



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ
ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΖΩΗΣ
Τμήμα Νοσηλευτικής

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Οι οργανισμοί που μαθαίνουν στον τομέα υγείας: η περίπτωση των νοσοκομείων του ΕΣΥ της Περιφέρειας Πελοποννήσου»

Ελένη Πολυχρονοπούλου
Οικονομολόγος ΤΕ

ΣΠΑΡΤΗ
2014

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ
ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΖΩΗΣ
Τμήμα Νοσηλευτικής

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Οι οργανισμοί που μαθαίνουν στον τομέα υγείας: η περίπτωση των νοσοκομείων του
ΕΣΥ της Περιφέρειας Πελοποννήσου»**

Ελένη Πολυχρονοπούλου
Οικονομολόγος ΤΕ

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής

Επιβλέπων: Παναγιώτης Πρεζεράκος, Αναπληρωτής Καθηγητής
Μέλος: Μαρία Τσιρώνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια-Πρόεδρος Τμήματος
Μέλος: Σοφία Ζυγά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

ΣΠΑΡΤΗ
2014

Copyright © Έλενη Πολυχρονοπούλου, 2014

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των απαιτήσεων του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδίκευσης «Διοίκηση Υπηρεσιών Υγείας και Διαχείριση Κρίσεων» του Τμήματος Νοσηλευτικής. Η έγκρισή της δεν υποδηλώνει απαραίτητα και την αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Βεβαιώνω ότι η παρούσα διπλωματική εργασία είναι αποτέλεσμα δικής μου δουλειάς και δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής. Στις δημοσιευμένες ή μη δημοσιευμένες πηγές που αναφέρω έχω χρησιμοποιήσει εισαγωγικά και όπου απαιτείται έχω παραθέσει τις πηγές τους στο τμήμα της βιβλιογραφίας.

Υπογραφή:

Η Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Παναγιώτης Πρεζεράκος, Αναπληρωτής Καθηγητής

Μαρία Τσιρώνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια-Πρόεδρος Τμήματος

Σοφία Ζυγά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πρώτα απ' όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον Επιβλέποντα Καθηγητή της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, Αν. Καθηγητή Παναγιώτη Πρεζεράκο, για την πολύτιμη βοήθειά του καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της συγκεκριμένης εργασίας. Επιπλέον, εκφράζω τις ευχαριστίες στην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Νοσηλευτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου Μαρία Τσιρώνη, στην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Νοσηλευτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου Σοφία Ζυγά, μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, για τη σημαντική συμβολή τους στην προσπάθειά μου.

Ακολούθως θα ήθελα να ευχαριστήσω το Διοικητή της 6^{ης} Υγειονομικής Περιφέρειας για τη χορήγηση της άδειας εκπόνησης της μελέτης. Επιπροσθέτως, ευχαριστώ ιδιαίτερα τους προϊσταμένους του Νοσηλευτικών Διευθύνσεων καθώς και το ίδιο το νοσηλευτικό προσωπικό των Νοσοκομείων της Περιφέρειας Πελοποννήσου για την προθυμία του να συμμετάσχει στη μελέτη αυτή.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου και τους φίλους μου, που με τη συνεχή τους συμπαράσταση, την αγάπη, την υπομονή, την κατανόηση και τη θετική τους σκέψη, ιδιαίτερα τις δύσκολες εποχές της σημερινής πραγματικότητας με βοήθησαν να ολοκληρώσω το πόνημά μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι οργανισμοί που μαθαίνουν δημιουργήθηκαν ως αποτέλεσμα των πιέσεων που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονοι οργανισμοί και καθίστανται ικανοί να παραμείνουν ανταγωνιστικοί στο επιχειρησιακό περιβάλλον. Έτσι και στον τομέα υγείας και ειδικότερα στα νοσοκομεία η μετατροπή των οργανισμών σε οργανισμούς που μαθαίνουν θεωρείται επιτακτική καθώς η αποφυγή των λαθών, η ασφάλεια των ασθενών και η ποιότητα στην παροχή υπηρεσιών υγείας είναι τα ζητούμενα για την επιβίωσή των σε ένα περιβάλλον όπου η στενότητα των πόρων αποτελεί πλέον καθημερινότητα.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει κατά πόσο οι οργανισμοί στον τομέα της υγείας μπορούν να χαρακτηριστούν ως «οργανισμοί που μαθαίνουν». Οι επιμέρους στόχοι είναι να τονιστεί η σημασία της θεωρίας «των οργανισμών που μαθαίνουν» και της ωφέλειας που αυτοί θα έχουν όπως και να δοθεί έμφαση στους άξονες «των οργανισμών που μαθαίνουν» ως εργαλεία για βελτίωση της οργανωσιακής κουλτούρας ενός δημοσίου νοσοκομείου.

Για τη διεξαγωγή αυτής της μελέτης διενεργήθηκε μια περιεκτική βιβλιογραφική αναζήτηση χρησιμοποιώντας τους ακόλουθους όρους: learning organization, organizational learning, hospital leadership, organizational culture, health care, οργανισμός που μαθαίνει, οργανωσιακή μάθηση. Ως χρονικό διάστημα αναζήτησης τέθηκε η περίοδος 2000-2013, προκειμένου να περιέχονται σύγχρονα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα. Παράλληλα τέθηκε γλωσσικός περιορισμός με την επιλογή άρθρων δημοσιευμένων στα αγγλικά και στα ελληνικά. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της συγκεκριμένης μελέτης είναι ερωτηματολόγιο, συντάκτες του οποίου είναι οι καθηγητές Karen E. Watkins και Victoria J. Marsick (1999), από τους οποίους ζητήθηκε η σχετική άδεια για τη χρήση του, η οποία και εδόθη. Το δείγμα για την εκπόνηση είναι το νοσηλευτικό προσωπικό των Δημοσίων Νοσοκομείων της Περιφέρειας Πελοποννήσου (Παναρκαδικό Νοσοκομείο Τρίπολης, Ψυχιατρείο Τρίπολης, Γενικό Νοσοκομείο Καλαμάτας, Γενικό Νοσοκομείο Κυπαρισσίας, Γενικό Νοσοκομείο Σπάρτης, Γενικό Νοσοκομείο Μολάων, Γενικό Νοσοκομείο Ναυπλίου, Γενικό Νοσοκομείο Άργους, Γενικό

Νοσοκομείο Κορίνθου) αφού πρώτα δόθηκε η έγκριση εκπόνησης της συγκεκριμένης μελέτης από τον αρμόδιο φορέα. Για τη διεξαγωγή της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 19.0 έκδοση για Windows. Για την ανάλυση της συγκεκριμένης μελέτης χρησιμοποιήθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p-value) 5%.

Αποτελέσματα: Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν 38,3 έτη, το 86,5% ήταν γυναίκες, το 40,6% ήταν απόφοιτοι ΙΕΚ/Τεχνικής σχολής, το 48,4% ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 67,3% ήταν υπάλληλοι, το 16,4% ήταν ωρομίσθιοι υπάλληλοι, το 75,2% εργάζονταν σε νοσοκομείο με <500 εργαζόμενους και το 93% εργάζονταν σε νοσοκομείο με ετήσια έσοδα <1.500.000 ευρώ. Το νοσοκομείο συλλογής των δεδομένων και τα ετήσια έσοδα των νοσοκομείων δεν χρησιμοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές εξαιτίας του μικρού αριθμού δεδομένων στις διάφορες κατηγορίες των μεταβλητών αυτών. Έπειτα από διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ($p < 0,20$) ανάμεσα στην κλίμακα «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση» και στο φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και τη θέση στο νοσοκομείο.

Συμπεράσματα: Τελικά, τα δημόσια νοσοκομεία της Περιφέρειας Πελοποννήσου δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως οργανισμοί που μαθαίνουν και οι εργαζόμενοι στα νοσοκομεία αυτά δεν έχουν πολύ καλή αντίληψη για το νοσοκομείο για το οποίο εργάζονται. Στην ουσία έμπρακτα δεν είναι οργανισμοί που μαθαίνουν σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο αλλά εφαρμόζουν μόνο ένα μικρό ποσοστό. Οι πληροφορίες, που συγκεντρώθηκαν στην παρούσα μελέτη, μπορούν να φανούν χρήσιμες για τον προγραμματισμό οργανωσιακής κουλτούρας, ενώ συγχρόνως οι ερωτήσεις με χαμηλότερο ποσοστό απαντήσεων μπορούν να λειτουργήσουν ως οδηγός για τις διοικήσεις, αλλά και ως προβληματισμός των εργαζόμενων ως προς το πώς θα μπορούσαν να βελτιώσουν την παροχή φροντίδας υγείας σε σχέση με εκείνη που παρέχεται έως και σήμερα.

Λέξεις κλειδιά: learning organization, organizational learning, hospital leadership, organizational culture, health care, οργανισμός που μαθαίνει, οργανωσιακή μάθηση.

ABSTRACT

Learning organizations were created due to the pressures that current organizations face and become able to remain competitive in the business environment. Likewise, in healthcare and especially as far as hospitals are concerned converting a hospital into a learning organization is considered to be an imperative as avoiding mistakes, patients' safety and the quality in healthcare services is the objective for surviving in an environment where the narrowness of resources is part and parcel of everyday life.

The aim of this research is to examine to what extent health organizations can be characterized as Learning Organizations. The individual goals are not only to stress the importance of the learning organization theory and the utility that these organizations will gain, but also to emphasize the keystones of the Learning Organizations as improvement tools of the organizational culture.

A comprehensive bibliographic search was conducted using the following terms: learning organization, organizational learning, hospital leadership, organizational culture, health care. The period 2000-2013 was set as the search time, in order to include current theoretical and searching data. Besides that, a language restriction was set choosing articles written in English and in Greek. The tool that was used for this research is a questionnaire whose redactors are the professors Karen E. Watkins και Victoria J. Marsick (1999), after asked and given the relevant permission for its use. The sample for the elaboration is the nursing staff of the public hospitals of Peloponnese District (Panarkadiko Hospital of Tripolis, Psychiatric Hospital of Tripolis, General Hospital of Kalamata, General Hospital of Kyparissia, General Hospital of Sparta, General Hospital of Molaoi, General Hospital of Nafplio, General Hospital of Argos, General Hospital of Korinthos) after it was given the approval of conducting this research from the pertinent service. For the conduction of the statistical analysis of the data the statistical package SPSS 19.0 Windows Edition was used. For the analysis of this concrete research level of statistical significance (p-value) 5% was used.

Results: The middle age of the participants was 38,3 years, 86,5% were women, 40,6% were graduates of technical schools, 48,4% were university graduates, 67,3% were full-time employees, 16,4% were part-time employees, 75,2% were working at a hospital with <500 employees and 93% were working at a hospital with annual revenue <1.500.000 euros. The hospital of collection and the annual revenue were not used as independent variables due to the small number of data in different categories of these variables. After a bivariate analysis a statistical relationship was resulted at level of 0,20 ($p < 0,20$) between the scale «Lifelong learning» and the sex, the educational level and the working position.

Conclusions: Finally, the public hospitals of Peloponnese District cannot be characterized as learning organizations and the employees in these hospitals do not have a very good perception for the hospital they work for. Essentially, they are not actually learning organizations according to the theoretical framework but they only apply a small percentage. The information that was collected in this study, can be useful for planning organizational culture, while at the same time the questions with the lowest percentage of answers can function not only as a guide for the administrations but also as issues on how employees will be able to improve the health care provision in relation to what is provided so far.

Key words: learning organization, organizational learning, hospital leadership, organizational culture, health care.

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	3
ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	5
1. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ	6
1.1 Γνώση και μάθηση	6
1.2 Λόγοι δημιουργίας "οργανισμών που μαθαίνουν"	7
1.3 Έννοια και θεωρίες του οργανισμού που μαθαίνει	9
1.4 "οργανισμός που μαθαίνει" και οργανωσιακή μάθηση.....	11
2. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ.....	13
2.1 Λειτουργία "οργανισμών που μαθαίνουν"	13
2.2 Χαρακτηριστικά "οργανισμών που μαθαίνουν"	14
2.2.1 Ομάδες.....	17
2.2.2 Ηγεσία - Οργανωσιακή κουλτούρα.....	19
2.2.3 Οργανωσιακή Μάθηση	23
2.3 Προβλήματα οργανισμών που μαθαίνουν.....	28
3. ΟΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΑ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΑ	30
3.1 Οι "οργανισμοί που μαθαίνουν" στον Τομέα Υγείας.....	30
3.2 Περιπτώσεις εφαρμογής "οργανισμών που μαθαίνουν" σε νοσοκομεία	34
ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	41
ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ	42
Σκοπός και στόχοι	42
Υλικό και Μέθοδος.....	43
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	47
Ανάλυση δεδομένων	47
Δημογραφικά χαρακτηριστικά	48
Κλίμακα «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση».....	49
Κλίμακα «Διάλογος και ερωτήσεις».....	51
Κλίμακα «Συνεργασία».....	54
Κλίμακα «Συστήματα κατανόησης της εκπαίδευσης»	56
Κλίμακα «Ενίσχυση των εργαζόμενων».....	58
Κλίμακα «Επικοινωνία μεταξύ εργαζόμενων και οργανισμού».....	60
Κλίμακα «Στρατηγική της διοίκησης ως προς την εκπαίδευση».....	62
Κλίμακα «Οικονομική απόδοση»	66

Κλίμακα «Απόδοση ως προς τη γνώση».....	69
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ	72
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΜΕΛΕΤΗΣ	75
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	75
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	85
Παράρτημα I: Ερωτηματολόγιο	85
Παράρτημα II: Αποτελέσματα Στατιστικής ανάλυσης	92
Παράρτημα III:Άδεια χρήσης ερωτηματολογίου.....	97
Παράρτημα IV:Άδεια εκπόνησης μελέτης.....	98

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο “οργανισμός που μαθαίνει” είναι ο οργανισμός, που μαθαίνει συνεχώς και μπορεί να τροποποιεί τον εαυτό του (Yang and Watkins, 2004). Η έννοια του «οργανισμού που μαθαίνει» επινοήθηκε μέσα από το έργο και την έρευνα του Peter Senge και των συνεργατών του (1990). Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, μάθηση δεν είναι απλά η απόκτηση γνώσης και εμπειριών αλλά η σταθερή αλλαγή της σκέψης, της αντίληψης και της συμπεριφοράς που προκύπτει ως έμμεσο ή άμεσο αποτέλεσμα από τη γνώση και την εμπειρία. «*Μαθαίνω σημαίνει αλλάζω*» (Μπουραντάς, 2013).

Πρέπει να γίνει κατανοητό πως η μάθηση στο οργανωσιακό επίπεδο θεωρείται ως προαπαιτούμενο για επιτυχημένη οργανωσιακή αλλαγή. Επομένως είναι σημαντικό να εδραιωθεί μία κουλτούρα μάθησης στους οργανισμούς, εάν αυτοί θέλουν να είναι βιώσιμοι και ανταγωνιστικοί (Marsick, 2000). Για την ανάπτυξη και τη λειτουργία «ενός οργανισμού που μαθαίνει» απαιτούνται μηχανισμοί οι οποίοι μπορούν να υποστηρίξουν και να διατηρήσουν έναν τέτοιου είδους οργανισμό. Θα πρέπει να αναγνωρίζονται οι ανάγκες μάθησης και ανάπτυξης, να ικανοποιούνται αυτές οι ανάγκες και να εφαρμόζεται η μάθηση στο χώρο εργασίας (Armstrong & Foley, 2003).

Οι ομάδες είναι ένα απαραίτητο χαρακτηριστικό των "οργανισμών που μαθαίνουν". Η αποτελεσματική διοίκηση των ομάδων είναι απαραίτητη για να επιτευχθεί το όραμα «ενός οργανισμού που μαθαίνει» και να προωθηθεί η προσωπική ανάπτυξη των μελών του οργανισμού (Steward, 2001). Πολλές φορές όμως οι ομάδες παρουσιάζουν προβλήματα στο να μάθουν. Για αυτό το λόγο οι ηγέτες θα πρέπει να προωθούν την οργανωσιακή μάθηση δημιουργώντας « "οργανισμούς που μαθαίνουν"» (Edmondson, 2012).

Ωστόσο, υπάρχει ένας διαχωρισμός ανάμεσα στην οργανωσιακή μάθηση και στους "οργανισμούς που μαθαίνουν". Ο "οργανισμός που μαθαίνει" είναι μία μορφή οργανισμού όπου απαιτούνται προσπάθειες ενώ η οργανωσιακή μάθηση είναι μία διαδικασία, που έρχεται πιο φυσικά (Ortenblad, 2001). Η ποιότητα της οργανωσιακής μάθησης εξαρτάται από την οργανωσιακή κουλτούρα, η οποία διευκολύνει ή αναστέλλει τη μάθηση (Lipshitz & Papper, 2000). Οι ηγέτες θα πρέπει να δημιουργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, ενθαρρυντικό

στην ενδυνάμωση των εργαζομένων και στις συμμετοχικές αποφάσεις, κάνοντας ικανή την οργανωσιακή μάθηση (Ford & Angermeier, 2008).

Στον Τομέα Υγείας η δια βίου μάθηση θεωρείται ένας τρόπος βελτίωσης της φροντίδας υγείας και μία στρατηγική για επίτευξη της ποιότητας. Τα Εθνικά Συστήματα Υγείας ενδεχομένως να χρειαστούν να προσαρμόσουν την οργανωσιακή τους κουλτούρα, εάν θέλουν να επιτύχουν ουσιαστικές βελτιώσεις στην ποιότητά τους (Davies, 2000). Η μετατροπή βέβαια ενός οργανισμού σε έναν "οργανισμό που μαθαίνει" θα πρέπει να είναι κοινός στόχος όλων των εργαζομένων (Smith, 2008).

ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ

1.1 Γνώση και μάθηση

Από την εποχή του Δαρβίνου είναι γνωστό ότι τα είδη που επιβιώνουν δεν είναι τα πιο δυνατά ούτε και τα πιο έξυπνα. Είναι αυτά που ανταποκρίνονται περισσότερο στην αλλαγή. Καθώς στόχος κάθε οργανισμού είναι η επιβίωση, οι οργανισμοί συντηρούνται από την αλλαγή και τη διαρκή ανανέωση γιατί διαφορετικά ο οργανισμός μπορεί να περιέλθει σε στασιμότητα και να πεθάνει. Ο Έλληνας φιλόσοφος Ηράκλειτος είχε πει ότι *"η αλλαγή αποτελεί τη μόνη σταθερά στη ζωή"* και ένας οργανισμός που θέλει να θεωρείται ευσυνείδητος πρέπει να το έχει υπόψη του πάντα (Roberts, 2000). Η αλλαγή φέρνει την εξέλιξη που με τη σειρά της μπορεί να φέρει τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα. Λόγω του προβληματισμού στους οργανισμούς για επιβίωση δημιουργήθηκαν και οι "οργανισμοί που μαθαίνουν" αφού ο προβληματισμός θεωρείται η αρχή της γνώσης (Newell et al., 2003). Άλλωστε, όλα τα μεγάλα ανθρώπινα επιτεύγματα, από τις αρχές της ανάπτυξης των πολιτισμών, βασίζονται στη γνώση (Despres & Chauvel, 2000).

Η γνώση είναι ένα μείγμα πληροφοριών, που ενώνει τα άτομα και τις εμπειρίες τους σε πλαίσια πρακτικής (Martensson, 2000). Η γνώση είναι το να γνωρίζει κανείς κάτι μέσω της σοφίας, της σύνεσης και της φρόνησης ενώ με τη σειρά της η μάθηση θεωρείται η απόκτηση γνώσεων μέσω της παιδείας, της πείρας και της εμπειρίας. Σε μια οικονομία που αλλάζει συνεχώς και είναι αβέβαιη, η γνώση δεν είναι στατική αλλά πρέπει να είναι αναγνωρίσιμη, υπολογίσιμη, επίκτητη, μεταφέρσιμη, αποθηκεύσιμη, χρησιμοποιήσιμη, διατηρήσιμη και πιθανόν να μπορεί να απαλειφθεί (Pemberton & Stonehouse, 2000). Άλλωστε, σύμφωνα με τα λόγια του Σωκράτη *«η γνώση πρέπει να μοιράζεται γιατί αλλιώς χάνεται»*.

Προκειμένου να μπορεί να προσαρμοστεί καλύτερα στις ανάγκες του περιβάλλοντος ο "οργανισμός που μαθαίνει" αναζητά και ενισχύει την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, μιας και είναι οι ικανότητες που θα διασφαλίσουν τη μακροχρόνια επιβίωσή του (Quicke, 2000). Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται ως εποχή της γνώσης. Νέες τεχνολογίες, νέα προϊόντα και υπηρεσίες, νέες επιχειρηματικές τεχνικές καθορίζουν την οικονομική δραστηριότητα. Νέα πρότυπα εργαζομένων, νέες συνήθειες των καταναλωτών, νέοι τρόποι

διασκέδασης και επικοινωνίας αλλάζουν τις κοινωνίες (Georgopoulos, 2005). Όσο η οικονομία της γνώσης συνεχίζει να αναπτύσσεται, η γνώση θεωρείται ως περιουσιακό στοιχείο και ως ένα στοιχείο επιχειρηματικής στρατηγικής (Teece, 2000).

1.2 Λόγοι δημιουργίας "οργανισμών που μαθαίνουν"

Οι "οργανισμοί που μαθαίνουν" δεν δημιουργήθηκαν τυχαία. Ο Carroll και οι συνεργάτες του (2002) αναφέρουν την περίπτωση πυρηνικού ατυχήματος σε έναν από τους πυρηνικούς αντιδραστήρες στο Three Mile Island (TMI) στην Πενσυλβάνια στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής στις 28 Μαρτίου του 1979. Έπειτα από αυτό το ατύχημα έγινε μια υπόθεση εξέτασης των τεχνολογικών αποτυχιών ως το προϊόν υψηλών συστημάτων αλληλεπίδρασης και υπογραμμίστηκαν οργανωτικοί και διοικητικοί λόγοι ως οι κύριες αιτίες των αποτυχιών. Οι τεχνολογικές καταστροφές δεν μπορούσαν πλέον να αποδοθούν μόνο σε δυσλειτουργία του εξοπλισμού, σε λάθος του χειριστή ή στη μοίρα. Δεν είναι τυχαίο, ότι μέσα σε μια δεκαετία μετά το TMI έγιναν δραματικές αλλαγές στους κανονισμούς, τις επίσημες διαδικασίες, την εσωτερική και εξωτερική επίβλεψη, τις απαιτήσεις αναφοράς, την εκπαίδευση, σε πληροφοριακά συστήματα και συστήματα μέτρησης, τη στελέχωση και την ανταλλαγή των καλύτερων πρακτικών.

