με το 1 ως το πιο σημαντικό.

- Εμπειρία σε θέση ευθύνης
- Προϋπηρεσία (ως δάσκαλος/α)
- Συνεχής επιμόρφωση
- Μεταπτυχιακές σπουδές
- Συγγραφικό και ερευνητικό έργο
- Συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια

Προτάσεις-σχόλια (σχετικά με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών) :

.....

.....

.....

.....

Σας Ευχαριστούμε πολύ για το χρόνο σας!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Κατάλογος Πινάκων

1	Διαφορές Ηγεσίας και Διοίκησης.....	21
2	Διαφορές Ηγέτη και Manager.....	24
3	Διαφορές μεταξύ της παλαιάς και νέας επιχειρηματικής πραγματικότητας.....	28
4	Διαφορές μεταξύ «μαλακής» και «σκληρής» ΔΑΠ.....	33
6.1	Πίνακας συχνοτήτων ανά φύλο.....	80
6.2	Πίνακας συχνοτήτων ανά ηλικιακή ομάδα.....	81
6.3	Πίνακας συχνοτήτων κατοχής μεταπτυχιακού.....	82
6.4	Πίνακας συχνοτήτων κατοχής μεταπτυχιακού (Αναλυτικός).....	83
6.5	Στατιστικά στοιχεία σχετικά με τον αριθμό των βασικών πτυχίων.....	83
6.6	Κατανομή δείγματος με βάση τον αριθμό των βασικών πτυχίων.....	84
6.7	Πίνακας συχνοτήτων κλάδου - ειδικότητα εκπαίδευσης.....	85
6.8	Πίνακας συχνοτήτων κλάδου - ειδικότητα εκπαίδευσης (Αναλυτικός).....	86
6.9	Πίνακας συχνοτήτων διδακτικής προϋπηρεσίας (έτη).....	86
6.10	Κατανομή δείγματος ανά υπηρεσιακή κατάσταση.....	87
6.11	Πίνακας συχνοτήτων της τωρινής επαγγελματικής τους κατάστασης.....	89
6.12	Πίνακας συχνοτήτων δραστηριοτήτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.....	90
6.13	Συχνότητα παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων ΚΕΠ.....	91
6.14	Συχνότητα παρακολούθησης σεμιναρίων σχολικών συμβούλων.....	91
6.15	Συχνότητα παρακολούθησης συνεδρίων / διαλέξεων.....	92
6.16	Συχνότητα παρακολούθησης μοριοδοτούμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων ΑΕΙ.....	93
6.17	Συχνότητα συμμετοχής σε ηλεκτρονικά δίκτυα ενημέρωσης για εκπαιδευτικούς.....	93
6.18	Προσόντα και δεξιότητες που θεωρούν σημαντικά για να αποκτήσουν κάποια θέση ευθύνης.....	94
6.19	Προτάσεις – σχόλια σχετικά με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών.....	94
6.20	Προτάσεις – σχόλια σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Αναλυτικός)...	96
6.21	Κατάταξη δραστηριοτήτων επιμόρφωσης με βάση τη σημαντικότητά τους στη βελτίωση των προσόντων τους - 1η Κατάταξη.....	97
6.22	Κατάταξη δραστηριοτήτων επιμόρφωσης με βάση τη σημαντικότητά τους στη βελτίωση των προσόντων τους - 2η Κατάταξη.....	98
6.23	Κατάταξη δραστηριοτήτων επιμόρφωσης με βάση τη σημαντικότητά τους στη βελτίωση των προσόντων τους - 3η Κατάταξη.....	98