Στο παρελθόν, οι οργανισμοί της βιομηχανικής κοινωνίας θεωρούσαν ως πηγές ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος τρεις παραγωγικούς πόρους, την εργασία, τη γη και το κεφάλαιο. Από τις αρχές της δεκαετίας του '90 εμφανίστηκε και ένας τέταρτος παραγωγικός πόρος, ο οποίος είχε αυξημένη βαρύτητα στην πρόσθεση αξίας στα προϊόντα και στις υπηρεσίες, και αυτός είναι η γνώση. Σήμερα, χρησιμοποιείται ο όρος οικονομία της γνώσης, επειδή η ταχύτητα με την οποία η γνώση ομαδοποιείται στο φυσικό και το ανθρώπινο κεφάλαιο έχει αυξηθεί σημαντικά (Georgopoulos, 2005). Η οικονομία που βασίζεται στη γνώση έχει δύο γνωρίσματα (Despres & Chauvel, 2000). Πρώτον, η γνώση δεν υπάρχει αποκλειστικά στους ανθρώπους και στο κεφαλαιουχικό εξοπλισμό, αλλά έχει ενσωματωθεί στο λογισμικό. Δεύτερον, οι οικονομικές αρχές ενός τέτοιου λογισμικού είναι διαφορετικές από τις οικονομικές αρχές, που σχετίζονται με τους παραδοσιακούς παραγωγικούς παράγοντες. Επιπλέον, η οικονομία της γνώσης διαθέτει κάποια χαρακτηριστικά. Πρώτον, ο

κύριος παραγωγικός πόρος είναι η γνώση, όπως ήταν το κεφάλαιο στη βιομηχανική οικονομία και η γη στην αγροτική οικονομία. Δεύτερον, επικεντρώνεται σε άυλα παρά σε υλικά περιουσιακά στοιχεία. Τρίτον, υπάρχει διαδικτυώση μέσω των νέων τεχνολογιών όπως το διαδίκτυο και η κινητή τηλεφωνία και τέλος η οικονομία της γνώσης κινείται γρήγορα λόγω του γρήγορου περάσματος των καινοτομιών (Burton -Jones, 2000)

Οι δυναμικές αγορές ζητούν μια δυναμική αντίδραση, απαιτώντας από τους οργανισμούς να ανταποκριθούν μέσω της ανάπτυξης νέας γνώσης, ώστε να αποκτήσουν νέους πόρους και ικανότητες (Andriessen, 2004). Η γνώση πιστεύεται πως αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Pemberton & Stonehouse 2000). Έχει αναγνωρισθεί από πολλούς επιστήμονες ότι οι άνθρωποι και η συμπεριφορά τους συνεισφέρουν περισσότερο στην επιτυχία της εταιρείας ή του οργανισμού από ό,τι τα υλικά περιουσιακά στοιχεία και τα μηχανήματα (Despres & Chauvel, 2000). Η γνώση προσφέρει δημιουργικότητα, η οποία είναι σημαντική στην επίτευξη ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Gehani, 2002).

Ο σκοπός της διαχείρισης γνώσης είναι η δημιουργία, η συλλογή και η μετατροπή της ατομικής γνώσης σε οργανωσιακή γνώση (Bollinger & Smith 2001, Pemberton & Stonehouse 2000). Η διαχείριση γνώσης αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο από τα στελέχη ως ο κύριος παράγοντας της οργανωσιακής επιτυχίας και του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Silver, 2000). Η δύναμη της διαχείρισης γνώσης βρίσκεται στην ικανότητα να χρησιμοποιεί τη γνώση προς όφελος του οργανισμού (James, 2004). Τα στελέχη με τη σειρά τους οφείλουν να στηρίζουν, να επιτηρούν και να προστατεύουν το οργανωσιακό πλεονέκτημα της γνώσης (Awad & Ghaziri, 2004).

Οι "οργανισμοί που μαθαίνουν" δημιουργήθηκαν λοιπόν ως αποτέλεσμα των πιέσεων που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονοι οργανισμοί και καθίστανται ικανοί να παραμείνουν ανταγωνιστικοί στο επιχειρησιακό περιβάλλον. Ανταγωνιστικό πλεονέκτημα προκύπτει στην περίπτωση που η επιχείρηση διαθέτει πόρους και ικανότητες που είναι δύσκολο να αποκτηθούν ή να αναπαραχθούν από τους ανταγωνιστές (Γεωργόπουλος, 2006). Για να δημιουργηθεί ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα οι οργανισμοί θα πρέπει να μαθαίνουν γρηγορότερα από τους ανταγωνιστές τους και να δημιουργήσουν μία κουλτούρα ανταποκρινόμενη στον πελάτη (O'Keefe, 2002). Υπάρχει λοιπόν ένα ανταγωνιστικό

πλεονέκτημα για έναν οργανισμό, του οποίου το εργατικό δυναμικό μπορεί να μάθει γρηγορότερα από ό,τι το εργατικό δυναμικό άλλων οργανισμών. Το κοινό όραμα συχνά επιτρέπει έναν οργανισμό να υπερέχει έναντι ενός ανταγωνιστή και ένας "οργανισμός που μαθαίνει" λειτουργεί ως κατευθυντήριο όραμα (Sun, 2003).

1.3 Έννοια και θεωρίες του οργανισμού που μαθαίνει

Η έννοια του «οργανισμού που μαθαίνει» επινοήθηκε μέσα από το έργο και την έρευνα του Peter Senge και των συνεργατών του (1990). Στο βιβλίο του "Η Πέμπτη Αρχή" (The Fifth Discipline) περιγράφει ως "οργανισμό που μαθαίνει" (Learning Organization) τον οργανισμό εκείνο που οι άνθρωποι αναπτύσσουν συνεχώς την ικανότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, εκεί που ενθαρρύνονται νέα πρότυπα σκέψης, η συλλογική σκέψη αφήνεται ελεύθερη και οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν από κοινού. Επίσης, τονίζει ότι ο "οργανισμός που μαθαίνει" έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται και να δημιουργεί μελλοντικές εξελίξεις και σημειώνει πέντε βασικά χαρακτηριστικά του οργανισμού που μαθαίνει:

1. Προσωπική μάθηση (personal mastery)
2. Κοινό όραμα (building shared vision)
3. Ομαδική μάθηση (team learning)
4. Νοητικά μοντέλα (mental models)
5. Συστημική σκέψη (systems thinking)

Η συστημική σκέψη αποτελεί τη λυδία λίθο της θεωρίας για τον "οργανισμό που μαθαίνει" και η εφαρμογή της δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να δουν πως λειτουργεί ένας οργανισμός και πώς να εργαστούν ομαδικά για την επίτευξη ενός κοινού πλάνου. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, μάθηση δεν είναι απλά η απόκτηση γνώσης και εμπειριών αλλά η σταθερή αλλαγή της σκέψης, της αντίληψης και της συμπεριφοράς, που προκύπτει ως έμμεσο ή άμεσο αποτέλεσμα από τη γνώση και την εμπειρία. «*Μαθαίνω σημαίνει αλλάζω*» (Μπουραντάς, 2013).

Κατά καιρούς έχουν γίνει διάφοροι διαχωρισμοί των ποικίλων ορισμών για τον "οργανισμό που μαθαίνει". Κατά τον Sun (2003), για παράδειγμα, οι διάφοροι ορισμοί μπορούν εννοιολογικά να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες:

1. αυτοί που εμφανίζουν τον οργανισμό ως ζωντανή οντότητα,
2. αυτοί που αναφέρονται σε αυτόν ως κουλτούρα ή οργανωσιακό κλίμα, και
3. αυτοί που συνδυάζουν και του δύο τρόπους.

Ο Yang και οι συνεργάτες του (2004) διαχωρίζουν τέσσερις προσεγγίσεις στον ορισμό του οργανισμού που μαθαίνει:

1. τη συστημική σκέψη,
2. την οπτική της μάθησης,
3. την οπτική της στρατηγικής, και
4. την οπτική της ενοποίησης/ενσωμάτωσης.

Υπάρχουν τέσσερις αντιλήψεις της έννοιας "οργανισμός που μαθαίνει". Η πρώτη είναι η οπτική γωνία της παλιάς οργανωσιακής μάθησης, όπου επικεντρώνεται στην αποθήκευση της γνώσης στο οργανωσιακό μυαλό. Η μάθηση θεωρείται ως εφαρμογή της γνώσης στα διαφορετικά επίπεδα. Ο δεύτερος τύπος είναι η μάθηση στην προοπτική της δουλειάς, ο οποίος αντιλαμβάνεται τον "οργανισμό που μαθαίνει" ως έναν οργανισμό όπου τα άτομα μαθαίνουν στο εργασιακό περιβάλλον. Ο τρίτος είναι αυτός της προοπτικής του κλίματος μάθησης, όπου αντιλαμβάνεται τον "οργανισμό που μαθαίνει" ως έναν οργανισμό που διευκολύνει τη μάθηση των υπαλλήλων του. Η τέταρτη είναι η προοπτική δομής μάθησης, όπου θεωρεί τον "οργανισμό που μαθαίνει" ως μία ευέλικτη οντότητα. Από αυτές τις αντιλήψεις που αξιολογήθηκαν από τον Örttenblad (2002) η προσέγγιση των Yang και Marsick's (2004) είναι η μόνη προσέγγιση, που καλύπτει τις τέσσερις αντιλήψεις της ιδέας του οργανισμού που μαθαίνει στη βιβλιογραφία (Örttenblad, 2002). Ο "οργανισμός που μαθαίνει" είναι ο "οργανισμός που μαθαίνει" συνεχώς και μπορεί να τροποποιεί τον εαυτό του (Yang et al., 2004).

Οι "οργανισμοί που μαθαίνουν" μπορούν να διαχειρίζονται καλύτερα τη διαδικασία παραγωγής και τις αλλαγές που γίνονται. Δημιουργείται μια αλλαγή στον τρόπο που μαθαίνουμε, γιατί η μάθηση παίρνει άλλες διαστάσεις (Steward, 2001). Ουσιαστικά ο "οργανισμός που μαθαίνει" δεν κάνει τίποτα άλλο από το να αντλεί μαθήματα γύρω από το τι δουλεύει καλά και τι όχι, μαθήματα που αποκτά από την καθημερινή δραστηριότητα και την

ενσωμάτωση αυτών των μαθημάτων στους τρόπους, που οργανώνει τις λειτουργίες του (Σπανός, 2005).

Ο Sun (2003) παρουσιάζει τον οργανισμό ως ζωντανή οντότητα, αλλά δεν παραλείπει να σημειώσει και τα χαρακτηριστικά του ως κουλτούρα. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι ο "οργανισμός που μαθαίνει" χαρακτηρίζεται από κουλτούρα που είναι προσανατολισμένη στη μάθηση, με πεποιθήσεις, αξίες και πολιτικές που υποστηρίζουν τη μάθηση. Επίσης σημειώνει ότι η δομή του οργανισμού που μαθαίνει είναι αποκεντρωτική και εστιάζει στις ομαδικές σχέσεις. Η στρατηγική του οργανισμού που μαθαίνει χαρακτηρίζεται από επιχειρηματικές κινήσεις που προσβλέπουν στην καινοτομία και τη μάθηση. Ένας τέτοιος οργανισμός χαρακτηρίζεται από θέληση για μάθηση και επίλυση προβλημάτων. Επιπροσθέτως, απεικονίζει τον οργανισμό ως οντότητα με ένα ανοικτό και δυναμικό περιβάλλον, το οποίο εμπνέει, διευκολύνει και ενδυναμώνει τη μάθηση των μελών του, ώστε να ενισχύει τη δυναμική του για αλλαγή, προσαρμοστικότητα, βελτίωση και ανταγωνισμό.

Ένας "οργανισμός που μαθαίνει" έχει περιγραφεί ως το σύνολο της ατομικής μάθησης, όμως πρέπει να υπάρχουν μηχανισμοί ώστε η ατομική μάθηση να μεταφέρεται στην οργανωσιακή μάθηση. Όμως η γνώση μπορεί να διατηρηθεί σε άλλα επίπεδα (ατομικό και ομαδικό επίπεδο) και να μη μεταφραστεί σε οργανωσιακό επίπεδο. Αυτή η έλλειψη μετάφρασης έχει εμπειρικά αποδειχθεί ότι επηρεάζει αρνητικά την οργανωσιακή επίδοση (Bontis, 2002). Οι "οργανισμοί που μαθαίνουν" έχουν τυπικά άριστες γνώσεις διοικητικών δομών, επιτρέποντας τη δημιουργία, την εκμάθηση, τη διάδοση πληροφοριών και την εφαρμογή αυτής της γνώσης στον οργανισμό (Wang, 2003).

1.4 "οργανισμός που μαθαίνει" και οργανωσιακή μάθηση

Όταν οι οργανισμοί μαθαίνουν, προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους, ώστε να αντανακλάται αυτή η μάθηση, μέσω της δημιουργίας νέων επιχειρηματικών διαδικασιών και αλλαγής των προτύπων της λήψης αποφάσεων. Αυτή η διαδικασία αλλαγής ονομάζεται «οργανωσιακή μάθηση» (Laudon & Laudon, 2007). Ο όρος οργανωσιακή μάθηση μπορεί να αναφέρεται στη διαδικασία μάθησης ενός οργανισμού ως συλλογική οντότητα ή στην απόκτηση και μοίρασμα της γνώσης (Sun, 2003). Οι Hannah και Lester (2009) υποστηρίζουν ότι η

οργανωσιακή μάθηση είναι εγγενώς σύνθετη επειδή περιλαμβάνει τη σύνδεση ποικίλων και συχνά αντικρουόμενων ατόμων, ομάδων, λειτουργιών, πολιτικών και διαδικασιών.

Πολλές φορές ο όρος "οργανισμός που μαθαίνει" συγχέεται με τον όρο "οργανωσιακή μάθηση" (Marsick & Watkins, 2003). Ωστόσο, υπάρχει ένας διαχωρισμός ανάμεσα στην οργανωσιακή μάθηση και στους "οργανισμούς που μαθαίνουν". Ο "οργανισμός που μαθαίνει" είναι μία μορφή οργανισμού ενώ η οργανωσιακή μάθηση είναι μία δραστηριότητα ή σύνολο διαδικασιών στους οργανισμούς. Ακόμη ο "οργανισμός που μαθαίνει" απαιτεί προσπάθειες ενώ η οργανωσιακή μάθηση είναι κάτι που έρχεται φυσικά χωρίς καθόλου προσπάθειες (Ortenblad, 2001). Επίσης, η οργανωσιακή μάθηση έχει να κάνει με τις δεξιότητες και την κατάρτιση, ενώ οι "οργανισμοί που μαθαίνουν" συνδέονται με την οργανωτική ικανότητα και τη σιωπηρή μάθηση (Steward, 2001). Η οργανωσιακή μάθηση αφορά στο πώς και αναφέρεται στο άτομο ενώ οι "οργανισμοί που μαθαίνουν" απαντούν στο τι και αφορούν στο σύνολο (Smith, 2008; Steward, 2001; Kontoghiwrhes et al., 2005). Η οργανωσιακή μάθηση, που αφορά στο άτομο, λοιπόν θεωρείται ένα εργαλείο που θα βοηθήσει τον οργανισμό να μάθει τι πρέπει να κάνει για να αλλάξει ως σύνολο (Philips, 2003).

Η οργανωσιακή μάθηση είναι σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της μακροπρόθεσμης απόδοσης και της επιβίωσης των οργανισμών (Kontoghiorhes et al., 2005; Marsick & Watkins, 2003). Επιπρόσθετα, η οργανωσιακή μάθηση είναι μία διαδικασία αύξησης της ικανότητας για αποτελεσματική οργανωσιακή δράση μέσω της γνώσης και της κατανόησης (Garvin, 2000). Τέλος, η οργανωσιακή μάθηση θεωρείται κομμάτι του οργανισμού που μαθαίνει (Sun, 2003; Hannah & Lester, 2009).

2. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ

2.1 Λειτουργία "οργανισμών που μαθαίνουν"

Σύμφωνα με τους Marsick και Watkins (2003) οι "οργανισμοί που μαθαίνουν" λειτουργούν σε ατομικό επίπεδο μέσω της δημιουργίας ευκαιριών συνεχούς μάθησης και της προώθησης προβληματισμού και διαλόγου (κουλτούρα). Επίσης, λειτουργούν σε ομαδικό επίπεδο μέσω της μάθησης στην ομάδα και της συνεργασίας. Τέλος, λειτουργούν σε οργανωσιακό επίπεδο μέσω της συστημικής σκέψης και συστημάτων τεχνολογίας, της ενδυνάμωσης των ανθρώπων για όραμα, της σύνδεσης του οργανισμού με το περιβάλλον και της ύπαρξης στρατηγικής ηγεσίας. Με λίγα λόγια η λειτουργία τους γίνεται σε ατομικό, ομαδικό, οργανωσιακό και κοινωνικό επίπεδο. Ο Berends και οι συνεργάτες του (2003) αναφέρουν, εκτός αυτών, ότι για τη λειτουργία τους απαιτούνται και καθιερωμένες συζητήσεις για το πώς θα μάθουν.

Η συστημική σκέψη, η οπτική μάθησης, η οπτική στρατηγικής και η οπτική ενσωμάτωση της ενοποίησης θέτουν σε λειτουργία τον οργανισμό (Yang et al., 2004). Επιπλέον, κάθε οργανισμός για να λειτουργήσει χρειάζεται κάποιες κατευθυντήριες γραμμές. Οι άξονες ενός οργανισμού που μαθαίνει είναι οι εξής (Garvin et al., 2008):

- Άξονας Συνεργασίας
- Άξονας Μάθησης και Επιβράβευσης Μάθησης
- Άξονας Ηγεσίας
- Άξονας Μεταφοράς Γνώσης

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει μια πρόσφατη έρευνα (Marsick & Watkins, 2003), που παρουσιάζει τις επτά διαστάσεις του οργανισμού που μαθαίνει. Οι διαστάσεις αυτές είναι:

1. Η δημιουργία διαρκών ευκαιριών εκπαίδευσης: Η διάσταση αυτή αναφέρεται στη λειτουργία ενός διαρκούς προγράμματος μάθησης, στο οποίο η τελευταία γίνεται ταυτόχρονα με την εκτέλεση των εργασιακών καθηκόντων του εργαζομένου.
2. Η προώθηση του διαλόγου: Η διάσταση αυτή αφορά στην προώθηση μιας κουλτούρας διαλόγου, ανταλλαγής απόψεων και πειραματισμών. Οι εργαζόμενοι

ενισχύονται στο να εκφράζουν τις απόψεις τους αλλά και να ακούν τις απόψεις των άλλων.

3. Ενίσχυση της συνεργασίας και της ομαδικής μάθησης: Αυτή η διάσταση αναφέρεται στην οργάνωση των εργασιών σε μια συλλογική βάση. Η ομαδική εργασία αναγνωρίζεται και ανταμείβεται.
4. Δημιουργία συστημάτων και διάχυσης της μάθησης: Τα συστήματα αυτά πρέπει να λειτουργούν παράλληλα με την εργασία χωρίς να την επιβαρύνουν αλλά αντίθετα να τη διευκολύνουν μέσω της βελτίωσης της απόδοσης του προσωπικού.
5. Ενίσχυση των ανθρώπων και δημιουργία ενός κοινού οράματος: Οι εργαζόμενοι ενισχύονται με δυνατότητες λήψης αποφάσεων, οι οποίες φυσικά συνοδεύονται από ευθύνες. Ταυτόχρονα ένα κοινό όραμα προωθείται σε όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας.
6. Σύνδεση του οργανισμού με το περιβάλλον του (οικονομικό, επιχειρηματικό, οικολογικό κλπ): Με τον τρόπο αυτόν οι άνθρωποι του οργανισμού, μπορούν να έχουν μια πιο ξεκάθαρη άποψη για τη σημασία της δουλειάς τους στο ευρύτερο περιβάλλον.
7. Παροχή ηγεσίας και καθοδήγησης για τη μάθηση: Οι ηγέτες παρέχουν ένα ζωντανό παράδειγμα και κίνητρο για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Η ηγεσία είναι αυτή, που θα μετατρέψει τη μάθηση σε ανταγωνιστικό πλεονέκτημα και θα τη μεταφράσει σε ανάπτυξη.

2.2 Χαρακτηριστικά "οργανισμών που μαθαίνουν"

Για την ανάπτυξη και τη λειτουργία ενός οργανισμού που μαθαίνει απαιτείται κάτι παραπάνω από τις κύριες δομές ενός οργανισμού. Χρειάζονται και οι μηχανισμοί, οι οποίοι μπορούν να υποστηρίξουν και να διατηρήσουν έναν τέτοιου είδους οργανισμό. Πρέπει να αναφερθεί ότι είναι σημαντικό ο οργανισμός να είναι ανοικτός στο περιβάλλον (Chermack et al., 2006). Εκτός από το περιβάλλον που μαθαίνει, θα πρέπει να αναγνωρίζονται οι ανάγκες μάθησης και ανάπτυξης, να ικανοποιούνται αυτές οι ανάγκες και να εφαρμόζεται η μάθηση στο χώρο εργασίας (Armstrong & Foley, 2003).

Ο Griego και οι συνεργάτες του (2000) σημείωσαν πέντε τομείς στους οποίους πρέπει να επικεντρωθεί ένας οργανισμός, εάν θέλει να μετασχηματιστεί σε "οργανισμό που μαθαίνει". Οι πέντε τομείς είναι η εκπαίδευση και η κατάρτιση, οι αμοιβές και η αναγνώριση, η ροή πληροφοριών, το όραμα και η στρατηγική και η ατομική και ομαδική ανάπτυξη, όμως πιο σημαντικοί βρέθηκαν μόνο η εκπαίδευση και κατάρτιση και οι αμοιβές και η αναγνώριση.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των "οργανισμών που μαθαίνουν" είναι η επικοινωνία. Η επικοινωνία πρέπει να είναι ανοικτή (Kontoghiorghes et al., 2005). Είναι σημαντικό να υπάρχει διάλογος και σε περίπτωση διαφωνίας να είναι επικοδομητική (Phillips, 2003; Chermack et al., 2006). Αυτός ο διάλογος όπως υποστήριξε ο Senge (1990) θα πρέπει να είναι απρόσκοπτος. Σε έναν "οργανισμό που μαθαίνει" η λήψη των αποφάσεων δεν πρέπει να γίνεται μόνο από ανώτερους (Phillips, 2003). Πρέπει να δίνεται η δυνατότητα σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού, τα άτομα να παίρνουν αποφάσεις. Τα λάθη που γίνονται δεν πρέπει να θεωρούνται τόσο ως σφάλματα αλλά ως ένας τρόπος μάθησης από αυτά. Τέλος, για τη διευκόλυνση της μάθησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί η τεχνολογία. Όλοι οι εμπλεκόμενοι πρέπει να αποδέχονται την τεχνολογία και να μην την βλέπουν κακοπροαίρετα (Phillips, 2003). Η τεχνολογία αποτελεί μια πηγή για την εκτέλεση της εργασίας και πολλές φορές συμβάλλει ακόμα και στη γνώση.