6.24	Κατάταξη δραστηριοτήτων επιμόρφωσης με βάση τη σημαντικότητά τους στη βελτίωση των προσόντων τους - 4η Κατάταξη.....	99
6.25	Κατάταξη δραστηριοτήτων επιμόρφωσης με βάση τη σημαντικότητά τους στη βελτίωση των προσόντων τους - 5η Κατάταξη.....	99
6.26	Κατάταξη δραστηριοτήτων επιμόρφωσης με βάση τη σημαντικότητά τους στη βελτίωση των προσόντων τους - 6η Κατάταξη.....	100
6.27	Κατάταξη δεξιοτήτων και προσόντων που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής - 1η Κατάταξη.....	101
6.28	Κατάταξη δεξιοτήτων και προσόντων που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής - 2η Κατάταξη.....	101
6.29	Κατάταξη δεξιοτήτων και προσόντων που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής - 3η Κατάταξη.....	102
6.30	Κατάταξη δεξιοτήτων και προσόντων που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής - 4η Κατάταξη.....	102
6.31	Κατάταξη δεξιοτήτων και προσόντων που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής - 5η Κατάταξη.....	103
6.32	Κατάταξη δεξιοτήτων και προσόντων που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής - 6η Κατάταξη.....	103
6.33	Κατάταξη μέσων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο διευθυντής ώστε να αποκτήσει τα απαραίτητα προσόντα και δεξιότητες - 1η Κατάταξη.....	104
6.34	Κατάταξη μέσων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο διευθυντής ώστε να αποκτήσει τα απαραίτητα προσόντα και δεξιότητες - 2η Κατάταξη.....	104
6.35	Κατάταξη μέσων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο διευθυντής ώστε να αποκτήσει τα απαραίτητα προσόντα και δεξιότητες - 3η Κατάταξη.....	105
6.36	Κατάταξη μέσων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο διευθυντής ώστε να αποκτήσει τα απαραίτητα προσόντα και δεξιότητες - 4η Κατάταξη.....	105
6.37	Κατάταξη μέσων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο διευθυντής ώστε να αποκτήσει τα απαραίτητα προσόντα και δεξιότητες - 5η Κατάταξη.....	106
6.38	Κατάταξη μέσων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο διευθυντής ώστε να αποκτήσει τα απαραίτητα προσόντα και δεξιότητες - 6η Κατάταξη.....	106
6.39	Πίνακας Διασταύρωσης: συχνότητα συμμετοχής σε σεμινάρια σχολικών συμβούλων με Υπηρεσιακή κατάσταση.....	110
6.40	Συμμετοχή σε σεμινάρια σχολικών συμβούλων - Υπηρεσιακή Κατάσταση : Chi-Square Tests.....	112
6.41	Πίνακας Διασταύρωσης συχνότητα συμμετοχής σε μοριοδοτούμενα επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ με Υπηρεσιακή Κατάσταση.....	113
6.42	Συμμετοχή σε μοριοδοτούμενα επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ - Υπηρεσιακή Κατάσταση: Chi-Square Tests.....	115

Κατάλογος Σχημάτων

1	Οι λειτουργίες της Οργάνωσης και Διοίκησης.....	5
2	Το Διοικητικό πλέγμα των Blake & Mouton.....	14
3	Οι άξονες των Bonoma & Slevin.....	15
4	Μοντέλο Διοίκησης Grid από τους Blake–Mouton, 1964.....	15
5	Vroom / Yetton / Μοντέλο απόφαση Jago.....	18
6	Οι σύγχρονοι ρόλοι της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού.....	29
7	Αρμοδιότητες του τμήματος Ανθρώπινων Πόρων.....	32
8	Στρατηγική Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων.....	36
9	Τα είδη της μετατροπής γνώσης	52
10	Περιεχόμενα γνώσης που δημιουργούνται από τα τέσσερα είδη μετατροπής γνώσης	54
11	Σπείρα Δημιουργίας Γνώσης.....	55
12	Διαχείριση Γνώσης	58
6.1	Pie Chart για το φύλο.....	80
6.2	Bar Chart για την ηλικιακή ομάδα.....	81
6.3	Pie Chart σχετικά με κατοχή μεταπτυχιακού.....	82
6.4	Bar Chart για τον αριθμό των βασικών πτυχίων.....	84
6.5	Bar Chart για τον κλάδο – ειδικότητα εκπαίδευσης.....	85
6.6	Pie Chart για τη συνολική διδακτική προϋπηρεσία.....	87
6.7	Pie Chart για την υπηρεσιακή κατάσταση.....	88
6.8	Pie Chart για την τωρινή επαγγελματική κατάσταση.....	89
6.9	Bar Chart για τα σχόλια σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	95
6.10	Clustered Bar Chart «Συχνότητα συμμετοχής σε σεμινάρια σχολικών συμβούλων» - «Υπηρεσιακή κατάσταση».....	111
6.11	Clustered Bar Chart «Συχνότητα συμμετοχής σε μοριοδοτούμενα προγράμματα ΑΕΙ» - «Υπηρεσιακή κατάσταση».....	114

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

1. Α. Αθανασούλα Ρέππα, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική διάσταση της εκπαίδευσης, Εκδόσεις Έλλην 2008
2. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999) Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Ι. Χατζηευστρατίου, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Τόμος Γ, ΕΑΠ: Πάτρα. (σελ. 45-91).
3. Αναστασίου, Σ. (2011). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης: Μελέτη περίπτωσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ηπείρου. Διδακτορική Διατριβή, Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
4. Ανδρέου, Α & Παπακωνσταντίνου Γ. (1994). Εξουσία και Οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη.
5. Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού . Στο: Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Τόμος Β, ΕΑΠ: Πάτρα. (σελ. 17-92).
6. Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β., (1992). Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού Τα εκπαιδευτικά, τχ.25-26, σ. 114-127.
7. Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τχ.45, σ. 8-41 και 83-88.
8. Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη
9. Γεωργόπουλος, Ν. (2006). Στρατηγικό Μάνατζμεντ. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου
10. Δανασσής-Αφεντάκης, Αντ. Κ. (1992 4). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. τ. Α΄: Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Αθήνα (αυτοέκδοση).
11. Δεδούλη, Μ. (1998). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ένα πρόγραμμα βιωματικής στοχαστικής διαδικασίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
12. Ζαβλανός, Μ. (1998). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Έλλην
13. Θεοφανίδης, Σ. (1985). Θεωρία και Τεχνική της Κοινωνικής Λογιστικής. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
14. Θεοφανίδης, Σ. (1999). Ποιος είναι ο ηγέτης. Αθήνα: Παπαζήση
15. Θεοφιλίδης, Χ., (1994). Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου. Παρουσία, 1, 48-56
16. Κανάκης, Ι. Ν. (2001). Οι σκοποί της διδασκαλίας και της μάθησης σε μια ανοικτή, πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο ανθολόγιο: Ουζούνης, Κ., Καραφύλλης, Α. (επιμέλεια). Πρακτικά Συνεδρίου (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σύλλογος Εκπαιδευτικών Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης, Μάιος 2001), με θέμα: «Ο δάσκαλος του 21ου αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση» (σελ. 323-330). Ξάνθη: εκδ. Σπανίδη
18. Καραγιάννης, Α. (2014). Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)

19. Κατσάλης Α, «Leadership theories», 3/11/2007
20. Κατσάλης Α., «Αποτελεσματική διοίκηση σκέψεις και συμβουλές», εκδόσεις κλειδάριθμος, 2001
21. Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
22. Κούλα, Β. (2011). Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών και θεωρίες διοίκησης. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδερφών Κυριακίδη Α.Ε
23. Κουτρούκης Κ., Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων-Μέρος Α, [Internet], Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Διαθέσιμο από www.econ.uoi.gr
24. Κωτσίκης, Β. (2001). Εκπαιδευτικά Συστήματα. Οργάνωση και Διοίκηση. Συστημική Προσέγγιση. Αθήνα: Έλλην.
25. Λεμονή, Ι. & Κολεζάκης, Α. (2013) Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» . Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 1, Τεύχος 3, 2013 © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576, σελ. 165-182.
<http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2013/3/teuxos3-a10.pdf>
26. Μ. Βαξεβανίδου – Π. Ρεκλείτης, Management Ανθρώπινων Πόρων – Θεωρία & Πράξη, Εκδόσεις Προπομπός, 2008
27. Ματσαγγούρας, Η. (1995). Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος, στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ.: Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού. Αθήνα: Σείριος, σ. 459-476.
28. Μαυρογιώργος Γ. (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πάτρα: ΕΑΠ, σελ. 119-160
29. Μιχόπουλος, Α.-Β. (1998), Εκπαιδευτική Διοίκηση II: Διαδικασίες επιροής και ενεργοποίησης της εργασιακής συμπεριφοράς. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
30. Μπαρμπουνάκη, Σ. (2005), Παρουσίαση συστήματα εξ αποστάσεως διαχείρισης γνώσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα
31. Μπινιάρη, Λ. (2012). Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών
32. Μπουραντάς Δ., Βάθης Α., Παπακωνσταντίνου Χ., Ρεκλείτης Π. (1999). Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης επιχειρήσεων και υπηρεσιών. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων
33. Μπουραντάς, Δ. & Παπαλεξανδρή, Ν. (2003). Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων. Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα
34. Μπουραντάς, Δ. (1992). Μάνατζμεντ: οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά. Αθήνα: εκδόσεις TEAM Ε.Π.Ε
35. Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές. Αθήνα: Μπένου
36. Μπουραντάς, Δ. (2005) Μάνατζμεντ. Αθήνα: Μπενού.
37. Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική
38. Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1998). Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου. Αθήνα: Gutenberg.
39. Ξωχέλλης, Π. (1991). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις. Φιλολόγος, τχ. 64, σ. 84-97.
40. Παπαδόπουλος, Σ. (2013) Οργάνωση και διοίκηση της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Γρηγόρη.
41. Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
42. Παπαλεξανδρή Ν., Χαλικιάς Γ., Παναγιωτοπούλου Λ. (2001). Συγκριτική Έρευνα στις Πρακτικές Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση. Αθήνα: Μπένου

43. Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς; Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.)
Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχμιο.
44. Παπούλιας, Δ. (2009). Η κρίση αλλάζει τη ζωή μας και το management. Αθήνα: Κριτική
45. Πασιαρδής, Π. (2004) Εκπαιδευτική ηγεσία Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
46. Πηγιάκη, Π. (2002³). Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Διδακτική μεθοδολογία. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
47. Σαΐτης Χ. Α. (2005) Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
48. Σαΐτης, Χ. (2002). Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο – Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση
49. Σαλμόν, Ι. (2016) Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων σε Οργανισμούς Μάθησης. Σημειώσεις, Π.Μ.Σ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, ΑΕΙ Πειραιά ΤΤ.
50. Σταμέλος, Γ. (2001). Από τον εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό; Τάσεις και προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει. Στο ανθολόγιο: Ουζούνης, Κ., Καραφύλλης, Α. (επιμέλεια). Πρακτικά Συνεδρίου (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σύλλογος Εκπαιδευτικών Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης, Μάιος 2001), με θέμα: «Ο δάσκαλος του 21ου αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση» (σελ. 83-89). Ξάνθη: εκδ. Σπανίδη.
51. Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών: Ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες. Επιστήμες της Αγωγής, 4, σελ. 141-154.
52. Τερζίδης, Κ., Τζωρτζάκης, Κ. (2004), Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων [Διοίκηση Προσωπικού], Πρώτη Έκδοση, κεφ, 2, σελ.48, Αθήνα, Εκδοτικός Οίκος Rossili
53. Τσακίρη, Δ., (2003), Θεωρητικό πλαίσιο και εγκάρσια προσέγγιση μιας «Επιμόρφωσης-Έρευνας». Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
54. Τσέτσος, Σ. (2015) Σχέσεις σχολείου και γονέων: συνεργασία και σύγκρουση Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 3, Τεύχος 2, 2015 © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576, σελ. 167-191.
http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuchos/2015/teuchos2/3_2-10.pdf
55. Φωτόπουλος, Ν. (2013). Αποτελεσματική εργασία στην ηγεσία-Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα δια βίου μάθησης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
56. Χαράλαμπος Γναρδέλλης (2006). Ανάλυση Δεδομένων με το SPSS 14.0 for Windows. Εκδόσεις Παπαζήση
57. Χατζηδήμου, Δ. (2003). Σκέψεις και Προτάσεις για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
58. Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης. Αθήνα: Δαρδανός.
59. Χολέβας, Γ. Κ. (1995). Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων (Management). Εκδόσεις: Interbooks
60. Χυτήρης, Λ .Σ. (2001). Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων. Αθήνα: Interbooks
61. Χυτήρης, Λ. (1996). Οργανωσιακή συμπεριφορά: η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις. Αθήνα: Interbooks