Σημαντικό χαρακτηριστικό είναι η ανταμοιβή και η αναγνώριση των κόπων των εργαζομένων (Phillips, 2003). Η έλλειψη κινήτρων μπορεί να κάνει τους εργαζομένους να μη νοιώθουν δέσμευση απέναντι στον οργανισμό (Steward, 2001). Οι άνθρωποι που εμπλέκονται στις διάφορες διαδικασίες για να συνεχίσουν να προσπαθούν πρέπει να ανταμείβονται. Πρέπει να δίνονται αμοιβές για την ανταπόκριση και την απόδοσή τους. Ως αμοιβή δεν μπορεί να θεωρούνται μόνο τα υλικά αγαθά αλλά και διάφορα άλλα κίνητρα. Τέτοια κίνητρα μπορεί να είναι η ψυχολογική υποστήριξη όπως η επιβεβαίωση της καλής δουλειάς τους. Τα κίνητρα αυξάνουν την απόδοση των εργαζομένων, ενδυναμώνουν την όρεξη των εργαζομένων για συμμετοχή και αυξάνουν την ικανοποίηση από την εργασία.

Οι "οργανισμοί που μαθαίνουν" λειτουργούν σε ατομικό, ομαδικό, οργανωσιακό και σε επίπεδο σε σχέση με το εξωτερικό περιβάλλον (Marsick and Watkins, 2003). Επομένως, οι οργανισμοί θα πρέπει να μετράνε τα αποτελέσματα τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, για να βλέπουν τις αδυναμίες και να τις διορθώνουν (Phillips, 2003).

Προκειμένου να μπορεί να επιτύχει τους μαθησιακούς του στόχους ο "οργανισμός που μαθαίνει" διαθέτει ένα ξεκάθαρο και με ακρίβεια εκφρασμένο όραμα, το οποίο πρέπει να συνοδεύεται από μια σειρά επιμέρους στόχων, οι οποίοι εφόσον καλυφθούν οδηγούν στην επίτευξη του οράματος. Ο "οργανισμός που μαθαίνει" πρέπει να λειτουργεί ως ένα κατευθυντήριο όραμα (Sun, 2003). Το όραμα οφείλει να είναι κοινό και να έχει γίνει αποδεκτό από όλους καθώς επίσης κοινά αποδεκτές πρέπει να είναι οι αξίες και το ήθος του οργανισμού (Snell, 2001). Το κοινά αποδεκτό όραμα και οι κοινά αποδεκτές αξίες πρέπει να συνοδεύονται από μια προσπάθεια για επίτευξη ισορροπίας ανάμεσα σε ατομικές και συλλογικές ανάγκες, ενισχύοντας τη συνεκτικότητα.

Το όραμα θα πρέπει να επικοινωνείται εύκολα (σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού), να είναι ξεκάθαρο, να εμπνέει, να είναι μετρήσιμο, περιεκτικό και να εκτείνεται προς το μέλλον (Σιώμκος, 2004). Η δήλωση της αποστολής καθορίζει τι ακριβώς κάνει η επιχείρηση. Οι τρεις ωφέλειες του καθορισμού της αποστολής είναι οι εξής (Hindle, 2000):

- Εστίαση της στρατηγικής στον καθορισμό των ορίων, εντός των οποίων λειτουργεί ο οργανισμός.
- Καθορισμός των διαστάσεων μέτρησης και αξιολόγησης της επίδοσης του οργανισμού.
- Ενίσχυση της ηθικής και των κανόνων συμπεριφοράς όλου του προσωπικού.

Η διοίκηση σε έναν "οργανισμό που μαθαίνει" αντικατροπτίζει τις αρχές της συλλογικότητας, παρουσιάζοντας έτσι έντονα δημοκρατικά χαρακτηριστικά με συμμετοχή των εργαζόμενων στη λήψη αποφάσεων (Quicke, 2000). Αυτή η δημοκρατικότητα επιτυγχάνεται μέσω της οριζοντίωσης των ιεραρχικών δομών, τον καταμερισμό των ευθυνών και την ενίσχυση της πρωτοβουλίας και της αντίστοιχης ανάληψης ευθύνης (Snell, 2001). Η διοίκηση οφείλει να

ενθαρρύνει το διάλογο και την ελεύθερη διακίνηση ιδεών προκειμένου και η ίδια να μαθαίνει εκμεταλλευόμενη τις γνώσεις, τα talέντα, τις ικανότητες και τις εμπειρίες των μελών του οργανισμού. Η μάθηση στον "οργανισμό που μαθαίνει" δεν περιορίζεται μόνο στη διοίκηση αλλά διαχέεται σε όλο το μήκος και το πλάτος του οργανισμού ευνοώντας την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος συνεργατικής μάθησης με μεγάλη έμφαση στην ύπαρξη μηχανισμών ανατροφοδότησης (Quicke, 2000).

Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα παρακάτω χαρακτηριστικά.

2.2.1 Ομάδες

Ως κοινωνικό κεφάλαιο μπορεί να θεωρηθεί το απόθεμα των ενεργών σχέσεων ανάμεσα στους ανθρώπους: η εμπιστοσύνη, η αμοιβαία κατανόηση, οι κοινές αξίες και συμπεριφορές, που δένουν τα μέλη των ανθρώπινων δικτύων και των κοινωνιών και την πιθανή συνεργατική πράξη (Cohen & Prusak, 2001). Ωστόσο, υπάρχει μία αυξημένη συνειδητοποίηση ότι πολύτιμη -κατά πολύ- μάθηση συμβαίνει ανεπίσημα στη δουλειά, σε ομάδες ή μέσω συζητήσεων (Huber, 2002). Αναγνωρίζοντας ότι ο οργανισμός υπάρχει για να παρέχει ένα μέσο ανάπτυξης μίας προοπτικής συνεργασίας, τα μέλη ενός οργανισμού ίσως να είναι καλύτερα τοποθετημένα να εργάζονται μαζί και να αναγνωρίζουν την ανάγκη τους, να είναι ένα μέρος του γνωστικού συστήματος (Tsoukas & Mylonopoulos, 2004). Οι άνθρωποι μέσα στον οργανισμό δεν μαθαίνουν απλά ως ξεχωριστές οντότητες αλλά και ως σύνολο. Οι γνώσεις πρέπει να διαχέονται σε όλα τα άτομα και να υπάρχει αντροφοδότηση. Αυτές οι ομάδες θα συμβάλλουν στη δημιουργία του οράματος, της αποστολής και των αξιών του οργανισμού (Sense, 2007).

Οι Bogenrieder και Nooteboom (2004) εξήγησαν πως εντός ενός οργανισμού υπάρχει η ανάγκη να καθιερωθούν σύνδεσμοι γνώσης ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού ως σύνολο. Επιπλέον, εξήγησαν ότι η γνώση που κερδίζεται από το κάθε άτομο ξεχωριστά πρέπει να συνδέεται από τη γνώση που κερδίζεται από τον οργανισμό ως σύνολο (Ατομική - Συλλογική Γνώση όχι Μεμονωμένες Γνώσεις). Οι σχέσεις των ατόμων μέσα σε έναν οργανισμό ενδυναμώνονται περαιτέρω από τη δημιουργία μικρότερων κοινωνιών μάθησης. Αυτή η προσέγγιση διαμορφώνει μία συμβιοτική σχέση μεταξύ των ατόμων και του οργανισμού, με

αποτέλεσμα να εδραιώνεται η σημασία της ομαδικής συνεργασίας μέσα στους "οργανισμούς που μαθαίνουν" (Bogenrieder & Nooteboom, 2004).

Η συσσώρευση της ατομικής μάθησης αποτελεί την ομαδική μάθηση. Το κέρδος από την ομαδική ή κοινή μάθηση είναι ότι το προσωπικό μαθαίνει πιο γρήγορα. Η ομαδική μάθηση προϋποθέτει τα άτομα να ασχολούνται με το διάλογο και τη συζήτηση. Ένα περιβάλλον πρέπει να δημιουργείται, όπου τα άτομα μπορούν να μοιραστούν τη μάθηση χωρίς να υποτιμάται και να αγνοείται, έτσι ώστε περισσότεροι άνθρωποι να μπορούν να επωφεληθούν από τη γνώση τους και τα άτομα να ενδυναμώνονται (O'Keefee, 2002).

Οι ομάδες είναι αποτελεσματικά οχήματα για οργανωσιακή μάθηση και βελτίωση της απόδοσης (Argote et al., 2003). Οι αποτελεσματικές διαδικασίες ομαδικής μάθησης περιλαμβάνουν πειραματισμό δοκιμής-λάθους και συνεργατική λύση προβλήματος (Vince et al., 2002; Treleaven, 2004). Οι ομάδες είναι ένα απαραίτητο χαρακτηριστικό των "οργανισμών που μαθαίνουν". Η αποτελεσματική διοίκηση των ομάδων είναι απαραίτητη για να επιτευχθεί το όραμα «ενός οργανισμού που μαθαίνει» και να προωθηθεί η προσωπική ανάπτυξη των μελών του οργανισμού (Steward, 2001). Πολλές φορές όμως οι ομάδες παρουσιάζουν προβλήματα στο να μάθουν. Αυτό πιθανόν να οφείλεται σε διαπροσωπικούς φόβους, σε άλογες πεποιθήσεις σχετικά με την αποτυχία, στον τρόπο σκέψης και τη δυναμική της ομάδας και την απόκρυψη πληροφοριών. Για αυτό το λόγο οι ηγέτες θα πρέπει να προωθούν την οργανωσιακή μάθηση δημιουργώντας «οργανισμούς που μαθαίνουν» (Edmondson, 2012). Η ομαδική μάθηση είναι απαραίτητη ούτως ώστε να λύνονται γρηγορότερα τα προβλήματα από ότι ατομικά.

Η μαθησιακή συμπεριφορά κάνει ικανή την ομάδα να ανταποκρίνεται σε κρίσιμες και αβέβαιες περιστάσεις, όπου με τη σειρά τους βελτιώνουν την προσαρμοστικότητα της ομάδας. Η καλύτερη προσαρμοστικότητα της ομάδας οδηγεί σε υψηλότερη απόδοση της ομάδας (Kontoghiorhies et al., 2005).

Όταν οι ομάδες ενός πρότζεκτ λαμβάνουν δράση για να πειραματιστούν και να αντανakλάσουν πάνω στις πράξεις τους -συμπεριλαμβανομένων και των λαθών που ενδεχομένως να έχουν διαπράξει- για να βελτιώσουν τους μελλοντικούς κύκλους λυσίματος

προβλημάτων τότε μπορεί να ειπωθεί ότι μαθαίνουν (Edmondson, 2002). Τέλος ένας οργανισμός έχει μάθει όταν τα μέλη του έχουν ομοιόμορφα τροποποιήσει μια πρακτική δουλειάς για να αντακλάσουν τη νέα γνώση (Garvin, 2000).

2.2.2 Ηγεσία - Οργανωσιακή κουλτούρα

Σε έναν "οργανισμό που μαθαίνει" θα πρέπει να προωθείται η κουλτούρα της αλλαγής. Το κοινό όραμα της ηγεσίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για βελτίωση της οργανωσιακής κουλτούρας (Sense, 2007). Η κουλτούρα δρα ως φίλτρο χρησιμοποιώντας τη μάθηση για να βελτιωθεί η απόδοση. Η αντιληπτή έλλειψη χρησιμότητας και επιπρόσθετης επένδυσης χρόνου συχνά έχουν αντίκτυπο τις αποφάσεις του οργανωσιακού ηγέτη, όσον αφορά στη δημιουργία "οργανισμών που μαθαίνουν" (Cremier et al., 2007).

Ανεπιθύμητες αξίες πρέπει να απορρίπτονται σε μια διαδικασία που λέγεται μη μάθηση (Easterby-Smith et al., 2000). Η κουλτούρα ενός οργανισμού που μαθαίνει είναι μία κουλτούρα που ενθαρρύνει τη μάθηση από τα προβλήματα παρά την υπεράσπιση κατά της κατηγορίας. Δεν θα πρέπει λοιπόν να εκπλήσσει το γεγονός ότι οι ικανότητες της ανάπτυξης της οργανωσιακής μάθησης απαιτεί συμμετοχή και ηγεσία από ένα ευρύ φάσμα οργανωσιακών μελών (Carroll et al., 2002).

Οι ηγέτες των "οργανισμών που μαθαίνουν" μπορούν να επιτύχουν καλύτερα συνεργασία ή ομαδική δουλειά δια μέσου της διαδικασίας δημιουργίας ενός κοινού οράματος και ενός ξεκάθਾਰου σκοπού (Eisenberg & Goodall, 2007) δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον ενθαρρυντικό στην ενδυνάμωση των εργαζομένων και τις συμμετοχικές αποφάσεις, κάνοντας ικανή την οργανωσιακή μάθηση (Ford & Angermeier, 2008). Οι King και Marks (2008) μελέτησαν τη δυναμική ενός συστήματος γνώσης με το περιεχόμενο μίας ιεραρχικής δομής διακυβέρνησης οργανισμού. Ανακάλυψαν ότι αν και η ανάπτυξη μιας κουλτούρας κοινής γνώσης έχει αποτυπωθεί ως κάτι που ήταν το ζητούμενο από πολλούς οργανισμούς, η επιτυχία του συστήματος μπορεί επίσης να εξαρτάται από τη δομή του ίδιου του οργανισμού (King & Marks, 2008).

Για να ευδοκιμήσει ένας "οργανισμός που μαθαίνει" και να αναπτυχθεί στον τομέα του, οι οργανωσιακοί ηγέτες πρέπει να δρουν κατά τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να ενθαρρύνουν τις

κοινές πληροφορίες ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού (Treleaven, 2004). Πολλά οργανωσιακά συστήματα, που υπάρχουν, παραγκωνίζονται από μία απαρχαιωμένη προσέγγιση για την ηγεσία όπου η απλουστευτική, απλοϊκή σκέψη επιτρέπει μόνο για μία περιορισμένη άποψη για τις ανάγκες ενός οργανισμού. Επικοινωνώντας ένα κοινό όραμα είναι το κλειδί στο να ενοποιηθούν τα διάφορα μέλη ενός οργανισμού. Αυτό τους επιτρέπει να ξανακατευθύνουν την προσοχή τους στις δικές τους ξεχωριστές θέσεις για το ύψιστο συμφέρον του οργανισμού. Η ξεκάθαρη κατανόηση και το να επικοινωνείς την ανάγκη για τα μέλη ενός οργανισμού που μαθαίνει τους εργαζόμενους σε αυτόν να εγκαταλείπουν τα προσωπικά τους συμφέροντα για χάρη ενός απώτερου οργανωσιακού σκοπού συλλογικής μάθησης, είναι μία στρατηγική που θα επιτρέψει στους ηγέτες να προετοιμάσουν καλύτερα τα μέλη του οργανισμού να ευδοκιμίσουν μέσα στο οργανωσιακό σύστημα, όπως επίσης μέσα στο συγκεκριμένο βιομηχανικό τομέα τους (Wheatley, 2001).

Οι ηγέτες επηρεάζουν τις αξίες, τα κίνητρα, τις συμπεριφορές και τη σκέψη στον οργανισμό (Kouzes & Posner, 2007). Οι ηγέτες αντιμετωπίζουν την πρόκληση του να δημιουργηθούν συνθήκες που να ενθαρρύνουν, να διευκολύνουν και να υποστηρίζουν την κουλτούρα του οργανισμού που μαθαίνει. Μπορούν επίσης να επηρεάσουν τις παραπάνω συμπεριφορές σε σχέση με τον "οργανισμό που μαθαίνει" έχοντας τη μάθηση ως κεντρικό στοιχείο στην ατζέντα τους δημιουργώντας μηχανισμούς μάθησης και εγκαθιδρύοντας ψυχολογική ασφάλεια και συνθήκες εμπιστοσύνης (Amitay et al., 2005).

Για να μάθουν τα άτομα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται οπωσδήποτε η εκπαίδευση. Η εκπαίδευση οδηγεί στη μάθηση και η μάθηση με τη σειρά της αυξάνει την απόδοση του εργαζομένου (Griego et al., 2000). Η ηγεσία πρέπει να βοηθάει στη διευκόλυνση της μάθησης και να δημιουργεί αυτή την ικανότητα να αντιλαμβάνονται όλοι πώς πρέπει να μάθουν και να λειτουργούν ως σύστημα (Phillips, 2003). Η ηγεσία θα πρέπει να είναι σε θέση να πάρει ρίσκο και να μη φοβάται να κάνει αλλαγές όταν χρειάζονται, στον τρόπο που διοικεί. Ο τρόπος διοίκησης πρέπει σίγουρα να περιλαμβάνει διοίκηση γνώσης. Σημαντική πτυχή της ηγεσίας είναι ακόμα να δημιουργήσει το περιβάλλον εκπαίδευσης και γνώσης (Kontoghiorhes et al., 2005). Η ηγεσία είναι αυτή που θα ενδυναμώσει τις συνεργασίες μεταξύ των ατόμων και θα φροντίσει το όραμα της επιχείρησης να είναι κοινό και κατανοητό από όλους (Chermack et al., 2006).

Ένα αποτελεσματικό οργανωσιακό σύστημα είναι αυτό που είναι προσαρμοστικό, που επιτρέπει στα μέλη του να νιώθουν άξια και ενδυναμωμένα να κατορθώσουν οποιοδήποτε απαιτούμενο καθήκον. Η πραγματική αποτελεσματικότητα ενός ανθρώπου σε ένα οργανισμό θα έπρεπε επομένως να μετριέται πάνω στη βάση των σχέσεών του με τα άλλα μέλη του οργανισμού παρά με τα ατομικά του επιτεύγματα (Wheatley, 2001).

Η δομή και η κουλτούρα ενός οργανισμού είναι παράγοντες που θα πρέπει να καθορίζουν τις στρατηγικές, που χρησιμοποιούνται από τους οργανωσιακούς ηγέτες (Yukl, 2006). Η Morath (Morath & Turnbull, 2005) άλλαξε τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι ηγέτες και από απειλητικούς όρους όπως «λάθη» και «ανάκριση» τους μετέτρεψε σε «ατύχηματα» και σε «ανάλυση». Είναι γενικά περισσότερο αποτελεσματικό να αντιμετωπίζονται τα αναγνωρισμένα προβλήματα με καινούριους τρόπους και να «κλίνουν» στην κουλτούρα επαναερμηνεύοντας νέες δράσεις σε αρμονία με τις υπάρχουσες δυνάμεις κουλτούρας. Εάν από όλες τις δεξιότητες για βελτίωση, το πιο κρίσιμο ίσως είναι η δεξιότητα συνεργασίας συνολικά των παραδοσιακών ορίων, τότε διαφαίνεται πώς αλλάζει μία ατομική κουλτούρα σε μία κουλτούρα ομαδικής δουλειάς.

Οι ηγέτες πρέπει να δημιουργούν σκοπό, να βοηθάνε να ερμηνεύονται καταστάσεις με νέους τρόπους, να κτίζουν σχέσεις εμπιστοσύνης. Να δοκιμάζουν νέους τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς και να έχουν μία ευρεία άποψη των αλληλοεξαρτήσεων των ατόμων, των ομάδων, της ροής των καθηκόντων, των συστημάτων και των κουλτουρών. Πρέπει να γίνει κατανοητό πως η μάθηση στο οργανωσιακό επίπεδο θεωρείται ως προαπαιτούμενο για επιτυχημένη οργανωσιακή αλλαγή. Επομένως είναι σημαντικό να εδραιωθεί μία κουλτούρα μάθησης στους οργανισμούς, εάν αυτοί θέλουν να είναι βιώσιμοι και ανταγωνιστικοί (Marsick, 2000). Για την ανάπτυξη και τη λειτουργία «ενός οργανισμού που μαθαίνει» απαιτούνται μηχανισμοί οι οποίοι μπορούν να υποστηρίξουν και να διατηρήσουν έναν τέτοιου είδους οργανισμό. Θα πρέπει να αναγνωρίζονται οι ανάγκες μάθησης και ανάπτυξης, να ικανοποιούνται αυτές οι ανάγκες και να εφαρμόζεται η μάθηση στο χώρο εργασίας (Armstrong & Foley, 2003).

Η ποιότητα της οργανωσιακής μάθησης εξαρτάται από την οργανωσιακή κουλτούρα, η οποία διευκολύνει ή αναστέλλει τη μάθηση (Lipshitz & Papper, 2000). Οι ηγέτες θα πρέπει να δημιουργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, ενθαρρυντικό στην ενδυνάμωση των εργαζομένων και στις συμμετοχικές αποφάσεις, κάνοντας ικανή την οργανωσιακή μάθηση (Ford & Angermeier, 2008). Η διοίκηση λοιπόν θα πρέπει να έχει ενεργό ρόλο με την αύξηση της επικοινωνίας και με συμμετοχικές συζητήσεις μέσω της Συμμετοχικής Διοίκησης και της Διάχυση Γνώσης και όχι με ιεραρχική διοίκηση. Η οργανωσιακή κουλτούρα μπορεί να επιφέρει την επιτυχία μέσω της καινοτομίας, της εκμάθησης των λαθών του παρελθόντος, του κλίματος συνεργασίας-ηγεσίας. Ο ηγέτης θα πρέπει να λειτουργεί ως σχεδιαστής, ως δάσκαλος αλλά και ως επόπτης.

Η οργανωσιακή κουλτούρα είναι ένα σύνολο από πιστεύω και αξίες, που εφαρμόζονται από τα μέλη της εταιρείας (Despres & Chauvel, 2000). Η ύπαρξη της σωστής οργανωσιακής κουλτούρας είναι μια απόλυτη αναγκαιότητα ή ένας πρόδρομος της αποδοχής της διαχείρισης γνώσης (DeLong & Fahey 2000; Holden, 2001; Shaw & Tuggle, 2003). Οι Taylor και Wright (2004) αναγνώρισαν δύο διαστάσεις της κουλτούρας, το ανοιχτό ηγετικό κλίμα και τη μάθηση από την αποτυχία, οι οποίες συμβάλλουν στην επιτυχημένη εφαρμογή της διαχείρισης γνώσης. Η σωστή κουλτούρα θα δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης, ώστε οι εργαζόμενοι να έχουν την προθυμία να μοιραστούν τη γνώση με τους συναδέλφους τους και την απροθυμία να την αποκαλύψουν σε άτομα εκτός του οργανισμού (Jasimuddin et al., 2005).

Οι ηγέτες επηρεάζουν τις αξίες, τα κίνητρα, τις συμπεριφορές και τη σκέψη στον οργανισμό (Kouzes & Posner 2007). Οι ηγέτες αντιμετωπίζουν την πρόκληση του να δημιουργηθούν συνθήκες που να ενθαρρύνουν, να διευκολύνουν και να υποστηρίζουν την κουλτούρα "του οργανισμού που μαθαίνει". Οι ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν τις παραπάνω συμπεριφορές σε σχέση με τον "οργανισμό που μαθαίνει" έχοντας τη μάθηση ως κεντρικό στοιχείο στην ατζέντα τους δημιουργώντας μηχανισμούς μάθησης και εγκαθιδρύοντας ψυχολογική ασφάλεια και συνθήκες εμπιστοσύνης (Amitay et al., 2005).