Ξένη Βιβλιογραφία

1. Alavi, M. and Leidner, D.E. (2001), Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues, *MIS Quarterly*, Vol. 25(1): 107-136.
2. Alstete, J. (2007), "An assessment of knowledge growth stages in organizations", *Knowledge Management Research and Practice*, no 5, p.p. 54-63
3. Anagnou, A. & Chountalas, P. (2015). Human Resource Management practices in the sector of public secondary education in Greece: weaknesses and possible remedies:
http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2726622
4. Armistead C. και Meakins M. (2002), "A Framework for Practising Knowledge Management", *Long Range Planning* 35(1), pp. 49-71
5. Armstrong, M. (1992). *Human Resource Management Strategy and Action*. Kogan Page: London
6. Armstrong, M. (2003). *A handbook of HRM Practice*. Kogan Page: London
7. Barber, M., & Mourshed, M.(2007). How the world's best-performing school systems come out on top.
8. Bass, B. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications* (3rd ed.). New York: The Free Press
9. Bass, B. (1990b). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18, 19-31
10. Bass, B.M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13, 3, 26-40
11. Bell, D. (1999), *The coming of post-industrial society*. NY: Basic Books
12. Bennis W. G. & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New-York: Harper & Row
13. Blackler, F. (1993), "Knowledge and the Theory of Organizations: Organizations as Activity Systems and the Reframing of Management", *Journal of Management Studies*, 30(6) pp. 863-884
14. Bratton, J. (2007). Strategic human resource management. *Human Resource Management icinde*, Der: John Bratton, Gold, Jeffrey, London: Palgrave Macmillan, London, 37-71
15. Brown, J. S. and Duguid, P., Organizational learning and communities of practice: towards a unified view of working, learning and innovation, *Organization science* 2 (1), pp. 40-57, 1991
16. Burgoyne, J., & Reynolds, M. (Eds.). (1997). *Management learning: integrating perspectives in theory and practice*. Sage
17. Champy, J. (1996). *Reengineering management*. New York: Harper Business
18. Cheng, E. C. K. (2009). Cultivating communities of practice via learning study for enhancing teacher learning. *KEDI Journal of Educational Policy*, 6(1), 81-104.
19. Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development* (Vol.1). Psychology Press
20. Cuban, I. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY: University of New York Press
21. Davenport, S. και Bibby, D. (1999), Rethinking a national innovation system: The small country as 'SME'", *Technology Analysis and Strategic Management*, 11(3), pp. 431-462
22. Davenport, T.H. et al. (1998), "Successful knowledge management projects", *Sloan Management Review*, 39(2), pp. 43-57

23. Davenport, T.H. et al. (2001), "Data to knowledge to results: building an analytic capability", *California Management Review*, 43(2), pp.117–138.
24. Davenport, T.H. και Grover, V. (2001), "General perspectives of knowledge management: Fostering a research agenda", *Journal of management Information Systems*, 18(1), 5-15
25. Davenport, T.H. και Prusak, L. (1998), "Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know", Harvard Business School Press, Boston, MA.
26. Day, C. (2000) "Teacher Professionalism: choice and consequence in the new orthodoxy of professional development and training", Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου με θέμα «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Αναπτυξη του Σχολείου», Θεσσαλονίκη.
27. Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37 (5), 441-462
28. Drucker, P.F. (1993), *Post-Capitalist Society*. Butterworth-Heinemann, Oxford.
29. Everald, K. B. & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση (μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
30. Everard, K. B., Morris, G. & Wilson, L. (2004). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing
31. Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
32. Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
33. Grace, G. (1995). *School leadership: Beyond education management: An essay in policy scholarship*. Psychology Press
34. Green, A. (2006), "The transformation of business knowledge into intangible assets", *VINE: The journal of information and knowledge management systems*, vol.36 no.1, p.p. 27-34
35. Guest, D.E. (1997). Human resource management and performance: A review and research agenda. *International journal of human resource management*, 8(3), 263-276
36. Halawi, L. and McCarthy, R. and Aronson, J. (2006), "Knowledge management and the competitive strategy of the firm", *The Learning Organization*, vol. 13 no 4, p.p.384- 397
37. Hammer, M., & Champy, J. (1993). *Reengineering the corporation*. 1993. New York: Haper Collins
38. Hansen, M. Nohria, N., Tierney T., What is your strategy for managing knowledge?, *Harvard Business review*, vol 77 (2), pp. 106-116, 1999
39. Hargreaves, A., (2000) "Teaching as a Paradoxical Profession", Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου με θέμα «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου», Θεσσαλονίκη.
40. Harris A. - Day C. - Hadfield M. (2001). "Headmasters' Views of Effective School Leadership" *ISEA*, Vol.29, p.29-39
41. Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1 (1), 73-87
42. Heifetz, R.A. & Laurie, D.L. (1998). Τα εργασιακά καθήκοντα του ηγέτη. Στο *Harvard Business Review για την Ηγεσία* (pp. 177-203). Αθήνα: Κλειδάριθμος
43. Hendry, C., & Pettigrew, A. (1986). The practice of strategic human resource management. *Personnel review*, 15(5), 3-8

44. Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1993). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*, 6th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
45. Hoy W. K. & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration. Theory, research and practice*. 7th Ed., New-York: McGraw-Hill
46. Hoyle, E., (1986) "Professionalization and Deprofessionalization in Education", στο: Hoyle & J. Meggary (επιμ.), *World Yearbook of Education 1980: the professional development of teachers*, London, Kogan Page.
47. Jackson S., Schuler R. (2003). *Managing Human Resources through Strategic Partnerships*, 8th edition, International Thomson Publishing Company
48. Jackson, S.E., Hitt, M.A., & DeNisi, A.S., (2003), *Managing Knowledge for Sustained Competitive Advantage: Designing Strategies for Effective Human Resource Management*. The Organizational Frontiers Series.
49. Jasimuddin, S.M. et al. (2005), "The paradox of using tacit and explicit knowledge: Strategies to face dilemmas", *Management Decision* 43(1) pp.102-112.
50. Kahn R. L., & Katz D. (1968). *Leadership Practices in Relation to Productivity and Morale*. In D. Cartwright & A. Zander (Eds), *Group Dynamics: Research and Theory* (pp. 23-43). New York: Harper and Row
51. Katz, D. & Kahn, R. (1968). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley. In Bass B. M. (1990), *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and management applications* (3rd ed). New York: Free Press
52. Katz, S.A. (1974). *Skills of an effective administrator*. *Harvard Business Review*, Sep/October, 90-102
53. Kay, J. (1993), *Foundations of corporate success*. NY: Oxford University Press
54. Keep, E. (1989). *A training scandal*. *Personnel Management in Britain*, 177-202
55. Kirkham Gl. - Cubillo L. (2000). "Feats From Clay: Leadership As Creative Reformation - Towards Mosaic Leadership". Paper presented at BEMAS Research 2000 Conference 29-31 March 2000, Robinson College, Cambridge UK.
56. Kotter, J.P. (1998). *Τα πραγματικά καθήκοντα των ηγετών*. Στο *Harvard Business Review για την Ηγεσία* (pp 43-66). Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος
57. Kotter, J.P. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές* (μτφρ. Α. Σοκοδήμος, επιμ. Μ. Ανδρέου). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
58. Leung, C. H. (2010). *Critical factors of implementing knowledge management in school environment: A qualitative study in Hong Kong*. *Research Journal of Information Technology*, 2(2), 66–80.
59. Lumby, J. (2001). *Managing further education: learning enterprise*. Vol.5. Sage
60. Luthans F., Youssef C.M. (2004). *Hyman Social and Now Positive Psychological Capital Management: Investing in People for Competitive Advantage*, *Organizational Dynamics*, 33, 2, 143-160
61. Manolopoulos, D. (2008) *Work motivation in the extended public sector an empirical investigation*. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(9), σελ. 1738-1762.
62. McAdam, R. (2000), "Knowledge Management as a Catalyst for Innovation within Organizations: A Qualitative Study", *Knowledge and Process Management* 7(4) pp 233-241
63. Michaels E., Handfield- Jones H., Axerlod B. (2001). *The war for talent*, Published by Harvard Business School Press
64. Mileman, P. & Spacie, K. (1997). *Transforming corporate leadership*. Pitman

65. Mintzberg, H. (1990). The Manager's Job: Folklore and Fact. *Harvard Business Review*, March-April, 1990
66. Mintzberg, H. (1979). The structuring of Organizations. In W. Hoy and G. C. Miskel, *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: Mc Grow – Hill
67. Nemati, H.R. et al. (2002), "Knowledge warehouse: an architectural integration of knowledge management, decision support, artificial intelligence and data warehousing", *Decision Support Systems* 33(2) pp. 143–161
68. Nonaka, I. (1991), "The knowledge-creating company", *Harvard Business Review*, 69(6), pp. 96-104.
69. Nonaka, I. (1994), "A dynamic theory of organizational knowledge creation", *Organization Science*, 5(1) pp. 14-37
70. Nonaka, I. και Takeuchi, H. (1995), *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*, New York: Oxford University Press
71. Omebe, Ch.A. (2014) *Human resource Management in Education Issues and Challenges British Journal of Education*, Vol.2, No.7,(σελ. 26-31)
<http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Human-Resource-Management-In-Education.pdf>
72. Owens, R. (2001). *Organizational behavior in education*. Allyn & Bakon
73. Patrick J. Montana και Bruce H. Charnov. (2002). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος
74. Polanyi, M. (1966), *The tacit dimension*, London, UK: Routledge
75. Polychroniou, P. (2008). Transformational leadership and Work Motivation in Modern Organizations: A critical analysis. *Advances in Management*, 1, 3, 9-12
76. Porter W. Lyman, Lawler E. Edward III, Hackman J. Richard (1975). *Behavior in Organizations*, McGraw-Hill International Book Company, New York. Published by Canadian Center of Science and Education
77. Rahim, A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of management journal*, Vol.26, N.2, 368-376
78. Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and science of the learning organization*. New York: Currency Doubleday
79. Skyrme, D.J. (1999), *Knowledge Networking: Creating the Collaborative Enterprise*, Butterworth Heinemann, Oxford
80. Skyrme, D.J. (2002), *Knowledge Management Solutions The IT Contribution*, David Skyrme Associates Limited
81. Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28
82. Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological Bulletin*, 47, 1-14. In Bass B. M. (1990), *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and management applications* (3rd ed). New York: Free Press
83. Taminiau, Y. et al. (2009), "Innovation in management consulting firms through informal knowledge sharing", *Journal of Knowledge Management*, 13(1) pp. 42-55
84. Tichy, N.M., Fombrun, C.J., & Devanna, M.A. (1982). Strategic human resource management. *Sloan Management Review*, 23(2), 47
85. Tracey, W.R. (1994). HRM in Perspective. *Human Resources Management and Development Handbook*, 3-18