Η διαδικασία αλλαγής προς έναν "οργανισμό που μαθαίνει" δεν μπορεί να ξεκινήσει από κάποιον που δεν έχει θέση ισχύος μέσα στον οργανισμό (Johnson, 2002). Η ηγεσία έχει διαμεσολαβητικό ρόλο στις προσπάθειες για τη δημιουργία ενός "οργανισμού που μαθαίνει" και καλείται να αναλάβει νέους ρόλους (Watkins & Marsick, 2003). Για να δημιουργηθεί ένας οργανισμός υπάρχουν τρεις θεμελιώδεις λίθοι, το περιβάλλον που υποστηρίζει τη μάθηση, οι ευδιάκριτες διαδικασίες και πρακτικές μάθησης και η ηγεσία, που ενισχύει τη μάθηση. Σε ό,τι αφορά στους ηγέτες πρέπει να ακούν τους εργαζόμενους και να μη κριτικάρουν τη διαφορετική άποψη, να ενθαρρύνουν νέες οπτικές, να κάνουν ερωτήσεις και να προσφέρουν τον απαραίτητο χρόνο για σκέψη επάνω στην απόδοση και στην επίλυση προβλημάτων. Οι ηγέτες θα πρέπει να εστιάζουν λιγότερο στο τι πρέπει να μάθουν οι οργανισμοί, αλλά στο πώς θα δημιουργήσουν τέτοιες συνθήκες μάθησης (Hannah & Lester 2009).

Η ηγεσία θα πρέπει να είναι σε θέση να πάρει ρίσκο και να μη φοβάται να κάνει αλλαγές, όταν χρειάζονται, στον τρόπο που διοικεί. Θα πρέπει να ενθαρρύνεται το ρίσκο νομιμοποιώντας τα λάθη. Η αποτυχία πρέπει να αντιλαμβάνεται όχι ως λάθος αλλά ως μία θεμιτή εξερεύνηση του χώρου των πιθανοτήτων (Mitleton, 2003). Τέλος, ο ηγέτης χρήσιμο θα είναι να διασφαλίζει και την υποστήριξη των πολιτικών αρχηγών (Yosoff, 2005).

2.2.3 Οργανωσιακή Μάθηση

Οι έρευνες δείχνουν ότι η περισσότερη μάθηση στο εργασιακό περιβάλλον είναι ευκαιριακή, παρά ένα προϊόν επίσημης εκπαίδευσης. Η μαθησιακή συμπεριφορά κάνει ικανή την ομάδα να ανταποκρίνεται σε κρίσιμες αβέβαιες περιστάσεις όπου με τη σειρά τους βελτιώνουν την προσαρμοστικότητα της ομάδας. Η καλύτερη προσαρμοστικότητα της ομάδας οδηγεί σε υψηλότερη απόδοση της ομάδας (Kontoghiorhies et al., 2005). Η λήψη πληροφοριών γίνεται όχι μόνο από το εσωτερικό αλλά και το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού

(Fisher and White, 2000). Ένας εργαζόμενος μπορεί να κερδίζει από το εσωτερικό του οργανισμού και να καταλαβαίνει από την εμπειρία (Mc Glynn et al., 2003).

Οι "οργανισμοί που μαθαίνουν" πρέπει να έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν τη μάθηση ως μια συνεχή διαδικασία που δεν διακόπτεται ποτέ (Chermack et al., 2006). Ωστόσο, οι περισσότεροι οργανισμοί όχι μόνο μοιάζουν ανίκανοι να διδαχθούν τις διαδικασίες μάθησης (Hannah & Lester, 2009; Yukl, 2006) αλλά μερικοί οργανισμοί επίσης έχουν τη γνώμη ότι η μάθηση θα έρθει μόνη της (Marsick & Watkins, 2003) ή ότι είναι κάτι ουτοπικό και μακριά από την καθημερινότητα στο εργασιακό χώρο.

Οι άνθρωποι μέσα στον οργανισμό δεν μαθαίνουν απλά ως ξεχωριστές οντότητες αλλά και ως σύνολο. Οι γνώσεις πρέπει να διαχέονται σε όλα τα άτομα και να υπάρχει ανατροφοδότηση. Για να μάθουν τα άτομα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται οπωσδήποτε η εκπαίδευση. Η εκπαίδευση οδηγεί στη μάθηση και η μάθηση με τη σειρά της αυξάνει την απόδοση του εργαζομένου (Griego et al., 2000).

Σε μία μελέτη της Linux οι προγραμματιστές λογισμικού ανακάλυψαν ότι η ξεκάθαρη αναγνώριση και η επικοινωνία του συγκεκριμένου σκοπού του καθενός μέσα σε ένα σύστημα, μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχή εκπλήρωση των οργανωσιακών καθηκόντων. Η μελέτη επικεντρώθηκε σε 141 προγραμματιστές λογισμικού, που δούλευαν σε ένα λογισμικό ανοικτού κώδικα. Η φύση αυτού του συγκεκριμένου πρότζεκτ έκανε απαραίτητο τους προγραμματιστές να επικεντρωθούν και στην ατομική γνώση και τη συλλογική γνώση, όπου οι εταιρείες πρέπει να επενδύουν, όχι μόνο σε καινούρια μηχανήματα για να κάνουν την παραγωγή πιο αποδοτική, αλλά στη ροή του ξέρω πώς θα παραμείνουν στη δουλειά (Caroll & Edmodson, 2002). Πάντοτε στη διαδικασία της μάθησης θα πρέπει να εισέρχεται και η ανατροφοδότηση (Chermack et al., 2006).

Οι οργανισμοί πρέπει να είναι καλοί στη γενιά της γνώσης, στην καταλληλότητα και στην εκμετάλλευση. Η ποιότητα της οργανωσιακής μάθησης εξαρτάται από πρόσθετες όψεις της οργανωσιακής μάθησης, της κουλτούρας, της ψυχολογίας οι οποίες διευκολύνουν ή αναστέλλουν τη μάθηση (Lipshitz & Popper, 2000). Η επακριβής αντιγραφή δεν είναι συχνά δυνατή λόγω δομικών ή λειτουργικών διαφορών μεταξύ των οργανισμών (Spear, 2005). Ένας "οργανισμός που μαθαίνει" χρειάζεται το περιβάλλον για μάθηση τις ευδιάκριτες διαδικασίες και πρακτικές μάθησης και την ηγεσία που ενισχύει (Garvin et al., 2008). Ως εκ τούτου ένας "οργανισμός που μαθαίνει" πρέπει να διαθέτει όχι μόνο ατομική μάθηση, όχι μόνο θέληση αλλά και συνθήκες διαχείρισης γνώσης (Mc Adam & Reid, 2000).

Μερικές ρουτίνες εργασίες είναι απλές και διεξάγονται από ένα άτομο, ενώ άλλες ρουτίνες απαιτούν συνεργασία από πολλούς. Η γνώση απαραίτητως αποθηκεύεται σε διάφορες μορφές και τοποθεσίες, συμπεριλαμβανομένων των εγχειριδίων διαδικασίας, υλικών και εξοπλισμού σχεδίου καθώς και στα μυαλά του κάθε ατόμου ξεχωριστά, για να διεξαχθούν αυτές οι ρουτίνες (Argote, et al., 2003).

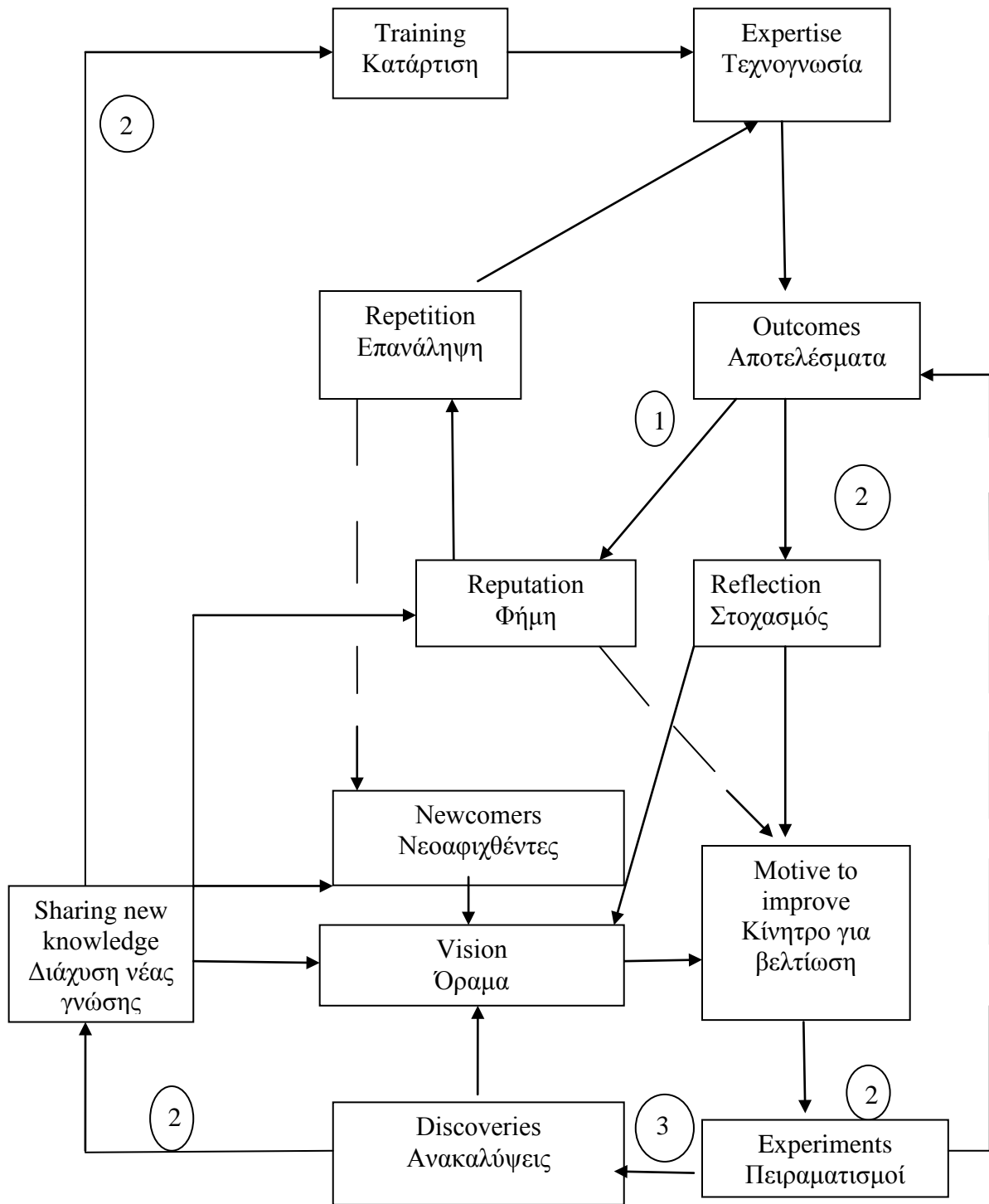
Στο μάνατζμεντ υπάρχει η μάθηση μονού βρόχου (single loop learning), όπου αναφέρονται οι κανόνες, ήτοι το τι πρέπει να γίνει, η μάθηση διπλού βρόχου (double loop learning), όπου αναφέρεται η μάθηση του πώς θα γίνει κάτι (επίγνωση) και η μάθηση τριπλού βρόχου (triple loop learning), όπου αναφέρεται στη μάθηση του πώς να μάθεις (αρχές). Ένας "οργανισμός που μαθαίνει" λειτουργεί όχι μόνο με μάθηση μονού και διπλού βρόχου αλλά και με μάθηση τριπλού βρόχου (Wang & Ahmed, 2003).

Κάθε εμπειρία είναι μια ευκαιρία για μάθηση. Ο Schon (1973) αναφέρεται σε μια κοινωνία μάθησης με πρότυπα, αξιολόγηση, υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης και ψυχολογική ασφάλεια (Marsick, 2000) ενώ ο Baldomir (2009) μιλάει για συλλογική μάθηση. Ακόμη, οι Tsoukas και Mylonolopoulos (2004) και οι King και Marks (2008) αναφέρονται σε ένα

σύστημα γνώσης. Σε αυτά τα συστήματα υπάρχει η ροή της γνώσης ενώ υποστηρίζεται η καινοτομία και η διακίνηση ιδεών μάθησης.

Η περισσότερη μάθηση, που συμβαίνει στους οργανισμούς, είναι τοπική και έτσι τα άτομα ή οι ομάδες τελειοποιούν τις δεξιότητές τους, αντιμετωπίζουν τους περιορισμούς και τα κόστη αντιμετωπίζοντάς τα με άλλες ομάδες ή το σύστημα. Η τοπική μάθηση είναι δύσκολο να εκφραστεί με λόγια, είναι στενά συνδεδεμένη με τις λεπτομέρειες της δουλειάς και είναι δύσκολο να μεταφερθεί (συχνά απαιτείται μαθητεία ή μετακίνηση ανθρώπων) (Carlile, 2002). Απαιτείται ο συνδυασμός αξιών, δεξιοτήτων και δομών για να υποστηριχθεί περιεκτική συστημική, οργανωσιακή μάθηση. Οι οργανισμοί, οι οποίοι αξιολογούν μακροπρόθεσμα παρά βραχυπρόθεσμα την απόδοση και ενδιαφέρονται για ένα μεγαλύτερο εύρος αποτελεσμάτων (απόδοση, ασφάλεια, ποιότητα, περιβάλλον) και οι ενδιαφερόμενοι (μέτοχοι, εργαζόμενοι, πελάτες, προμηθευτές, κοινότητα, κοινωνία) είναι πιθανόν να αναγνωρίσουν την ανάγκη να μάθουν και να αφιερώσουν χρόνο στη μάθηση (Garvin, 2000). Πολυάριθμοι συγκεκριμένοι μηχανισμοί μάθησης μπορούν να διεγείρουν τη δημιουργικότητα, να φέρουν καινούριες πληροφορίες (για παράδειγμα συγκριτική διοίκηση ή αλλιώς benchmarking, ανταλλαγή προσωπικού), πειραματισμό με νέες ρουτίνες, να δίνεται και να συζητιέται η ανατροφοδότηση και η διάδοση καινούριων ιδεών (Garvin, 2000).

Οι οργανισμοί που δεσμεύονται στη μάθηση κτίζουν υποστηρικτικές δομές συμπεριλαμβανομένων πληροφοριακών συστημάτων, προγραμμάτων εκπαίδευσης, συναντήσεων, προσανατολισμένη κατάρτιση, οι οποίες δημιουργούν ψυχολογική ασφάλεια και ενθαρρύνουν την ανατροφοδότηση και τη συμμετοχή (Edmondson, 2002). Η εκπαίδευση οδηγεί στη μάθηση μέσω της σκέψης και της επικοινωνίας (Griego et al., 2000). Αυτά τα χαρακτηριστικά παρουσιάζονται καλύτερα στο Σχήμα 2.1.



Σχήμα 2.1 Σχήμα οργανωσιακής μάθησης. Επεξηγηματικά νοητικά μοντέλα οργανωσιακής μάθησης (Τα συνεχή βέλη αντιπροσωπεύουν σχέσεις όπου μία αύξηση στην αιτία παράγει αύξηση και στο αποτέλεσμα (π.χ. περισσότερη κατάρτιση οδηγεί σε περισσότερη τεχνογνωσία). Τα διακεκομμένα βέλη υποδεικνύουν αιτίες που παράγουν αντίθετα αποτελέσματα (π.χ. μια καλύτερη φήμη μειώνει το κίνητρο για βελτίωση).

Πηγή: Maynihan & Launduyt 2009

Αξίζει να αναφερθεί εδώ η παρακάτω σκέψη ενός μεγάλου Έλληνα στοχαστή, του Ε. Παπανούτσου (1976), σχετικά με τη μάθηση: *"Εμαθα στη γενικότητα, που σημαίνει ότι προσπάθησα και πέτυχα να προσαρμοστώ στους όρους του φυσικού και του ιστορικού κόσμου τόσο καλά, ώστε τον έκανα να προσαρμοστεί εκείνος στις βλέψεις μου"* (Παπανούτσος, 2011).

2.3 Προβλήματα οργανισμών που μαθαίνουν

Ένας "οργανισμός που μαθαίνει" πρέπει πλήρως να αποδεχτεί την απομάκρυνση των παραδοσιακών ιεραρχικών δομών. Ο Wheatley (2001) αναφέρει μια απαρχαιωμένη προσέγγιση σε αυτά τα θέματα. Αυτό συνήθως συναντάται σε ανθρώπους, οι οποίοι νόθουν να απειλούνται από την αλλαγή ή πιστεύουν ότι έχουν να χάσουν τα περισσότερα (να πληγούν περισσότερο). Πιθανόν να έχουν κλειστές νοοτροπίες και να μην είναι πρόθυμοι να ασχοληθούν με νοητικά μοντέλα. Ο O'Keefe (2002) πιστεύει πως τα χαρακτηριστικά των "οργανισμών που μαθαίνουν" είναι παράγοντες που αποκτώνται σταδιακά, από ότι να αναπτύσσονται ταυτόχρονα. Με αυτόν τον τρόπο η δημιουργία ενός κοινού οράματος ενδεχομένως να εμποδιστεί από τις παραδοσιακές δομές, όπου το όραμα του οργανισμού επιβάλλεται από πάνω.

Δυστυχώς, παρ'όλο το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη δημιουργία, μεταφορά και χρήση της γνώσης, λίγα έχουν ειπωθεί για το πώς οι εταιρείες κωδικοποιούν τη γνώση, που χρειάζεται να διαχειριστούν. Επιπροσθέτως, είναι πολύ δύσκολο κομμάτι να γεφυρωθεί η ατομική και η συλλογική γνώση και να συνδεθεί το ατομικό με το ομαδικό και το οργανωσιακό επίπεδο. Οι Davies και Nurtley (2000) αναφέρουν το πρόβλημα των μεμονομένων γνώσεων. Είναι ίσως η πρόκληση που αντιμετωπίζει η οργανωσιακή μάθηση για να μπορέσει να εξελιχθεί ο οργανισμός σε "οργανισμό που μαθαίνει" (Fisher & White, 2000).

Επιπλέον, κρυφές αποτυχίες και συστημικά προβλήματα είναι δύσκολο να γίνουν αντιληπτά σε τοπικό επίπεδο και επομένως δύσκολο να ενεργήσουν πάνω σε αυτά (Rudolph & Repenning, 2002). Η αξιολόγηση είναι μια περίπλοκη διαδικασία που επηρεάζεται από πολλά χαρακτηριστικά των ατόμων και των οργανισμών. Η αυτοαξιολόγηση χρειάζεται πειθαρχία, ανάλυση δεξιοτήτων και δημιουργικότητα αλλά η συλλογική αξιολόγηση χρειάζεται

επιπρόθεσμα στοιχεία επικοινωνιακών δεξιοτήτων και κοινωνικές σχέσεις. Η γραφειοκρατία είναι ένα αρνητικό χαρακτηριστικό και δυσκολεύει την κατάσταση όπως και η μη ενημέρωση για τις τεχνολογικές εξελίξεις (Edmondson, 2002).

3. ΟΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΑ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΑ

3.1 Οι "οργανισμοί που μαθαίνουν" στον Τομέα Υγείας

Οι "οργανισμοί που μαθαίνουν" στην Υγεία και ειδικότερα στα νοσοκομεία έχουν κάποια ιδιαιτερότητα καθώς τα νοσοκομεία δεν προσφέρουν υλικά αγαθά αλλά υπηρεσίες. Οι οργανισμοί φροντίδας υγείας αντιμετωπίζουν μία αυξανόμενη επιτακτική ανάγκη για να αναγνωρίσουν και να εξαπλώσουν τις καλύτερες πρακτικές (McGlynn et al., 2003) Η κουλτούρα της φροντίδας υγείας θα πρέπει να είναι κοινή από όλους που δουλεύουν μαζί για να γίνει κατανοητή η ασφάλεια, η αναγνώριση ρίσκων και να αναφέρονται τα λάθη δίχως φόβο κατηγορίας. Θα πρέπει να βρίσκονται τρόποι να αλλάζει το όλο σύστημα όταν επιχειρείται να εξαλειφθούν τα μειονεκτήματα (Edmondson, 2001).

Παγκοσμίως, υψίστης σημασίας αναφορές έχουν τονίσει υψηλά ιατρικά λάθη και δεκάδες χιλιάδες περιττούς θανάτους κάθε χρόνο όπου θα μπορούσε να είχαν προληφθεί σύμφωνα με το Interagency Coordination Task Force (2000). Η βιομηχανία φροντίδας υγείας δεν θα πρέπει αμυντικά να απορρίψει τις προκλήσεις για δράση και αυτές οι προκλήσεις θα πρέπει να ωθήσουν τη μάθηση και την καινοτομία στους οργανισμούς και στα συστήματα όπου η φροντίδα υγείας παραδίδεται. Αποτελεσματική δράση σε τέτοια προβλήματα απαιτεί κατανόηση των συστημικών αλληλεπιδράσεων και μόχλευση των στόχων, επικοινωνία ανάμεσα στις ομάδες και κινητοποίηση της αλλαγής. Αυτό εννοεί η πρόσφατη έκθεση Institute of Medicine (2001) αναφέροντας: Η σκληρή προσπάθεια δεν θα αποδώσει, αυτό που θα αποδώσει είναι η αλλαγή των συστημάτων φροντίδας.

Στον Τομέα Υγείας η δια βίου μάθηση θεωρείται ένας τρόπος βελτίωσης της φροντίδας υγείας και μία στρατηγική για επίτευξη της ποιότητας. Η μάθηση είναι κάτι που επιτυγχάνεται ατομικά, αλλά οι "οργανισμοί που μαθαίνουν" μπορούν να διαμορφωθούν ώστε να μεγιστοποιήσουν, να κινητοποιήσουν και να διατηρήσουν την πιθανότητα μάθησης. Οι "οργανισμοί που μαθαίνουν" παρουσιάζουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά, που υποστηρίζονται από διαφορετικές οργανωσιακές κουλτούρες στις οποίες τα Εθνικά

Συστήματα Υγείας ενδεχομένως να χρειαστεί να προσαρμόσουν την οργανωσιακή τους κουλτούρα, εάν θέλουν να επιτύχουν ουσιαστικές βελτιώσεις στην ποιότητά τους (Davies & Nutley, 2000).

Οι οργανισμοί φροντίδας υγείας χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο πολυκλαδικές ομάδες για να βελτιώσουν τις πρακτικές στις κλινικές (Horbar et al., 2001). Πρέπει να γίνει κατανοητό πως η μάθηση στο οργανωσιακό επίπεδο θεωρείται ως προαπαιτούμενο για επιτυχημένη οργανωσιακή αλλαγή. Επομένως είναι σημαντικό να εδραιωθεί μία κουλτούρα μάθησης στους οργανισμούς όπως τα νοσοκομεία αν θέλουν να είναι βιώσιμοι και ανταγωνιστικοί (Marsick, 2000). Ο Watkins τόνισε τη σημασία της κουλτούρας αλλαγής και στα νοσοκομεία. Η μετατροπή βέβαια ενός οργανισμού σε έναν "οργανισμό που μαθαίνει" θα πρέπει να είναι κοινός στόχος όλων των εργαζομένων (Smith, 2008).

Στα νοσοκομεία πολλές από τις καλύτερες πρακτικές, που χρειάζονται να μεταφερθούν στη φροντίδα υγείας συνθέτονται από σαφή γνώση, προτείνοντας μια ανάγκη για επακριβή αντιγραφή, ώστε να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα (Berta, 2004). Ο Ρυθμός Γνώσης σε θέματα υγείας, η τεχνολογική γνώση, η ασφάλεια των ασθενών και η ποιότητα θεωρούνται υψίστης σημασίας. Εντύπωση κάνει το γεγονός ότι το 1/2 των ασθενών πεθαίνουν όχι από ιατρικά λάθη αλλά λόγω διοικητικής λειτουργίας (Tucker & Edmondson, 2002).

Στην ιατρική κουλτούρα ωστόσο, η αντίθετη φωνή μπορεί να κάνει περισσότερα για να ενισχύσει τη δημιουργικότητα της ομάδας και να αλλάξει υποβόσκουσες στάσεις από το να μεταπειστούν οι μάζες ή οι ηγέτες ιεραρχίας, που απαιτούν συμμόρφωση. Οι ανώτεροι κλινικοί ηγέτες και στελέχη μπορούν να πειραματιστούν με το ρίσκο της αποτυχίας, όμως κάθε αποτυχία είναι μία ευκαιρία για μάθηση, ιδιαίτερα όταν τα ρίσκα είναι μικρά. Οι ηγέτες πρέπει να δημιουργούν την ψυχολογική ασφάλεια ώστε τα λάθη να συζητιούνται, ενώ παράλληλα να εμπνέουν τα άτομα και τον οργανισμό να πετύχουν ένα υψηλότερο επίπεδο φροντίδας. Η μάθηση στους οργανισμούς αναστέλλεται από παράγοντες όπως η παράδοση, πεπαλαιωμένες διαδικασίες, αξίες, δομές και σιωπηρά νοητικά μοντέλα για το πώς γίνονται

τα πράγματα. Οι οργανισμοί πρέπει να ισορροπήσουν τις επαυξητικές βελτιώσεις και την προτυποποίηση βασισμένη στην υπάρχουσα γνώση με περισσότερο επαναστατικές και αβέβαιες καινοτομίες.

Η γνώση σε θέματα υγείας ανανεώνεται και αλλάζει συνεχώς με πολύ γρήγορους ρυθμούς. Επιπρόσθετα, η γνώση αυτή δεν είναι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και σε πρακτικό. Στη γνώση αυτή εμπεριέχεται και τεχνολογική γνώση καθώς η τεχνολογία και τα μηχανήματα είναι αναπόσπαστο κομμάτι στα νοσοκομεία και η γνώση αυτή επίσης αλλάζει γρήγορα με την τεχνολογική εξέλιξη (Carroll & Edmondson, 2002).

Στην Αγγλία η κυβέρνηση πήρε μέτρα για το σύστημα υγείας υποδηλώνοντας μέσα σε μια φράση όπως αναφέρουν οι Davies και Nutley στο άρθρο τους *Developing learning organizations in the new NHS (2000)*, τη σημαντικότητα των "οργανισμών που μαθαίνουν": *πρέπει να δημιουργηθεί μια κουλτούρα που να ενθαρρύνει την επιτυχία και την καινοτομία, μια κουλτούρα που να αναγνωρίζει το περιθώριο για αναγνώριση και την εκμάθηση από τα λάθη του παρελθόντος. Το ερώτημα όμως είναι κατά πόσο και με ποιο τρόπο τα νοσοκομεία συμπεριφέρονται ως "οργανισμοί που μαθαίνουν".*

Οι Carroll και Edmondson (2002) εξηγούν για παράδειγμα πώς με την οργανωσιακή μάθηση μπορεί ένας οργανισμός υγείας να πετύχει ασφάλεια για τους ασθενείς του. Στο άρθρο αυτό αναφέρουν τους λόγους που τα νοσοκομεία δεν πρέπει να βλέπουν την εξειδίκευση ως το μοναδικό μέσο για να επιτύχουν ασφάλεια για τους ασθενείς τους καθώς όπως επιτυχώς αναφέρουν και οι εξειδικευμένοι γιατροί κάνουν λάθη. Αναλύουν ότι οι λόγοι αποτυχίας μοντέλων που στηρίζονται στη μάθηση μέσω της εμπειρίας μπορούν να συνοψιστούν κυρίως στο γεγονός ότι και οι ειδικοποιημένοι γιατροί κάνουν λάθη. Αναλύουν ότι οι λόγοι αποτυχίας μοντέλων, που στηρίζονται στη μάθηση μέσω της εμπειρίας, μπορούν να συνοψιστούν κυρίως στο γεγονός ότι οι ειδικοποιημένοι γιατροί λειτουργούν πλέον ως μηχανές αν κάνουν μόνο το ίδιο πράγμα και δεν δίνεται η δυνατότητα σε ταλαντούχους νέους γιατρούς που δεν

έχουν εμπειρία και αυτό κρύβει τον κίνδυνο ο οργανισμός να μην έχει ανάπτυξη και βελτίωση. Επίσης διαπιστώνουν το μείζον θέμα των νοσοκομείων: ότι δηλαδή όλα τα θέματα που προκύπτουν δεν έχουν να κάνουν με ζητήματα ειδίκευσης αλλά με θέματα λήψης αποφάσεων και συνεργασίας μεταξύ εργαζόμενων ή ομάδων εργαζομένων.

Συνεχίζοντας το άρθρο τους οι Carroll και Edmondson σημειώνουν ότι και η ηγεσία πρέπει και αυτή με τη σειρά της να είναι μια συλλογική διαδικασία όπου κάθε διευθυντικό στέλεχος, από τα ανώτερα μέχρι τα κατώτερα, καλλιεργεί ένα κλίμα συνεργασίας δεν σημαίνει απαραίτητα μια προσπάθεια να αλλάξουν πρακτικές οι γιατροί αλλά να βελτιωθούν οι ροές των πληροφοριών ώστε να μειωθούν τα λάθη, που απειλούν την ασφάλεια των ασθενών και να υπάρξει πρόοδος και ανάπτυξη στις νοσοκομειακές μονάδες.

Η ασφάλεια των ασθενών για τα νοσοκομεία πρέπει να είναι θέμα πρωταρχικής σημασίας. Παρ'όλα αυτά είναι γνωστό σε όλους μας ότι οι ασθενείς δεν είναι πάντα ασφαλείς. Σε ένα άρθρο των Tucker και Edmondson (2002) επεξεργάζονται το θέμα της ασφάλειας των ασθενών στα νοσοκομεία διεξάγοντας μία έρευνα και διαπιστώνοντας τους λόγους που τα νοσοκομεία δεν μαθαίνουν από τα λάθη τους. Η έρευνα επικεντρώθηκε στους νοσηλευτές. Ένας από τους σημαντικότερους λόγους που εντόπισαν για τον οποίο οι νοσηλευτές κάνουν λάθη ήταν η έλλειψη πληροφοριών. Άλλοι λόγοι ήταν η έλλειψη κάποιων προμηθειών ή η καθυστερημένη πρόσβαση σε εξοπλισμό ή η αναμονή για συνεργάτες και πολλά άλλα. Από την έρευνα έβγαλαν το πόρισμα ότι αυτό που ευθυνόταν κυρίως για τα λάθη λοιπόν δεν ήταν οι προσωπικές ικανότητες αλλά η οργανωτική ροή που υπάρχει μέσα στο νοσοκομείο. Η έλλειψη επαρκών ή και η ύπαρξη ακόμα λαθεμένων πληροφοριών, ο κακός συντονισμός, η έλλειψη συνεργασίας, οι λαθεμένες αποφάσεις λόγω διοικητικών ελλείψεων και θέματα συνυφασμένα με όλα τα παραπάνω είναι αυτά που οδηγούν τους εργαζομένους των νοσοκομείων να υποπίπτουν σε λάθη. Θέματα που αν το νοσοκομείο μετατρέποταν σε έναν "οργανισμό που μαθαίνει" να λύνονταν και να επετύγχαναν μεγαλύτερη ασφάλεια για τους ασθενείς τους.

3.2 Περιπτώσεις εφαρμογής "οργανισμών που μαθαίνουν" σε νοσοκομεία

Σε μια μελέτη σε νοσοκομείο της Μινεάπολης βγήκε το συμπέρασμα ότι οι εργαζόμενοι πρέπει να μιλούν ανοικτά για αυτά που παρατηρούν να ασχολούνται με τις διαδικασίες μάθησης, να μιλούν ευθέως για το σκοπό που είχε τεθεί, τι συνέβη, ποια η διαφορά του αρχικού σκοπού με το τι συνέβη και τι πρέπει να γίνει την επόμενη φορά. Το Νοσοκομείο παιδών της Μινεάπολης έκανε την ασφάλεια των ασθενών στρατηγικό στόχο και έφτιαξε μηχανισμούς μάθησης όπως επικεντρωμένες συναντήσεις μελετών, διαλόγους ασφαλείας και άμεμπτες αναφορές προβλημάτων στις πρακτικές δουλειάς τους (Edmondson, 2012).

Τα στελέχη συχνά θεωρούνται ως νόμιμοι οραματιστές και δομικοί σχεδιαστές του οργανισμού. Για παράδειγμα η Julie Morath, η γενική διευθύντρια του προαναφερθέντος Νοσοκομείου Παιδών και Κλινικής της Μινεάπολης σκιαγράφησε το όραμα για την ασφάλεια των ασθενών: Η κουλτούρα της φροντίδας υγείας πρέπει να είναι αυτή, όπου όλοι εργάζονται μαζί για να κατανοήσουν την ασφάλεια, να αναγνωρίσουν τα ρίσκα και να τα αναφέρουν δίχως φόβο κατηγορίας. Πρέπει να υπάρχει κατεύθυνση σε τρόπους αλλαγής του όλου συστήματος όταν γίνεται προσπάθεια να μηδενοποιούνται τα ελαττώματα.

Ενώ είναι αλήθεια ότι γενικά η επανάληψη γενικότερα αυξάνει την τεχνογνωσία, αυτό δεν ισχύει παγκόσμια ούτε είναι μια πλήρης επιστημονική θεωρία μάθησης. Σε μία μελέτη σε ομάδες χειρουργείου με ισάξια επίπεδα εμπειρίας μάθαιναν σε πολύ διαφορετικούς ρυθμούς αναλόγως με την ικανότητα να σκεφτούν και να συζητήσουν τις εμπειρίες τους ανοικτά (Edmondson et al., 2001). Στην ίδια μελέτη παρατηρήθηκαν δραματικά διαφορετικοί ρυθμοί μάθησης, αναλόγως εάν ο ηγέτης της χειρουργικής ομάδας δημιουργούσε ενά ανοικτό και συμμετοχικό κλίμα που επέτρεπε την επικοινωνία στα επαγγελματικά όρια.

Ο Stuart (2006) στο άρθρο του *The journey of a teaching hospital to become a learning organization* παρουσιάζει τις κινήσεις που έκανε ένα νοσοκομείο στην Αυστραλία, το

Νοσοκομείο Mercy για γυναίκες στη Μελβούρνη, για να μπορέσει να μετατραπεί από ένα αποτυχημένο νοσοκομείο σε ένα επιτυχημένο νοσοκομείο. Για να το καταφέρει αυτό προσπάθησε στην ουσία το νοσοκομείο να γίνει ένας "οργανισμός που μαθαίνει". Ένα νοσοκομείο θα πρέπει να έχει πρώτα από όλα όραμα αλλά και κίνητρα για συνεργασία. Αλλάζοντας η διοίκηση το πρώτο πράγμα που προσπάθησε να κάνει ήταν να θεσπίσει το όραμα του Νοσοκομείου από την αρχή. Αυτό το πέτυχε με τη συνεργασία όλου του προσωπικού καθώς η διοίκηση ήξερε ότι για να επιτύχει στην προσπάθειά της έπρεπε το όραμά της να είναι κοινό για όλα τα μέλη που απαρτίζουν το νοσοκομείο και να ενσωματώσει τις ανάγκες και ιδέες των εργαζομένων βάζοντάς τους να συμμετέχουν στην προσπάθεια αυτή και όχι αναγκάζοντάς τους να ακολουθήσουν για ακόμα μια φορά απλές οδηγίες.

Το Νοσοκομείο για το νέο ξεκίνημά του επέλεξε να αλλάξει επίσης τοποθεσία και να μεταφερθεί σε καινούριο κτίριο. Για τη χωροταξική αλλαγή πάλι σημαντικό ρόλο αποφάσισαν ότι έπρεπε να παίζει όλο το προσωπικό και οι εργαζόμενοι ήταν υπεύθυνοι για να δουλέψουν συλλογικά και να οργανώσουν όλες τις λεπτομέρειες για τις καινούριες εγκαταστάσεις του νοσοκομείου. Ενισχύοντας τη συνεργασία μεταξύ του προσωπικού και δίνοντάς του κίνητρα για να ανακαλύψει νέα πράγματα και να αποκτήσει νέες γνώσεις, άσχετες ακόμα και από το ακριβές αντικείμενο της εργασίας του, σε έρευνες που έγιναν μετά από χρόνια, φάνηκε σημαντική βελτίωση στην εικόνα του Νοσοκομείου αλλάζοντας την άποψη του προσωπικού για το χώρο που εργάζεται.

Οι προσπάθειες του Νοσοκομείου δεν έμειναν μόνο εκεί αλλά μετά από τις αλλαγές αυτές προσπάθησαν για το μέλλον να χρησιμοποιήσουν περισσότερα από τα εργαλεία εκείνα, που θα μετέτρεπαν το Νοσοκομείο σε έναν "οργανισμό που μαθαίνει". Το γεγονός ότι το Νοσοκομείο, το πρώτο πράγμα που έκανε, ήταν να θεσπίσει το όραμά του δεν είναι τυχαίο. Συνοπτικά προέβη στις παρακάτω ενέργειες:

- Αλλαγή Διοίκησης
- Όραμα
- Συνεργασία
- Καινούριο κτίριο
- Κίνητρα

Το παραπάνω μπορούμε να το διαπιστώσουμε και από ένα άλλο άρθρο που αναφέρεται πάλι στην προσπάθεια ενός Νοσοκομείου να μπορέσει να αλλάξει την οργάνωση του και να επιβιώσει στις δύσκολες συγκυρίες που είχαν δημιουργηθεί. Την περίπτωση αυτή τη συναντάμε σε ένα άρθρο των Edge και Laiken (2002), στο οποίο αναφέρουν τις ενέργειες που έκανε το Νοσοκομείο Urban Religious Hospital στον Καναδά. Το Νοσοκομείο το πρώτο πράγμα που έκανε ήταν να καταστήσει σαφή την αποστολή και το όραμα και προσπάθησε να το διαφυλάξει ιδρύοντας ένα γραφείο που ήταν υπεύθυνο για το σκοπό αυτό. Εκτός των άλλων κάποιες από τις κινήσεις που έκανε ήταν να προσφέρει ανταμοιβές για την προσφορά των εργαζομένων ενισχύοντάς τους το αίσθημα ότι αυτό που κάνουν είναι στην κατεύθυνση που πρέπει και βοηθώντας τους να συνεχίσουν. Επίσης χρησιμοποίησαν τη διοίκηση γνώσης μαθαίνοντας ότι χρειάζεται από το προσωπικό και τους ασθενείς και διαχέοντας μετά τις πληροφορίες στο προσωπικό δίνοντας τη δυνατότητα να γνωρίζουν τα προβλήματα και να βρουν λύση σε αυτά.

Για να μετατραπεί ένα νοσοκομείο σε έναν "οργανισμό που μαθαίνει" σημαντικό ρόλο όπως ήδη έχει αναφερθεί παίζει η διοίκηση. Σύμφωνα με μία έρευνα του Ryu και των συνεργατών του (2009) για τη συμμετοχή στη γνώση που προσφέρουν οι γιατροί φάνηκε από τα αποτελέσματα ότι για να επιτευχθεί μια τέτοιου είδους συμμετοχή η διοίκηση θα έπρεπε να έχει ενεργό ρόλο για την ενθάρρυνσή τους στο κομμάτι αυτό. Ο τρόπος, με τον οποίο πρέπει να λειτουργεί η διοίκηση σε έναν "οργανισμό που μαθαίνει", μπορεί να εντοπιστεί και στο άρθρο *Creating a health organization for participatory management: a case analysis* των Ford και Angermeier (2008). Η έρευνα παρουσιάζει τη διαφορετική προσέγγιση τριών διοικητών του Νοσοκομείου Spartanburg Regional Healthcare System. Ο πρώτος διοικητής χαρακτηριζόταν ως αυστηρός, επικεντρωμένος μονάχα στο στόχο του να μεγεθύνει τη μονάδα του Νοσοκομείου. Η διοικητική του προσέγγιση περιοριζόταν στο να έχει επικοινωνία με ελάχιστα άτομα και οι υπόλοιποι εργαζόμενοι να είναι αποξενωμένοι, δίχως να μπορούν να πουν τη γνώμη τους, κλονίζοντας με τον τρόπο αυτό τις σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εργαζομένων και της διοίκησης.

Ο διοικητής που ανέλαβε για μικρό χρονικό διάστημα έπειτα από την παραίτηση του πρώτου διοικητή έπρεπε να μπορέσει να ηρεμήσει τα πνεύματα για τη χαώδη κατάσταση που επικρατούσε λόγω της κρίσης, που είχε προκύψει από τη διαχείριση του προηγούμενου διοικητή. Η διοικητική του προσέγγιση λοιπόν είναι να προσπαθήσει να αυξήσει την επικοινωνία κάνοντας συναντήσεις. Αυτό το πέτυχε αφήνοντας την αίσθηση ότι όλοι πλέον ήξεραν περισσότερα και είχε βελτιωθεί η επικοινωνία μεταξύ τους. Αδυνατώντας όμως να συνεχίσει διοικητικά ανάλαβε ένας τρίτος διοικητής με ακόμα πιο διαφορετικές ιδέες.

Ο τρίτος διοικητής την απλή αυτή επικοινωνία την ανέβασε σε άλλο επίπεδο. Πλέον οι συζητήσεις δεν ήταν απλά επικοινωνιακές αλλά συμμετοχικές. Εκφραζόταν η άποψη του καθενός στις συναντήσεις που γίνονταν και οι αποφάσεις που παίρνονταν προέρχονταν από συλλογική δουλειά. Ο διοικητής αυτός προσπάθησε να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες του προσωπικού μέσα από συνεντεύξεις.

Συνοψίζοντας στο άρθρο του τις ενέργειες που έκαναν τη διαφορά στις τρεις αυτές διοικητικές προσεγγίσεις οι συγγραφείς αναφέρουν τα τρία βασικά σημεία. Το πρώτο ήταν η αύξηση της επικοινωνίας με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει ανταλλαγή απόψεων, συμμετοχή και διάχυση της γνώσης. Το δεύτερο σημείο ήταν οι ανοικτές διαδικασίες, που επέτρεπαν σε όλους να είναι γνώστες της κατάστασης και των προβλημάτων που προέκυπταν, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να δώσουν λύση στο πρόβλημα και ως κομμάτι ενεργό της οργάνωσης να νιώσουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη για τον εργασιακό τους χώρο. Το τρίτο σημείο ήταν ότι ακούγοντας ακριβώς τους εργαζομένους και τις ανάγκες τους η διοίκηση μπορούσε να είναι σε θέση να λύσει πιο εύκολα θέματα που την απασχολούσαν για ό,τι ακριβώς γίνεται μέσα στο Νοσοκομείο.

Η Vassalou (2001) στο άρθρο της The learning organization in health-care services: theory and practice κάνει μια μελέτη σε νοσοκομεία της Ελλάδας και της Αγγλίας μελετώντας τη διαδικασία της γνώσης. Η έρευνα αυτή έγινε σε νοσοκομεία που βρίσκονταν στις

πρωτεύουσες των δύο χωρών και εξυπηρετούσαν πολύ διαφορετικούς τύπους ασθενών από άποψη οικονομικού επιπέδου, κουλτούρας και γενικώς με διαφορετικά δημογραφικά στοιχεία. Ως βασικά στοιχεία του οικοδομήματος που λέγεται "οργανισμός που μαθαίνει" σημειώνει πέντε τομείς. Οι τομείς αυτοί είναι το όραμα και η αποστολή του οργανισμού, η ηγεσία, η πειραματική κουλτούρα, η διάχυση της γνώσης, και η συνεργασία και η ομαδικότητα. Σημειώνει επίσης ότι όλα αυτά υποστηρίζονται από το γεγονός ότι η οργανωτική δομή επιτρέπει μια διαδικασία πληροφόρησης από τα ανώτερα τμήματα στα κατώτερα και το ανάποδο και ότι οι εργαζόμενοι δεν πρέπει απλά να έχουν ικανότητες ή γνώσεις αλλά να έχουν περισσότερο τη δυνατότητα να μάθουν καινούρια πράγματα και να αφομοιώσουν νέες γνώσεις.

Τα πέντε βασικά αυτά στοιχεία χρησιμοποιεί για να βγάλει αποτελέσματα από την έρευνα για τα νοσοκομεία και στις δύο χώρες. Αρχικά για την Αγγλία αναφέρει ότι ο τρόπος διοίκησης που χρησιμοποιείται είναι συμμετοχικός. Το πρόβλημα που εντοπίζει είναι όμως ότι οι εργαζόμενοι δεν μπορούν να αντιληφθούν την έννοια της συμμετοχικής διοίκησης και αντί να αντιληφθούν τα οφέλη της την αντιμετωπίζουν με καχυποψία θεωρώντας ότι μια τέτοια διοίκηση έχει ως απώτερο σκοπό απλά και μόνο την πληροφόρηση για το πώς συμπεριφέρονται οι εργαζόμενοι.

Όσον αφορά στο ηγετικό κομμάτι τα προβλήματα που ανακύπτουν είναι ότι οι μάνατζερ δεν μπορούν συχνά να δώσουν αυτό που πρέπει στους εργαζομένους και ότι πολλές φορές οι συζητήσεις που γίνονται για να ληφθεί μια απόφαση δεν βγάζουν κάποιο αποτέλεσμα καθώς διακόπτονται και δεν φτάνουν μέχρι το σημείο αυτό. Για το κομμάτι της διάχυσης της γνώσης βασικό πρόβλημα εντοπίζει ότι είναι η έλλειψη προσωπικού, που δεν διευκολύνει τις συναντήσεις για τη διάχυση της γνώσης, να έχουν ένα κεντρικό ρόλο. Οι εργαζόμενοι δυσκολεύονται να αντιληφθούν το κομμάτι της συνεργασίας αγνοώντας τη σημαντικότητά του και λειτουργώντας ατομιστικά. Οι ομάδες, που δημιουργούνται και δουλεύουν μαζί, απλά συναντιούνται χωρίς να συνειδητοποιούν το λόγο των συναντήσεών τους και το τι πρέπει να εκφράσουν στις συναντήσεις αυτές. Στην έρευνά της για την Αγγλία η Vassalou βρίσκει ότι

δεν υπάρχει χώρος για πειραματισμό και ότι η οργανωτική δομή προσφέρει πληροφόρηση κυρίως μόνο από πάνω προς τα κάτω.