86. Tyson, Shaun & York, Alfred (2004), Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού-Τα δομικά συστατικά του HRM, Τέταρτη έκδοση, Μέρος 2ο, κεφ.4, σελ.49-63, Αθήνα, Εκδ. Γκιούρδας
87. Ulrich D., Brockbank W. (2005). The HR Value Proposition, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts
88. Ulrich, D. (1997). "Judge Me More by my Future than my Past", Human Resource Management, Harvard Business School Press, 36, 1, 5-8
89. Wright, P.M., & McMahan, G.C. (1992). Theoretical perspectives for strategic human resource management. Journal of management, 18(2), 295-320
90. Young, M.,(1998) "Rethinking Teacher Education for a Global Future: lessons from the English" άρθρο στο περιοδικό Journal of Education for Teaching, τ.24, 1, 51-62.
91. Yukl, G. (1989). Leadership in Organizations. Prentice-Hall Internationals Editions
92. Yukl, G. (1994). Leadership in Organizations. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
93. Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. The leadership quarterly, 10(2), 285 - 305
94. Yukl, G. (2002)
95. Zaleznik, A. (1998). Μάνατζερ και Ηγέτες - υπάρχει διαφορά μεταξύ τους; Στο Harvard Business Review για την Ηγεσία (pp 67-94). Αθήνα: Κλειδάριθμος
96. Merono-Cerdan, A. and Lopez-Nicolas, C. and Sabater-Sanchez, R. 2007, "Knowledge management strategy diagnosis from KM instruments use", Journal of Knowledge Management, vol.11 no 2, p.p. 60-72
97. Olmstead, J. (2000). Executive leadership. Cashman Dudley

Ιστοσελίδες

1. <https://www.slideshare.net/vpapadolias/ss-15268259>
2. http://www.tlu.ee/~sirvir/IKM/Leadership%20Models/the_leadership_grid.html
3. στην ιστοσελίδα <http://johnsthomass.wikidot.com/a-brief-history-of-km>; Stewart, 1991; Bergeron, 2003
4. στην ιστοσελίδα http://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/content/9780262015080_sch_0001.pdf
5. στην ιστοσελίδα <http://johnsthomass.wikidot.com/a-brief-history-of-km>
6. <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7>
7. Νικολάου, Ε. (2013α) Ο ρόλος του Ηγέτη της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών http://www.akida.info/index.php?option=com_content&view=article&id=2315%3A2013-04-02-13-54-02&catid=109%3A2010-06-04-16-08-16&Itemid=391&lang=el
8. Νικολάου, Ε. (2013β) Ο ρόλος του ηγέτη στην επαγγελματική ενδυνάμωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών http://www.akida.info/index.php?option=com_content&view=article&id=2318%3A2013-04-04-13-10-52&catid=109%3A2010-06-04-16-08-16&Itemid=391&lang=el
9. O.E.C.D., (2005). Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers. Overview, <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>.
10. Pritchard, L.A. (2000), "Information Overload: Knowledge management Systems to the Rescue", Ανακτήθηκε στις 26-09-2012 από <http://www.priweb.com/knowledgeprinciples.htm>