Στο κομμάτι της έρευνάς της για την Ελλάδα εντοπίζει ότι η διοίκηση που χρησιμοποιείται σε αντίθεση με τα νοσοκομεία της Αγγλίας είναι ιεραρχική. Το κύριο πρόβλημα είναι ότι οι στόχοι δεν θεσπίζονται με βάση την ανάγκη κάθε νοσοκομείου μεμονωμένα αλλά συλλογικά για όλη την επικράτεια, αφήνοντας στους διοικητές των νοσοκομείων μικρή δυνατότητα για παρεμβάσεις, παρόλο που αυτοί αναλαμβάνουν όλη την ευθύνη. Με την έλλειψη οράματος η συλλογικότητα είναι μια λέξη που εκλείπει. Η μονιμότητα σε θέσεις εργασίας εντοπίζει ότι κάνει κακό στη συνεισφορά της γνώσης καθώς υπάρχει έλλειψη ιδεών και άρα η γνώση έχει ένα όριο όταν πλέον δεν μπορεί κανείς καινούριος να συνεισφέρει "κάτι φρέσκο στο τραπέζι". Η διάχυση της γνώσης είναι μηδαμίνη καθώς δεν υπάρχουν συστήματα που να το επιτρέπουν. Η συγγραφέας αναφέρει ότι οι συναντήσεις που πραγματοποιούνται είναι σπάνιες και πολύ εξειδικευμένου περιεχομένου και η μόνη διάχυση που προσφέρεται είναι στον πρωινό γύρο που κάνει η ιατρική ομάδα επιβλέποντας την πορεία των ασθενών.

Όσον αφορά στη συνεργασία και την ομαδικότητα προσθέτει ότι είναι πράγματα, τα οποία δεν ενθαρρύνονται. Ο πειραματισμός είναι σε πολύ μικρό στάδιο καθώς ενσωματώνονται ιδέες, που εφαρμόζονται σε άλλα νοσοκομεία μόνο αν είναι οικονομικά συμφέρουσες.

Ως συμπέρασμα της έρευνας αυτή καταλήγει στο γεγονός ότι από τη θεωρία στην πράξη οι "οργανισμοί που μαθαίνουν" αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια. Και στις δυο χώρες πέρα από τις διαφορετικές δομές και τα διαφορετικά στοιχεία εντοπίζει επίσης και ομοιότητες. Αναλύοντας όλες αυτές τις αποκλίσεις από το θεωρητικό πλαίσιο, που ενσωματώνει την έννοια των "οργανισμών που μαθαίνουν", καταλήγει ότι τα νοσοκομεία τόσο στην Ελλάδα και στην Αγγλία απέχουν κατά πολύ στην πράξη από το πλαίσιο αυτό. Στη ουσία έμπρακτα δεν είναι "οργανισμοί που μαθαίνουν" σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο αλλά εφαρμόζουν τα δέοντα μόνο κατά ένα μικρό ποσοστό (Edmondson et al., 2001).

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ

Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει κατά πόσο οι οργανισμοί στον τομέα της υγείας μπορούν να χαρακτηριστούν ως «οργανισμοί που μαθαίνουν». Οι επαγγελματίες υγείας έχουν την ηθική υποχρέωση να μαθαίνουν μέσα από τη δουλειά τους και να προσφέρουν υπηρεσίες ποιότητας απέναντι στους ασθενείς. Παρόλα αυτά όμως οι επαγγελματίες υγείας δεν έχουν καμία ουσιαστική επικοινωνία για το θέμα αυτό κατά την εξάσκηση των καθηκόντων τους.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας μελέτης ήταν να αξιολογηθεί το επίπεδο μάθησης του νοσηλευτικού προσωπικού σε ατομικό, ομαδικό, οργανωσιακό και διαοργανωσιακό επίπεδο. Είναι προφανές ότι το νοσηλευτικό προσωπικό σε έναν "οργανισμό που μαθαίνει" μπορεί να προσφέρει υψηλής ποιότητας υπηρεσίες στους ασθενείς αλλά και να δημιουργήσει ένα ευχάριστο και δημιουργικό περιβάλλον εργασίας.

Επιμέρους στόχους αποτελούν:

1. Η μετάφραση του ερωτηματολογίου «The Dimensions of Learning Organization Questionnaire» από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα, στη συνέχεια η αντίστροφη μετάφραση στην αγγλική γλώσσα, καθώς και ο έλεγχος της ακρίβειας της απόδοσης των όρων, από ομάδα ειδικών.
2. Ο υπολογισμός της εγκυρότητας και της εσωτερικής συνοχής του μεταφρασμένου ερωτηματολογίου «The Dimensions of Learning Organization Questionnaire».
3. Ανάλυση των αποτελεσμάτων. Τυχόν συσχέτιση μεταξύ της θέσης στον οργανισμό, του φύλου, της ηλικίας ή του εκπαιδευτικού επιπέδου με το επίπεδο μάθησης.

Υλικό και Μέθοδος

Πρόκειται για ποσοτική συγχρονική μελέτη. Το δείγμα της μελέτης αποτελείτο από 281 νοσηλευτές (ΠΕ και ΤΕ) και βοηθούς νοσηλευτών (ΔΕ), που εργάζονται στις εννέα δημόσιες νοσοκομειακές μονάδες της Περιφέρειας Πελοποννήσου (Τρίπολης, Ψυχιατρείο Τρίπολης, Καλαμάτας, Κυπαρισσίας, Σπάρτης, Μολάων, Ναυπλίου, Άργους και Κορίνθου). Η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε από τον Οκτώβριο 2013 έως και το Μάρτιο 2014. Αρχικά διανεμήθηκαν 305 ερωτηματολόγια εκ των οποίων επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 281 (ποσοστό ανταπόκρισης 92,1%). Από αυτά τα 24 δεν συμπεριλήφθηκαν στη στατιστική ανάλυση λόγω μεγάλου αριθμού αναπάντητων ερωτήσεων.

Η ερευνήτρια σε μία πρώτη προσέγγιση μοίραζε τα ερωτηματολόγια στο νοσηλευτικό προσωπικό, τους δόθηκε το κατάλληλο χρονικό περιθώριο για να το συμπληρώσουν, ενώ σε δεύτερη φάση και πάλι η ερευνήτρια τα συγκέντρωσε. Για την αποφυγή του φαινομένου Hawthorne οι συμμετέχοντες συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια μόνοι τους και ανώνυμα.

Το πρωτόκολλο κατατέθηκε στην 6^η Υγειονομική Περιφέρεια Περιφέρεια Πελοποννήσου-Ιονίων Νήσων Ηπείρου και Δυτικής Ελλάδας προκειμένου να εγκριθεί η εφαρμογή του. Επίσης, ενημερώθηκαν και οι προϊστάμενοι των Τμημάτων που διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια, προκειμένου να εξασφαλιστεί και η προσωπική τους συναίνεση στην εκπόνηση της μελέτης, αφού κατανόησαν τον σκοπό και τα δυνατά της οφέλη.

Κατά τις ημέρες συλλογής των ερωτηματολογίων, η ερευνήτρια προσέγγιζε το νοσηλευτικό προσωπικό και προέβαινε σε λεπτομερή προφορική ενημέρωση για το σκοπό της συγκεκριμένης μελέτης, το φορέα που την εκπονεί, τα ερωτηματολόγια που επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν και τον τρόπο με τον οποίο επρόκειτο να συμπληρωθούν.

Επίσης, η ερευνήτρια διαβεβαίωνε τους συμμετέχοντες για τη διασφάλιση του απορρήτου των δεδομένων της συλλογής και την εθελοντική φύση της συμμετοχής στη μελέτη. Μετά τη

λήψη της προφορικής συγκατάθεσης, το νοσηλευτικό προσωπικό καλούνταν να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο που εκτός των ερωτήσεων περιείχε και δημογραφικά στοιχεία.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το The Dimensions of Learning Organization Questionnaire - DLOQ, συντάκτες του οποίου είναι οι καθηγητές Karen E. Watkins και Victoria J. Marsick (1999), από τους οποίους ζητήθηκε η σχετική άδεια για τη χρήση του, η οποία και εδόθη. Αφού εξασφαλίστηκε η γραπτή άδεια για τη χρήση του ερωτηματολογίου από τους ερευνητές, πραγματοποιήθηκε μετάφραση από τα αγγλικά στα ελληνικά από ομάδα ειδικών και αντίστροφη μετάφραση στα αγγλικά. Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα Ι.

Το ερωτηματολόγιο «DLOQ» εκτιμά τη λειτουργία ενός οργανισμού (στη συγκεκριμένη μελέτη, ο οργανισμός αντιστοιχεί σε νοσοκομείο) και αποτελείται από 55 στοιχεία, τα οποία κατανέμονται στις παρακάτω 4 ενότητες:

(α) Ατομικό επίπεδο. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων λαμβάνουν τιμές 1 έως 6, όπου το 1 ισοδυναμεί με σχεδόν ποτέ, ενώ το 6 ισοδυναμεί με σχεδόν πάντα.

(β) Ομαδικό επίπεδο. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων λαμβάνουν τιμές 1 έως 6, όπου το 1 ισοδυναμεί με σχεδόν ποτέ, ενώ το 6 ισοδυναμεί με σχεδόν πάντα.

(γ) Οργανωσιακό επίπεδο. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων λαμβάνουν τιμές 1 έως 6, όπου το 1 ισοδυναμεί με σχεδόν ποτέ, ενώ το 6 ισοδυναμεί με σχεδόν πάντα.

(δ) Μέτρηση απόδοσης και οργανωσιακού επιπέδου. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων λαμβάνουν τιμές 1 έως 10, όπου το 1 ισοδυναμεί με λιγότερο ακριβές, ενώ το 10 ισοδυναμεί με περισσότερο ακριβές.

Το ερωτηματολόγιο «DLOQ» αποτελείται από τις εξής 9 επιμέρους κλίμακες:

(α) «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση». Αποτελείται από 7 στοιχεία και η συνολική βαθμολογία κυμαίνεται από 1 έως 6.

(β) «Διάλογος και ερωτήσεις». Αποτελείται από 6 στοιχεία και η συνολική βαθμολογία κυμαίνεται από 1 έως 6.

(γ) «Συνεργασία». Αποτελείται από 6 στοιχεία και η συνολική βαθμολογία κυμαίνεται από 1 έως 6.

(δ) «Συστήματα κατανόησης της εκπαίδευσης». Αποτελείται από 6 στοιχεία και η συνολική βαθμολογία κυμαίνεται από 1 έως 6.

(ε) «Ενίσχυση των εργαζόμενων». Αποτελείται από 6 στοιχεία και η συνολική βαθμολογία κυμαίνεται από 1 έως 6.

(στ) «Επικοινωνία μεταξύ εργαζόμενων και οργανισμού». Αποτελείται από 6 στοιχεία και η συνολική βαθμολογία κυμαίνεται από 1 έως 6.

(ζ) «Στρατηγική της διοίκησης ως προς την εκπαίδευση». Αποτελείται από 6 στοιχεία και η συνολική βαθμολογία κυμαίνεται από 1 έως 6.

(η) «Οικονομική απόδοση». Αποτελείται από 6 στοιχεία και η συνολική βαθμολογία κυμαίνεται από 1 έως 6.

(θ) «Απόδοση ως προς τη γνώση». Αποτελείται από 6 στοιχεία και η συνολική βαθμολογία κυμαίνεται από 1 έως 6.

Σε κάθε επιμέρους κλίμακα, αθροίζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων και το άθροισμα αυτό διαιρείται με το συνολικό αριθμό των στοιχείων της κλίμακας, οπότε προκύπτει η μέση βαθμολογία της κλίμακας. Μεγαλύτερες βαθμολογίες σε μια κλίμακα ισοδυναμούν με καλύτερη αντίληψη των εργαζόμενων για το νοσοκομείο στο οποίο εργάζονται.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι συντελεστές εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για τις 9 κλίμακες του ερωτηματολογίου «Μαθαίνοντας για τον Οργανισμό». Όλοι οι συντελεστές εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha ήταν $>0,80$ γεγονός που δηλώνει εξαιρετική εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 1. Συντελεστές εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για τις 9 κλίμακες του ερωτηματολογίου «Μαθαίνοντας για τον Οργανισμό».

Κλίμακα	Συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha
«Συνεχιζόμενη εκπαίδευση»	0,80
«Διάλογος και ερωτήσεις»	0,85
«Συνεργασία»	0,82
«Συστήματα κατανόησης της εκπαίδευσης»	0,86
«Ενίσχυση των εργαζόμενων»	0,81

«Επικοινωνία μεταξύ εργαζόμενων και οργανισμού»	0,84
«Στρατηγική της διοίκησης ως προς την εκπαίδευση»	0,81
«Οικονομική απόδοση»	0,80
«Απόδοση ως προς τη γνώση»	0,89

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ανάλυση δεδομένων

Οι κατηγορικές μεταβλητές παρουσιάζονται ως απόλυτες (n) και σχετικές (%) συχνότητες, ενώ οι ποσοτικές μεταβλητές παρουσιάζονται ως μέση τιμή και τυπική απόκλιση. Ο έλεγχος των Kolmogorov-Smirnov και τα διαγράμματα κανονικότητας χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο της κανονικής κατανομής των ποσοτικών μεταβλητών. Βρέθηκε πως οι ποσοτικές μεταβλητές ακολουθούσαν την κανονική κατανομή.

Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ μιας ποσοτικής μεταβλητής και μιας διχοτόμου μεταβλητής χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t (student's t-test). Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ δυο ποσοτικών μεταβλητών που ακολουθούσαν την κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson (Pearson's correlation coefficient).

Στην περίπτωση που >2 ανεξάρτητες μεταβλητές προέκυψαν στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο του 0,2 ($p < 0,2$) στη διμεταβλητή ανάλυση, εφαρμόστηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (multivariate linear regression) με εξαρτημένη μεταβλητή τις βαθμολογίες στις κλίμακες του ερωτηματολογίου. Στην περίπτωση αυτή, εφαρμόστηκε η μέθοδος της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με την προς τα πίσω διαγραφή των μεταβλητών (backward stepwise linear regression). Αναφορικά με την πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση, παρουσιάζονται οι συντελεστές b (coefficients' beta), τα αντίστοιχα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης και οι τιμές p.

Το αμφίπλευρο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0,05. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το SPSS 19.0 (Statistical Package for Social Sciences).

Ως εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι μέσες συνολικές βαθμολογίες στις 9 επιμέρους κλίμακες του ερωτηματολογίου «DLOQ», ενώ ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν το φύλο, η ηλικία, η θέση εργασίας στο νοσοκομείο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και ο αριθμός των εργαζόμενων στο νοσοκομείο. Το νοσοκομείο συλλογής των

δεδομένων και τα ετήσια έσοδα των Νοσοκομείων δεν χρησιμοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές εξαιτίας του μικρού αριθμού δεδομένων στις διάφορες κατηγορίες των μεταβλητών αυτών.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Ο μελετώμενος πληθυσμός αποτελούνταν από 281 συμμετέχοντες που ανήκουν στο νοσηλευτικό προσωπικό των νοσοκομειακών μονάδων του ΕΣΥ της Περιφέρειας Πελοποννήσου. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν 38,3 έτη, το 86,5% ήταν γυναίκες, το 40,6% ήταν απόφοιτοι ΙΕΚ/Τεχνικής σχολής, το 48,4% ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 67,3% ήταν υπάλληλοι, το 16,4% ήταν ωρομίσθιοι υπάλληλοι, το 75,2% εργάζονταν σε νοσοκομείο με <500 εργαζόμενους και το 93% εργάζονταν σε νοσοκομείο με ετήσια έσοδα <1.500.000 ευρώ.

Πίνακας 2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Χαρακτηριστικό	N (%)
Φύλο	
• Γυναίκες	243 (86,5)
• Άντρες	38 (13,5)
Ηλικία	38,3 (8,6) ^a
Εκπαιδευτικό επίπεδο	
• Απόφοιτοι λυκείου	31 (11,0)
• Απόφοιτοι ΙΕΚ/Τεχνικής σχολής	114 (40,6)
• Απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ	111 (39,5)
Κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος	25 (8,9)
Θέση στο νοσοκομείο	
• Υψηλόβαθμο στέλεχος	4 (2,8)
• Μεσαίο στέλεχος	8 (2,8)
• Προϊστάμενος	34 (12,1)
• Υπάλληλος	189 (67,3)

• Ωρομίσθιος υπάλληλος	46 (16,4)
Αριθμός εργαζόμενων στο νοσοκομείο	
• 0-500	209 (75,2)
• 501-1000	61 (21,9)
• >1000	8 (2,9)
Ετήσια έσοδα του νοσοκομείου (ευρώ)	
• <1.500.000	252 (93,0)
• 1.500.000-15.000.000	16 (5,9)
• >15.000.000	3 (1,1)
Νοσοκομείο εργασίας	
• Μολάοι	14 (5,0)
• Σπάρτη	32 (11,4)
• Κυπαρισσία	10 (3,6)
• Καλαμάτα	27 (9,6)
• Παναρκαδικό Τρίπολης	78 (27,8)
• Ψυχιατρικό	31 (11,0)
• Ναύπλιο	28 (10,0)
• Άργος	14 (5,0)
• Κόρινθος	47 (16,7)

^a Μέση τιμή (τυπική απόκλιση)

Κλίμακα «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση»

Περιγραφικά αποτελέσματα

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στα 7 στοιχεία της κλίμακας «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση».

Πίνακας 3. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στα 7 στοιχεία της κλίμακας «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση», (1=σχεδόν ποτέ και 6=σχεδόν πάντα).

Στοιχείο	Απάντηση						Μέση τιμή (τυπική απόκλιση)
	1 N (%)	2 N (%)	3 N (%)	4 N (%)	5 N (%)	6 N (%)	
Στον Οργανισμό μου, οι άνθρωποι	44	54	52	63	42	26	3,3

συζητούν ανοικτά τα λάθη τους προκειμένου να μάθουν από αυτά.	(15,7)	(19,2)	(18,5)	(22,4)	(14,9)	(9,3)	(1,6)
Στον Οργανισμό μου, οι άνθρωποι αναγνωρίζουν τις δεξιότητες που θα χρειαστούν για τα μελλοντικά εργασιακά τους καθήκοντα.	27 (9,6)	49 (17,4)	78 (27,8)	50 (17,8)	57 (20,3)	20 (7,1)	3,4 (1,4)
Στον Οργανισμό μου, οι άνθρωποι βοηθούν ο ένας τον άλλον να μάθει.	16 (5,7)	13 (4,6)	45 (16,0)	64 (22,8)	73 (26,0)	70 (24,9)	4,3 (1,4)
Στον Οργανισμό μου, οι άνθρωποι μπορούν να λάβουν χρήματα και άλλους πόρους για να ενισχυθεί η μόρφωσή τους.	123 (43,8)	53 (18,9)	43 (15,3)	35 (12,5)	19 (6,8)	8 (2,8)	2,3 (1,4)
Στον Οργανισμό μου, δίνεται χρόνος στους ανθρώπους για να ενισχυθεί η μόρφωσή τους.	53 (18,9)	65 (23,1)	72 (25,6)	43 (15,3)	32 (11,4)	16 (5,7)	2,9 (1,5)
Στον Οργανισμό μου, οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τα προβλήματα στη δουλειά τους ως ευκαιρία για μάθηση.	37 (13,2)	50 (17,8)	72 (25,6)	63 (22,4)	41 (14,6)	18 (6,4)	3,3 (1,4)
Στον Οργανισμό μου, οι άνθρωποι επιβραβεύονται για τη μόρφωσή τους.	63 (22,4)	39 (13,9)	68 (24,2)	57 (20,3)	34 (12,1)	20 (7,1)	3,1 (1,5)

Βαθμολογία στην κλίμακα «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση»

Η μέση βαθμολογία στην κλίμακα «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση» ήταν 3,2, η τυπική απόκλιση 0,9, η διάμεσος 3,1, η ελάχιστη τιμή 1 και η μέγιστη τιμή 5,7.

Συσχετίσεις

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 4. Συσχετίσεις ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Χαρακτηριστικό	Μέση βαθμολογία (τυπική απόκλιση)	Τιμή p
Φύλο		0,007^a

• Γυναίκες	3,2 (0,9)	
• Άντρες	3,6 (1,0)	
Ηλικία	-0,06 ^β	0,34 ^β
Εκπαιδευτικό επίπεδο		0,001^α
• Απόφοιτοι λυκείου/ΙΕΚ/τεχνικής σχολής	3,4 (1,0)	
• Απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ	3,0 (0,9)	
Θέση στο νοσοκομείο		0,002^α
• Μόνιμοι υπάλληλοι	3,2 (0,9)	
• Ωρομίσθιοι υπάλληλοι	3,6 (0,9)	
Αριθμός εργαζόμενων στο νοσοκομείο		0,8 ^α
• 0-500	3,2 (0,9)	
• >500	3,3 (1,0)	

^α έλεγχος t

^β συντελεστής συσχέτισης Pearson

Έπειτα από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ($p < 0,20$) ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση» και στο φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και τη θέση στο νοσοκομείο. Για τον λόγο αυτόν, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας φαίνονται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στην κλίμακα «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση».

	Συντελεστής b	95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον b	Τιμή p
Ωρομίσθιοι υπάλληλοι σε σχέση με τους μόνιμους	0,51	0,21 έως 0,81	0,001

Κλίμακα «Διάλογος και ερωτήσεις»

Περιγραφικά αποτελέσματα

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στα 6 στοιχεία της κλίμακας «Διάλογος και ερωτήσεις».

Πίνακας 6. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στα 6 στοιχεία της κλίμακας «Διάλογος και ερωτήσεις», (1=σχεδόν ποτέ και 6=σχεδόν πάντα).

Στοιχείο	Απάντηση						Μέση τιμή (τυπική απόκλιση)
	1 N (%)	2 N (%)	3 N (%)	4 N (%)	5 N (%)	6 N (%)	
Στον Οργανισμό μου, οι άνθρωποι δίνουν ο ένας στον άλλον επιδεκτική και ειλικρινή ανατροφοδότηση.	38 (13,5)	52 (18,5)	79 (28,1)	47 (16,7)	47 (16,7)	18 (6,4)	3,2 (1,4)
Στον Οργανισμό μου, οι άνθρωποι ακούνε ο ένας τον άλλον πριν μιλήσουν.	37 (13,2)	40 (14,2)	60 (21,4)	64 (22,8)	57 (20,3)	23 (8,2)	3,5 (1,5)
Στον Οργανισμό μου, οι άνθρωποι ενθαρρύνονται να ρωτάνε «γιατί» ανεξαρτήτως του βαθμού τους.	34 (12,1)	38 (13,5)	75 (26,7)	51 (18,1)	50 (17,8)	33 (11,7)	3,5 (1,5)
Στον Οργανισμό μου, όταν οι άνθρωποι δηλώνουν τις απόψεις τους ζητούν και τη γνώμη των άλλων.	27 (9,6)	51 (18,1)	45 (16,0)	58 (20,6)	63 (22,4)	37 (13,2)	3,7 (1,6)
Στον Οργανισμό μου, οι άνθρωποι φέρονται με σεβασμό ο ένας στον άλλον.	32 (11,4)	31 (11,0)	55 (19,6)	55 (19,6)	62 (22,1)	46 (16,4)	3,8 (1,6)
Στον Οργανισμό μου, οι άνθρωποι αφιερώνουν χρόνο στο να κτίζουν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ τους.	47 (16,7)	49 (17,4)	64 (22,8)	50 (17,8)	51 (18,1)	20 (7,1)	3,2 (1,5)

Βαθμολογία στην κλίμακα «Διάλογος και ερωτήσεις»

Η μέση βαθμολογία στην κλίμακα «Διάλογος και ερωτήσεις» ήταν 3,5, η τυπική απόκλιση 1,1, η διάμεσος 3,5, η ελάχιστη τιμή 1 και η μέγιστη τιμή 5,7.

Συσχετίσεις

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Διάλογος και ερωτήσεις» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 7. Συσχετίσεις ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Διάλογος και ερωτήσεις» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Χαρακτηριστικό	Μέση βαθμολογία (τυπική απόκλιση)	Τιμή p
Φύλο		0,02^a
• Γυναίκες	3,4 (1,1)	
• Άντρες	3,9 (1,1)	
Ηλικία	0,01 ^b	0,9 ^b
Εκπαιδευτικό επίπεδο		<0,001^a
• Απόφοιτοι λυκείου/ΙΕΚ/τεχνικής σχολής	3,7 (1,1)	
• Απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ	3,2 (1,1)	
Θέση στο νοσοκομείο		0,1^a
• Μόνιμοι υπάλληλοι	3,4 (1,2)	
• Ωρομίσθιοι υπάλληλοι	3,7 (1,1)	
Αριθμός εργαζόμενων στο νοσοκομείο		0,7 ^a
• 0-500	3,5 (1,1)	
• >500	3,5 (1,2)	

^a έλεγχος t

^b συντελεστής συσχέτισης Pearson

Έπειτα από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ($p < 0,20$) ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Διάλογος και ερωτήσεις» και στο φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και τη θέση στο νοσοκομείο. Για τον λόγο αυτόν, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας φαίνονται στον Πίνακα 8.

Πίνακας 8. Πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στην κλίμακα «Διάλογος και ερωτήσεις».

	Συντελεστής b	95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον b	Τιμή p
Άντρες σε σχέση με γυναίκες	0,5	0,1 έως 0,9	0,014

Κλίμακα «Συνεργασία»

Περιγραφικά αποτελέσματα

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στα 6 στοιχεία της κλίμακας «Συνεργασία».

Πίνακας 9. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στα 6 στοιχεία της κλίμακας «Συνεργασία», (1=σχεδόν ποτέ και 6=σχεδόν πάντα).

Στοιχείο	Απάντηση						Μέση τιμή (τυπική απόκλιση)
	1 N (%)	2 N (%)	3 N (%)	4 N (%)	5 N (%)	6 N (%)	
Στον Οργανισμό μου, οι άνθρωποι έχουν την ελευθερία να προσαρμόζουν τους στόχους τους όπως απαιτείται.	37 (13,2)	70 (24,9)	74 (26,3)	46 (16,4)	37 (13,2)	17 (6,0)	3,1 (1,4)
Στον Οργανισμό μου, οι ομάδες φέρονται στα μέλη τους επί ίσοις όροις ανεξαρτήτως του βαθμού, της κουλτούρας ή άλλων διαφορών.	48 (17,1)	51 (18,1)	59 (21,0)	63 (22,4)	36 (12,8)	24 (8,5)	3,2 (1,5)
Στον Οργανισμό μου, οι ομάδες δεν επικεντρώνονται μόνο στα καθήκοντα της ομάδας αλλά και στην καλή συνεργασία της ομάδας.	16 (5,7)	45 (16,0)	77 (27,4)	63 (22,4)	51 (18,1)	29 (10,3)	3,6 (1,4)
Στον Οργανισμό μου, οι ομάδες αναθεωρούν τις απόψεις τους ως αποτέλεσμα των ομαδικών συζητήσεων ή έπειτα από συλλογή πληροφοριών.	24 (8,5)	58 (20,6)	68 (24,2)	62 (22,1)	52 (18,5)	17 (6,0)	3,4 (1,4)
Στον Οργανισμό μου, οι ομάδες ανταμείβονται για τα επιτεύγματα τους ως ομάδα.	66 (23,5)	53 (18,9)	66 (23,5)	48 (20,6)	27 (9,6)	11 (3,9)	2,9 (1,4)
Στον Οργανισμό μου, οι ομάδες νοιώθουν σίγουρες ότι ο Οργανισμός θα δράσει σύμφωνα με τις δικές τους προτάσεις.	63 (22,4)	60 (21,4)	78 (27,8)	49 (17,4)	21 (7,5)	10 (3,6)	2,8 (1,4)

Βαθμολογία στην κλίμακα «Συνεργασία»

Η μέση βαθμολογία στην κλίμακα «Συνεργασία» ήταν 3,2, η τυπική απόκλιση 1, η διάμεσος 3,2, η ελάχιστη τιμή 1 και η μέγιστη τιμή 5,7.

Συσχετίσεις

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Συνεργασία» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 10. Συσχετίσεις ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Συνεργασία» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Χαρακτηριστικό	Μέση βαθμολογία (τυπική απόκλιση)	Τιμή p
Φύλο		0,5 ^a
• Γυναίκες	3,1 (1,0)	
• Άντρες	3,3 (1,0)	
Ηλικία	0,11 ^b	0,07^b
Εκπαιδευτικό επίπεδο		0,02^a
• Απόφοιτοι λυκείου/ΙΕΚ/τεχνικής σχολής	3,3 (1,0)	
• Απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ	3,0 (1,0)	
Θέση στο νοσοκομείο		0,9 ^a
• Μόνιμοι υπάλληλοι	3,1 (1,0)	
• Ωρομίσθιοι υπάλληλοι	3,1 (0,9)	
Αριθμός εργαζόμενων στο νοσοκομείο		0,5 ^a
• 0-500	3,1 (1,0)	
• >500	3,2 (1,2)	

^a έλεγχος t

^b συντελεστής συσχέτισης Pearson

Έπειτα από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ($p < 0,20$) ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Συνεργασία» και στην ηλικία και τη θέση στο νοσοκομείο. Για τον λόγο αυτόν, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας φαίνονται στον Πίνακα 11.

Πίνακας 11. Πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στην κλίμακα «Συνεργασία».

	Συντελεστής b	95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον b	Τιμή p
Ηλικία	0,01	0,01 έως 0,03	0,05

Κλίμακα «Συστήματα κατανόησης της εκπαίδευσης»

Περιγραφικά αποτελέσματα

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στα 6 στοιχεία της κλίμακας «Συστήματα κατανόησης της εκπαίδευσης».

Πίνακας 12. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στα 6 στοιχεία της κλίμακας «Συστήματα κατανόησης της εκπαίδευσης», (1=σχεδόν ποτέ και 6=σχεδόν πάντα).

Στοιχείο	Απάντηση						Μέση τιμή (τυπική απόκλιση)
	1 N (%)	2 N (%)	3 N (%)	4 N (%)	5 N (%)	6 N (%)	
Ο Οργανισμός μου χρησιμοποιεί αμφίδρομη επικοινωνία σε τακτική βάση όπως συστήματα εισηγήσεων, ηλεκτρονικούς Πίνακες ανακοινώσεων ή ανοικτές συναντήσεις με το κοινό.	67 (23,8)	65 (23,1)	69 (24,6)	35 (12,5)	31 (11,0)	14 (5,0)	2,8 (1,5)
Ο Οργανισμός μου καθιστά ικανούς τους ανθρώπους να έχουν εύκολη και γρήγορη πρόσβαση στις απαιτούμενες πληροφορίες.	47 (16,7)	72 (25,6)	66 (23,5)	56 (19,9)	29 (10,3)	11 (3,9)	2,9 (1,4)
Ο Οργανισμός μου διατηρεί μία ενημερωμένη βάση δεδομένων με τις δεξιότητες των εργαζομένων.	50 (17,8)	72 (25,6)	64 (22,8)	50 (17,8)	25 (8,9)	20 (7,1)	2,9 (1,5)
Ο Οργανισμός μου δημιουργεί συστήματα για να μετρήσει τις διαφορές ανάμεσα στην τρέχουσα και την αναμενόμενη απόδοση.	66 (23,5)	79 (28,1)	68 (24,2)	44 (15,7)	14 (5,0)	10 (3,6)	2,6 (1,3)
Ο Οργανισμός μου καθιστά όλα τα μαθήματα, που έχει μάθει, διαθέσιμα σε όλους τους εργαζόμενους.	58 (20,6)	65 (23,1)	64 (22,8)	45 (16,0)	37 (13,2)	12 (4,3)	2,9 (1,5)
Ο Οργανισμός μου μετράει τα αποτελέσματα του χρόνου και των πόρων που ξοδεύτηκαν	48 (17,1)	67 (23,8)	79 (28,1)	47 (16,7)	27 (9,6)	13 (4,6)	2,9 (1,4)

Βαθμολογία στην κλίμακα «Συστήματα κατανόησης της εκπαίδευσης»

Η μέση βαθμολογία στην κλίμακα «Συστήματα κατανόησης της εκπαίδευσης» ήταν 2,9, η τυπική απόκλιση 1,1, η διάμεσος 2,8, η ελάχιστη τιμή 1 και η μέγιστη τιμή 6.

Συσχετίσεις

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Συστήματα κατανόησης της εκπαίδευσης» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 13. Συσχετίσεις ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Συστήματα κατανόησης της εκπαίδευσης» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Χαρακτηριστικό	Μέση βαθμολογία (τυπική απόκλιση)	Τιμή p
Φύλο		<0,001 ^a
• Γυναίκες	2,7 (1,0)	
• Άντρες	3,5 (1,1)	
Ηλικία	-0,05 ^b	0,4 ^b
Εκπαιδευτικό επίπεδο		<0,001 ^a
• Απόφοιτοι λυκείου/ΙΕΚ/τεχνικής σχολής	3,1 (1,1)	
• Απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ	2,6 (1,0)	
Θέση στο νοσοκομείο		0,01 ^a
• Μόνιμοι υπάλληλοι	2,8 (1,1)	
• Ωρομίσθιοι υπάλληλοι	3,2 (1,0)	
Αριθμός εργαζόμενων στο νοσοκομείο		0,5 ^a
• 0-500	2,8 (1,0)	
• >500	2,9 (1,1)	

^a έλεγχος t

^b συντελεστής συσχέτισης Pearson

Έπειτα από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ($p < 0,20$) ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Συστήματα κατανόησης της εκπαίδευσης» και στο φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και τη θέση στο νοσοκομείο. Για τον λόγο αυτόν,

εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας φαίνονται στον Πίνακα 14.

Πίνακας 14. Πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στην κλίμακα «Συστήματα κατανόησης της εκπαίδευσης».

	Συντελεστής b	95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον b	Τιμή p
Άντρες σε σχέση με γυναίκες	0,7	0,3 έως 1,1	0,001

Κλίμακα «Ενίσχυση των εργαζόμενων»

Περιγραφικά αποτελέσματα

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στα 6 στοιχεία της κλίμακας «Ενίσχυση των εργαζόμενων».

Πίνακας 15. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στα 6 στοιχεία της κλίμακας «Ενίσχυση των εργαζόμενων», (1=σχεδόν ποτέ και 6=σχεδόν πάντα).

Στοιχείο	Απάντηση						Μέση τιμή (τυπική απόκλιση)
	1 N (%)	2 N (%)	3 N (%)	4 N (%)	5 N (%)	6 N (%)	
Ο Οργανισμός μου αναγνωρίζει τους ανθρώπους που παίρνουν πρωτοβουλίες.	55 (19,6)	76 (27,0)	61 (21,7)	41 (14,6)	30 (10,7)	18 (6,4)	2,9 (1,5)
Ο Οργανισμός μου δίνει εναλλακτικές στους ανθρώπους για την εκτέλεση των καθηκόντων τους.	52 (18,5)	77 (27,4)	55 (19,6)	42 (14,9)	36 (12,8)	19 (6,8)	3,0 (1,5)
Ο Οργανισμός μου επιζητεί από τους εργαζόμενους να συνεισφέρουν στο όραμα του Οργανισμού.	42 (14,9)	53 (18,9)	55 (19,6)	56 (19,9)	46 (16,4)	29 (10,3)	3,3 (1,6)
Ο Οργανισμός μου δίνει στους ανθρώπους τον έλεγχο για τους πόρους που χρειάζονται για να φέρουν εις	56 (19,9)	76 (27,0)	81 (28,8)	37 (13,2)	18 (6,4)	13 (4,6)	2,8 (1,3)

πέρασ τη δουλειά τους.							
Ο Οργανισμός μου στηρίζει τους ανθρώπους οι οποίοι λαμβάνουν λελογισμένα ρίσκα.	62 (22,1)	67 (23,8)	88 (31,3)	45 (16,0)	15 (5,3)	4 (1,4)	2,6 (1,2)
Ο Οργανισμός μου ευθυγραμμίζει τα οράματα στα διαφορετικά επίπεδα και στις ομάδες εργασιών.	49 (17,4)	77 (27,4)	93 (33,1)	46 (16,4)	12 (4,3)	4 (1,4)	2,7 (1,2)

Βαθμολογία στην κλίμακα «Ενίσχυση των εργαζόμενων»

Η μέση βαθμολογία στην κλίμακα «Ενίσχυση των εργαζόμενων» ήταν 2,9, η τυπική απόκλιση 1, η διάμεσος 2,8, η ελάχιστη τιμή 1 και η μέγιστη τιμή 6.

Συσχετίσεις

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Ενίσχυση των εργαζόμενων» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 16. Συσχετίσεις ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Ενίσχυση των εργαζόμενων» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Χαρακτηριστικό	Μέση βαθμολογία (τυπική απόκλιση)	Τιμή p
Φύλο		0,05^a
• Γυναίκες	2,8 (1,0)	
• Άντρες	3,2 (1,0)	
Ηλικία	0,06 ^b	0,31 ^b
Εκπαιδευτικό επίπεδο		<0,001^a
• Απόφοιτοι λυκείου/ΙΕΚ/τεχνικής σχολής	3,1 (1,0)	
• Απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ	2,6 (1,0)	
Θέση στο νοσοκομείο		0,8 ^a
• Μόνιμοι υπάλληλοι	2,9 (1,1)	
• Ωρομίσθιοι υπάλληλοι	2,9 (0,9)	
Αριθμός εργαζόμενων στο νοσοκομείο		0,21 ^a
• 0-500	2,9 (1,0)	
• >500	2,7 (1,1)	

^a έλεγχος t

^β συντελεστής συσχέτισης Pearson

Έπειτα από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ($p < 0,20$) ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Ενίσχυση των εργαζόμενων» και στο φύλο και το εκπαιδευτικό επίπεδο.

Για τον λόγο αυτόν, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας φαίνονται στον Πίνακα 17.

Πίνακας 17. Πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στην κλίμακα «Ενίσχυση των εργαζόμενων».

	Συντελεστής b	95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον b	Τιμή p
Απόφοιτοι λυκείου/IEK/τεχνικής σχολής σε σχέση με απόφοιτους ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,4	0,2 έως 0,7	<0,001

Κλίμακα «Επικοινωνία μεταξύ εργαζόμενων και οργανισμού»

Περιγραφικά αποτελέσματα

Στον Πίνακα 18 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στα 6 στοιχεία της κλίμακας «Επικοινωνία μεταξύ εργαζόμενων και οργανισμού».

Πίνακας 18. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στα 6 στοιχεία της κλίμακας «Επικοινωνία μεταξύ εργαζόμενων και οργανισμού», (1=σχεδόν ποτέ και 6=σχεδόν πάντα).

Στοιχείο	Απάντηση						Μέση τιμή (τυπική απόκλιση)
	1 N (%)	2 N (%)	3 N (%)	4 N (%)	5 N (%)	6 N (%)	
Ο Οργανισμός μου βοηθάει τους εργαζομένους να ισορροπήσουν την επαγγελματική και την οικογενειακή ζωή τους.	48 (17,1)	55 (19,6)	68 (24,2)	49 (17,4)	34 (12,1)	27 (9,6)	3,2 (1,5)
Ο Οργανισμός μου ενθαρρύνει τους	49	67	81	38	33	13	2,9

ανθρώπους να σκέπτονται σφαιρικά.	(17,4)	(23,8)	(28,8)	(13,5)	(11,7)	(4,6)	(1,4)
Ο Οργανισμός μου ενθαρρύνει όλους να φέρνουν τις απόψεις των πελατών-ασθενών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.	39 (13,9)	66 (23,5)	70 (24,9)	58 (20,6)	32 (11,4)	16 (5,7)	3,1 (1,4)
Ο Οργανισμός μου λαμβάνει υπόψη τον αντίκτυπο των αποφάσεων στο ηθικό των εργαζομένων.	79 (28,1)	52 (18,5)	57 (20,3)	57 (20,3)	28 (10,0)	8 (2,8)	2,7 (1,5)
Ο Οργανισμός μου συνεργάζεται με την κοινωνία έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι αμοιβαίες ανάγκες.	35 (12,5)	53 (18,9)	67 (23,8)	63 (22,4)	40 (14,2)	23 (8,2)	3,3 (1,5)
Ο Οργανισμός μου ενθαρρύνει τους ανθρώπους να λαμβάνουν απαντήσεις από τον Οργανισμό, όταν λύνουν προβλήματα.	38 (13,5)	70 (24,9)	73 (26,0)	54 (19,2)	29 (10,3)	17 (6,0)	3,1 (1,4)

Βαθμολογία στην κλίμακα «Επικοινωνία μεταξύ εργαζόμενων και οργανισμού»

Η μέση βαθμολογία στην κλίμακα «Επικοινωνία μεταξύ εργαζόμενων και οργανισμού» ήταν 3, η τυπική απόκλιση 1,1, η διάμεσος 3,1, η ελάχιστη τιμή 1 και η μέγιστη τιμή 6.

Συσχετίσεις

Στον Πίνακα 20 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Επικοινωνία μεταξύ εργαζόμενων και οργανισμού» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 20. Συσχετίσεις ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Χαρακτηριστικό	Μέση βαθμολογία (τυπική απόκλιση)	Τιμή p
Φύλο		0,01^a
• Γυναίκες	2,9 (1,1)	
• Άντρες	3,5 (0,9)	
Ηλικία	0,03 ^b	0,7 ^b
Εκπαιδευτικό επίπεδο		<0,001^a
• Απόφοιτοι λυκείου/ΙΕΚ/τεχνικής σχολής	3,3 (1,1)	
• Απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ	2,8 (1,0)	

Θέση στο νοσοκομείο		0,1 ^a
• Μόνιμοι υπάλληλοι	3,0 (1,1)	
• Ωρομίσθιοι υπάλληλοι	3,3 (1,1)	
Αριθμός εργαζόμενων στο νοσοκομείο		0,34 ^a
• 0-500	3,1 (1,0)	
• >500	2,9 (1,2)	

^a έλεγχος t

^b συντελεστής συσχέτισης Pearson

Έπειτα από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ($p < 0,20$) ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Επικοινωνία μεταξύ εργαζόμενων και οργανισμού» και στο φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και τη θέση στο νοσοκομείο. Για τον λόγο αυτόν, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας φαίνονται στον Πίνακα 21.

Πίνακας 21. Πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στην κλίμακα «Επικοινωνία μεταξύ εργαζόμενων και οργανισμού».

	Συντελεστής b	95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον b	Τιμή p
Απόφοιτοι λυκείου/IEK/τεχνικής σχολής σε σχέση με απόφοιτους ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,5	0,3 έως 0,8	<0,001
Άντρες σε σχέση με γυναίκες	0,5	0,1 έως 0,8	0,009

Κλίμακα «Στρατηγική της διοίκησης ως προς την εκπαίδευση»

Περιγραφικά αποτελέσματα

Στον Πίνακα 22 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στα 6 στοιχεία της κλίμακας «Στρατηγική της διοίκησης ως προς την εκπαίδευση».

Πίνακας 22. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στα 6 στοιχεία της κλίμακας «Στρατηγική της διοίκησης ως προς την εκπαίδευση», (1=σχεδόν ποτέ και 6=σχεδόν πάντα).

Στοιχείο	Απάντηση						Μέση τιμή (τυπική απόκλιση)
	1 N (%)	2 N (%)	3 N (%)	4 N (%)	5 N (%)	6 N (%)	
Στον Οργανισμό μου, οι διοικούντες γενικά υποστηρίζουν τις απαιτήσεις ευκαιριών για μάθηση και εκπαίδευση.	39 (13,9)	51 (18,1)	69 (24,6)	61 (21,7)	40 (14,2)	21 (7,5)	3,3 (1,5)
Στον Οργανισμό μου, οι διοικούντες μοιράζονται τις τρέχουσες πληροφορίες με τους εργαζόμενους σχετικά με τους ανταγωνιστές, τις τάσεις του κλάδου και τις οργανωσιακές κατευθύνσεις.	46 (16,4)	49 (17,4)	76 (27,0)	72 (25,6)	22 (7,8)	16 (5,7)	3,1 (1,4)
Στον Οργανισμό μου, οι διοικούντες ενδυναμώνουν τους άλλους για να βοηθήσουν να πραγματοποιηθεί το όραμα του οργανισμού.	46 (16,4)	50 (17,8)	76 (27,0)	69 (24,6)	25 (8,9)	15 (5,3)	3,1 (1,4)
Στον Οργανισμό μου, οι διοικούντες καθοδηγούν οι ίδιοι αλλά και εκπαιδεύουν αυτούς που πρόκειται να καθοδηγήσουν άλλους στο μέλλον.	36 (12,8)	61 (21,7)	62 (22,1)	69 (24,6)	33 (11,7)	20 (7,1)	3,2 (1,4)
Στον Οργανισμό μου, οι διοικούντες συνεχώς ψάχνουν ευκαιρίες για μάθηση.	41 (14,6)	45 (16,0)	64 (22,8)	70 (24,9)	38 (13,5)	23 (8,2)	3,3 (1,5)
Στον Οργανισμό μου, οι διοικούντες εξασφαλίζουν ότι οι πράξεις του Οργανισμού εναρμονίζονται με τις αξίες του.	45 (16,0)	60 (21,4)	69 (24,6)	54 (19,2)	35 (12,5)	18 (6,4)	3,1 (1,5)

Βαθμολογία στην κλίμακα «Στρατηγική της διοίκησης ως προς την εκπαίδευση»

Η μέση βαθμολογία στην κλίμακα «Στρατηγική της διοίκησης ως προς την εκπαίδευση» ήταν 3,2, η τυπική απόκλιση ήταν 1,1, η διάμεσος ήταν 3,2, η ελάχιστη τιμή ήταν 1 και η μέγιστη τιμή ήταν 6 (γράφημα 7).

Συσχετίσεις

Στον Πίνακα 23 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Στρατηγική της διοίκησης ως προς την εκπαίδευση» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 23. Συσχετίσεις ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Στρατηγική της διοίκησης ως προς την εκπαίδευση» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Χαρακτηριστικό	Μέση βαθμολογία (τυπική απόκλιση)	Τιμή p
Φύλο		0,01^a
• Γυναίκες	3,1 (1,1)	
• Άντρες	3,6 (1,0)	
Ηλικία	0,06 ^b	0,3 ^b
Εκπαιδευτικό επίπεδο		<0,001^a
• Απόφοιτοι λυκείου/ΙΕΚ/τεχνικής σχολής	3,4 (1,1)	
• Απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ	2,9 (1,1)	
Θέση στο νοσοκομείο		0,17^a
• Μόνιμοι υπάλληλοι	3,1 (1,1)	
• Ωρομίσθιοι υπάλληλοι	3,4 (1,0)	
Αριθμός εργαζόμενων στο νοσοκομείο		0,6 ^a
• 0-500	3,1 (1,1)	
• >500	3,2 (1,2)	

^a έλεγχος t

^b συντελεστής συσχέτισης Pearson

Έπειτα από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ($p < 0,20$) ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Στρατηγική της διοίκησης ως προς την εκπαίδευση» και στο φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και τη θέση στο νοσοκομείο. Για τον λόγο αυτόν, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας φαίνονται στον Πίνακα 24.

Πίνακας 24. Πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στην κλίμακα «Στρατηγική της διοίκησης ως προς την εκπαίδευση».

	Συντελεστής b	95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον b	Τιμή p
Απόφοιτοι λυκείου/ΙΕΚ/τεχνικής σχολής σε σχέση με απόφοιτους	0,5	0,3 έως 0,8	<0,001

ΑΕΙ/ΤΕΙ			
Άντρες σε σχέση με γυναίκες	0,5	0,1 έως 0,8	0,02

Κλίμακα «Οικονομική απόδοση»

Περιγραφικά αποτελέσματα

Στον Πίνακα 25 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στα 6 στοιχεία της κλίμακας «Οικονομική απόδοση».

Πίνακας 25. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στα 6 στοιχεία της κλίμακας «Οικονομική απόδοση», (1=λιγότερο ακριβές και 10=περισσότερο ακριβές).

Στοιχείο	Απάντηση										Μέση τιμή (τυπική απόκλιση)
	1 N (%)	2 N (%)	3 N (%)	4 N (%)	5 N (%)	6 N (%)	7 N (%)	8 N (%)	9 N (%)	10 N (%)	
Στον Οργανισμό μου το κέρδος είναι μεγαλύτερο από πέρυσι.	67 (23,8)	46 (16,4)	53 (18,9)	26 (9,3)	37 (13,2)	16 (5,7)	17 (6,0)	8 (2,8)	5 (1,8)	6 (2,1)	3,5 (2,3)
Στον Οργανισμό μου η παραγωγικότητα ανά εργαζόμενο είναι υψηλότερη από πέρυσι.	33 (11,8)	40 (14,2)	36 (12,8)	24 (8,5)	34 (12,1)	26 (9,3)	21 (7,5)	26 (9,3)	18 (6,4)	23 (8,2)	4,9 (2,8)
Στον Οργανισμό μου ο χρόνος αγοράς προϊόντων και υπηρεσιών είναι λιγότερος από πέρυσι	54 (19,2)	50 (17,8)	36 (12,9)	26 (9,3)	33 (11,7)	27 (9,6)	17 (6,0)	20 (7,1)	10 (3,6)	8 (2,8)	4,1 (2,6)
Στον Οργανισμό μου ο χρόνος απόκρισης στα παράπονα των πελατών-ασθενών σε σχέση με πέρυσι είναι καλύτερος.	26 (9,3)	53 (18,9)	40 (14,2)	24 (8,5)	49 (17,4)	23 (8,2)	26 (9,3)	12 (4,3)	13 (4,6)	15 (5,3)	4,5 (2,6)
Στον Οργανισμό μου, το μερίδιο της αγοράς είναι υψηλότερο από πέρυσι.	39 (13,9)	43 (15,3)	36 (12,8)	22 (7,8)	53 (18,9)	28 (10,0)	28 (10,0)	17 (6,0)	5 (1,8)	10 (3,6)	4,4 (2,5)
Στον Οργανισμό μου, το κόστος ανά συναλλαγή είναι λιγότερο από πέρυσι.	38 (13,5)	43 (15,3)	33 (11,7)	21 (7,5)	45 (16,0)	35 (12,5)	25 (8,9)	27 (9,6)	8 (2,8)	6 (2,1)	4,5 (2,5)

Βαθμολογία στην κλίμακα «Οικονομική απόδοση»

Η μέση βαθμολογία στην κλίμακα «Οικονομική απόδοση» ήταν 4,3, η τυπική απόκλιση 1,8, η διάμεσος 4,5, η ελάχιστη τιμή 1 και η μέγιστη τιμή 10 (γράφημα 8).

Συσχετίσεις

Στον Πίνακα 26 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Οικονομική απόδοση» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 26. Συσχετίσεις ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Οικονομική απόδοση» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Χαρακτηριστικό	Μέση βαθμολογία (τυπική απόκλιση)	Τιμή p
Φύλο		0,001^a
• Γυναίκες	4,2 (1,8)	
• Άντρες	5,2 (1,8)	
Ηλικία	-0,09 ^b	0,2 ^b
Εκπαιδευτικό επίπεδο		0,003^a
• Απόφοιτοι λυκείου/ΙΕΚ/τεχνικής σχολής	4,6 (1,8)	
• Απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ	4,0 (1,9)	
Θέση στο νοσοκομείο		0,11^a
• Μόνιμοι υπάλληλοι	4,2 (1,9)	
• Ωρομίσθιοι υπάλληλοι	4,7 (1,7)	
Αριθμός εργαζόμενων στο νοσοκομείο		0,3 ^a
• 0-500	4,3 (1,8)	
• >500	4,5 (2,0)	

^a έλεγχος t

^b συντελεστής συσχέτισης Pearson

Έπειτα από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ($p < 0,20$) ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Οικονομική απόδοση» και στο φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και τη θέση στο νοσοκομείο. Για τον λόγο αυτόν, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας φαίνονται στον Πίνακα 27.

Πίνακας 27. Πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στην κλίμακα «Οικονομική απόδοση».

	Συντελεστής b	95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον b	Τιμή p
Απόφοιτοι λυκείου/IEK/τεχνικής σχολής σε σχέση με απόφοιτους ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,6	0,2 έως 1,1	0,003
Άντρες σε σχέση με γυναίκες	1,0	0,4 έως 1,6	0,002

Κλίμακα «Απόδοση ως προς τη γνώση»

Περιγραφικά αποτελέσματα

Στον Πίνακα 28 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στα 6 στοιχεία της κλίμακας «Οικονομική απόδοση».

Πίνακας 28. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στα 6 στοιχεία της κλίμακας «Απόδοση ως προς τη γνώση», (1=λιγότερο ακριβές και 10=περισσότερο ακριβές).

Στοιχείο	Απάντηση										Μέση τιμή (τυπική απόκλιση)
	1 N (%)	2 N (%)	3 N (%)	4 N (%)	5 N (%)	6 N (%)	7 N (%)	8 N (%)	9 N (%)	10 N (%)	
Στον Οργανισμό μου, η ικανοποίηση των πελατών – ασθενών είναι υψηλότερη από πέρυσι.	32 (11,4)	30 (10,7)	50 (17,8)	29 (10,3)	32 (11,4)	26 (9,3)	26 (9,3)	27 (9,6)	16 (5,7)	13 (4,6)	4,8 (2,6)
Στον Οργανισμό μου, ο αριθμός των προτάσεων που εφαρμόστηκαν είναι υψηλότερος από πέρυσι.	50 (17,8)	45 (16,0)	36 (12,8)	37 (13,2)	32 (11,4)	17 (6,0)	33 (11,7)	16 (5,7)	10 (3,6)	5 (1,8)	4,1 (2,5)
Στον Οργανισμό μου, ο αριθμός των νέων προϊόντων ή υπηρεσιών είναι υψηλότερος από πέρυσι.	58 (20,6)	37 (13,2)	42 (14,9)	30 (10,7)	32 (11,4)	21 (7,5)	28 (10,0)	14 (5,0)	13 (4,6)	6 (2,1)	4,1 (2,6)
Στον Οργανισμό μου, το ποσοστό των ειδικευμένων υπαλλήλων σε σύγκριση με το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού είναι υψηλότερο από πέρυσι.	53 (18,9)	37 (13,2)	36 (12,8)	27 (9,6)	36 (12,8)	31 (11,0)	24 (8,5)	14 (5,0)	14 (5,0)	9 (3,2)	4,3 (2,6)
Στον Οργανισμό μου, το ποσοστό του συνόλου των δαπανών αφιερωμένο στην τεχνολογία και στην επεξεργασία πληροφοριών είναι υψηλότερο από πέρυσι.	64 (22,8)	36 (12,8)	36 (12,8)	36 (12,8)	29 (10,3)	26 (9,3)	28 (10,0)	16 (5,7)	6 (2,1)	4 (1,4)	3,9 (2,5)
Στον Οργανισμό μου, ο αριθμός των ατόμων που έμαθαν καινούριες δεξιότητες είναι υψηλότερος από πέρυσι.	48 (17,1)	35 (12,5)	33 (11,7)	18 (6,4)	45 (16,0)	27 (9,6)	32 (11,4)	22 (7,8)	11 (3,9)	10 (3,6)	4,5 (2,6)

Βαθμολογία στην κλίμακα «Απόδοση ως προς τη γνώση»

Η μέση βαθμολογία στην κλίμακα «Απόδοση ως προς τη γνώση» ήταν 4,3, η τυπική απόκλιση 2,1, η διάμεσος 4,2, η ελάχιστη τιμή 1 και η μέγιστη τιμή 10.

Συσχετίσεις

Στον Πίνακα 29 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Οικονομική απόδοση» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 29. Συσχετίσεις ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Απόδοση ως προς τη γνώση» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Χαρακτηριστικό	Μέση βαθμολογία (τυπική απόκλιση)	Τιμή p
Φύλο		0,001^a
Γυναίκες	4,1 (2,1)	
Άντρες	5,2 (2,1)	
Ηλικία	-0,10 ^b	0,1^b
Εκπαιδευτικό επίπεδο		0,002^a
Απόφοιτοι λυκείου/ΙΕΚ/τεχνικής σχολής	4,7 (2,1)	
Απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ	3,9 (2,0)	
Θέση στο νοσοκομείο		0,001^a
Μόνιμοι υπάλληλοι	4,1 (2,1)	
Ωρομίσθιοι υπάλληλοι	5,3 (1,9)	
Αριθμός εργαζόμενων στο νοσοκομείο		0,2 ^a
0-500	4,2 (2,0)	
>500	4,6 (2,2)	

^a έλεγχος t

^b συντελεστής συσχέτισης Pearson

Έπειτα από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ($p < 0,20$) ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Απόδοση ως προς τη γνώση» και στο φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και τη θέση στο νοσοκομείο. Για τον λόγο αυτόν, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας φαίνονται στον Πίνακα 30.

Πίνακας 30. Πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στην κλίμακα «Απόδοση ως προς τη γνώση».

	Συντελεστής b	95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον b	Τιμή p
Απόφοιτοι λυκείου/IEK/τεχνικής σχολής σε σχέση με απόφοιτους ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,6	0,1 έως 1,1	0,013
Άντρες σε σχέση με γυναίκες	0,8	0,1 έως 1,6	0,026
Ωρομίσθιοι υπάλληλοι σε σχέση με τους μόνιμους υπαλλήλους	0,7	0,01 έως 1,4	0,048

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Έπειτα από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψαν στατιστικές σχέσεις στο επίπεδο του 0,20 ($p < 0,20$) ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση» και στο φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και τη θέση στο νοσοκομείο, ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Διάλογος και ερωτήσεις» και στο φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και τη θέση στο νοσοκομείο, ανάμεσα στη βαθμολογία στην κλίμακα «Συνεργασία» και στην ηλικία και τη θέση στο νοσοκομείο, στην κλίμακα «Συστήματα κατανόησης της εκπαίδευσης» και στο φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και τη θέση στο νοσοκομείο, στην κλίμακα «Ενίσχυση των εργαζόμενων» και στο φύλο και το εκπαιδευτικό επίπεδο, στην κλίμακα «Επικοινωνία μεταξύ εργαζόμενων και οργανισμού» και στο φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και τη θέση στο νοσοκομείο, στην κλίμακα «Στρατηγική της διοίκησης ως προς την εκπαίδευση» και στο φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και τη θέση στο νοσοκομείο, στην κλίμακα «Οικονομική απόδοση» και στο φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και τη θέση στο νοσοκομείο και στην κλίμακα «Απόδοση ως προς τη γνώση» και στο φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και τη θέση στο νοσοκομείο. Για τον λόγο αυτόν, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση. Ως εκ τούτου προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

Οι ωρομίσθιοι υπάλληλοι είχαν μεγαλύτερη μέση βαθμολογία:

- στην κλίμακα «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση» σε σχέση με τους μόνιμους υπαλλήλους, και.
- στην κλίμακα «Απόδοση ως προς τη γνώση» σε σχέση με τους μόνιμους υπαλλήλους.

Οι άντρες είχαν μεγαλύτερη μέση βαθμολογία:

- στην κλίμακα «Διάλογος και ερωτήσεις» σε σχέση με τις γυναίκες.
- στην κλίμακα «Συστήματα κατανόησης της εκπαίδευσης» σε σχέση με τις γυναίκες.
- στην κλίμακα «Επικοινωνία μεταξύ εργαζόμενων και οργανισμού» σε σχέση με τις γυναίκες.
- στην κλίμακα «Στρατηγική της διοίκησης ως προς την εκπαίδευση» σε σχέση με τις γυναίκες.
- στην κλίμακα «Οικονομική απόδοση» σε σχέση με τις γυναίκες.
- στην κλίμακα «Απόδοση ως προς τη γνώση» σε σχέση με τις γυναίκες.

Αύξηση της ηλικίας σχετιζόταν με αύξηση της βαθμολογίας στην κλίμακα «Συνεργασία».

Οι απόφοιτοι λυκείου/ΙΕΚ/τεχνικής σχολής είχαν μεγαλύτερη μέση βαθμολογία:

- στην κλίμακα «Ενίσχυση των εργαζόμενων» σε σχέση με τους απόφοιτους ΑΕΙ/ΤΕΙ.
- στην κλίμακα «Επικοινωνία μεταξύ εργαζόμενων και οργανισμού» σε σχέση με τους απόφοιτους ΑΕΙ/ΤΕΙ.
- στην κλίμακα «Στρατηγική της διοίκησης ως προς την εκπαίδευση» σε σχέση με τους απόφοιτους ΑΕΙ/ΤΕΙ.
- στην κλίμακα «Οικονομική απόδοση» σε σχέση με τους απόφοιτους ΑΕΙ/ΤΕΙ.
- στην κλίμακα «Απόδοση ως προς τη γνώση» σε σχέση με τους απόφοιτους ΑΕΙ/ΤΕΙ.

Τελικά, τα δημόσια Νοσοκομεία της Περιφέρειας Πελοποννήσου δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως "οργανισμοί που μαθαίνουν" και οι εργαζόμενοι στα Νοσοκομεία αυτά δεν έχουν πολύ καλή αντίληψη για το Νοσοκομείο, για το οποίο εργάζονται. Στην ουσία έμπρακτα δεν είναι "οργανισμοί που μαθαίνουν" σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο αλλά εφαρμόζουν τα "δέοντα" μόνο κατά ένα μικρό ποσοστό.

Συγκριτικά με την έρευνα της Vassalou (2001), που δημοσιεύθηκε με τίτλο "The learning organization in health-care services: theory and practice" σε νοσοκομεία της Ελλάδας και της Αγγλίας ούτε εκείνα τα νοσοκομεία χαρακτηρίζονται "οργανισμοί που μαθαίνουν". Ύστερα από μία και δεκαετία και παραπάνω δεν έχει αλλάξει κάτι ουσιαστικό.

Σε σύγκριση με τον Stuart (2006) και τους Edge και Laiken (2002) που αναφέρουν στο The journey of a teaching hospital to become a learning organization (Αυστραλία) και στο νοσοκομείο Urban Religious Hospital στον Καναδά αντίστοιχα παρατηρείται πόσο κοστίζει στα νοσοκομεία της περιφέρειας Πελοποννήσου η έλλειψη του οράματος από την πλευρά της ηγεσίας και της διοίκησης. Θεσπίζοντας το όραμα ενός νοσοκομείου σε συμφωνία με όλους τους εργαζόμενους είναι το πρώτο βήμα για να καταστεί ένας οργανισμός σε "οργανισμό που μαθαίνει".

Οι An and Reideluth (2007) σε μελέτη τους αναφέρουν το πως μπορεί ένα επαρχιακό νοσοκομείο στην Indiana των ΗΠΑ να μετατραπεί σε "οργανισμό που μαθαίνει" δίνοντας

έμφαση στις ομάδες και την οργανωσιακή μάθηση. Σε σύγκριση με τα Νοσοκομεία της Περιφέρειας Πελοποννήσου που είναι κατά βάση επαρχιακά παρατηρείται μια διαφορετική αντιμετώπιση της οργανωσιακής μάθησης και της εργασίας σε ομάδες, προφανώς είτε λόγω της περιορισμένης αντίληψης που επικρατεί επί του θέματος είτε λόγω της συνολικής αντιμετώπισης της διοίκησης των δημοσίων νοσοκομείων από νομοθετικές ρυθμίσεις, οι οποίες αποστερούν από τις διοικήσεις των νοσοκομείων τη δυνατότητα για ουσιαστικές παρεμβάσεις προσαρμοσμένες στα περιβάλλοντα των νοσοκομείων, για τα οποία έχουν την ευθύνη εύρυθμης λειτουργίας τους.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η συγκεκριμένη μελέτη καθώς το θέμα της ήταν σχετικά καινούριο για τα ελληνικά δεδομένα. Επιπλέον η δομή των ερωτήσεων δυσκόλεψε ορισμένους συμμετέχοντες στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, ενώ το γεγονός ότι η διοίκηση δεν ενημερώνει τους εργαζόμενους για την οικονομική απόδοση και για την απόδοση ως προς τη γνώση του οργανισμού είχε ως αποτέλεσμα ορισμένα ερωτηματολόγια να τεθούν άκυρα λόγω μη συμπλήρωσης των ερωτήσεων στα θέματα αυτά.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Παρά τους περιορισμούς αυτούς, τα ευρήματα μας δείχνουν την έλλειψη γνώσης της έννοιας "οργανισμός που μαθαίνει". Για το λόγο αυτόν κρίνεται αναγκαία:

- Η άμεση ενημέρωση του προσωπικού για την έννοια "οργανισμός που μαθαίνει"
- Τα οφέλη που κερδίζει ένας οργανισμός όταν μετατραπεί σε οργανισμό που μαθαίνει.
- Υποστήριξη από τη Διοίκηση των Νοσοκομείων και Σχεδιασμός της κατάλληλης Στρατηγικής που θα ενθαρρύνει τη γνώση και τη διάχυσή της.
 - Εκπαίδευση εντός και εκτός των Νοσοκομείων.
 - Διεξαγωγή αντίστοιχων μελετών σε όλη την ελληνική επικράτεια για σύγκριση και ανταλλαγή πληροφοριών.
 - Η συνεργασία και η ανταμοιβή των ομάδων σε πρώτο πλάνο.
 - Εφαρμογή Σύγχρονης Τεχνολογίας
 - Ενθάρρυνση της Καινοτομίας
 - Ανατροφοδότηση σε οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας (ενδοοργανωσιακά και έξω από τον οργανισμό).

Οι πληροφορίες, που συγκεντρώθηκαν στην παρούσα μελέτη, μπορούν να φανούν χρήσιμες για τη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας, ενώ συγχρόνως οι ερωτήσεις με χαμηλότερο ποσοστό απαντήσεων μπορούν να λειτουργήσουν ως οδηγός για τις διοικήσεις,

αλλά και ως προβληματισμός των εργαζόμενων ως προς το πώς θα μπορέσουν να βελτιώσουν την παροχή φροντίδας υγείας σε σχέση με εκείνη που παρέχεται έως και σήμερα.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Amitay M., Popper, M. and Lipshitz R. (2005), Leadership styles and organizational learning in community clinics, *The Learning Organization*, Vol. 12, No 1 , 57-70.
2. Andriessen D. (2004), Reconciling the rigor-relevance dilemma in intellectual capital research, *The Learning Organization* Vol. 11. No 4/5, 393–401
3. Ann Y.J. and Reigeluth C.M. (2007), Astydy of organizational learning at smalltown hospital, *Performance Improvement*, Vol. 44, No 10, 34-39
4. Argote L., McEvily B., Reagans R. (2003), Managing Knowledge in Organizations: An interactive Framework and Review of Emerging Themes, *Management Science* Vol.49, No 4, 571-582
5. Armstrong A. and Foley P. (2003), Foundations for learning organization: organization learning mechanisms, *The learning organization*, Vol. 10, No 2, 74-82
6. Awad E.M. and Ghaziri H.M. (2004) ,Introduction to Knowledge Management - Ministry of Education, Knowledge Management, New Jersey: Pearson
7. Baldomir J., (2009), Leading in the Learning Organization Leadership Advance Online, Issue XVII
8. Barrados M. and Mayne J. (2003), Can Public Sector Organizations Learn?,*OECD Journal on Budgeting*, Vol. 3, No 3
9. Berends H., Boersma K. and Weggeman M. (2003), The Structuration of Organizational Learning, *Human Relations*, Vol. 56, No 9, 1035-56
10. Berta W. B. and Baker G.R. (2004), Factors that Impact the Transfer and Retention of Best Practices for Reducing Error in Hospitals, *Health Care Management Review*, Vol. 29, No 2, 90-97
11. Bogenrieder I and Nooteboom B. (2004), The emergence of learning communities in Tsoukas H. & Mylonopoulos N. (eds.), *Organizations as knowledge systems*, Basingstoke UK: Palgrave: 46-66.
12. Bollinger A. and Smith R. (2001), Managing organizational knowledge as a strategic asset, *Journal of Knowledge Management*, Vol. 5, No 1, 8 - 18
13. Bolt J. F. and Brassard C. (2004), Learning at the top: How CEOs set the tone for the knowledge organization In M. Goldsmith, H. Morgan, & A. J. Ogg (Eds), *Leading organizational learning: harnessing the power of knowledge*, San Francisco: Jossey-Bass 161-174

14. Bontis N. (2002), Managing organizational knowledge by diagnosing intellectual capital:Framing and advancing the state of the field in World Congress on Intellectual Capital Readings, Bontis N. (Ed.), Butterworth-Heinemann, Boston, MA 13-56
15. Burton-Jones A. (2000), Knowledge capitalism: Business, work, and learning in the new economy, Oxford: Oxford University Press.
16. Carlile P.R.(2002), A Pragmatic View of Knowledge and Boundaries:Boundary Objects in New Product Development, Organization Science, Vol. 13, No 4, 442-455
17. Carroll, J. S. and Edmondson A. C. (2002), Leading organisational learning in health care, Retrieved May 31st, 2012, from BMJ Quality & Safety: <http://qualitysafety.bmj.com/content/11/1/51.full>
18. Carroll JS, Rudolph JW and Hatakenaka S. (2002), Learning from organizational experience In:Easterby-Smith M, Lyles MA, eds, Handbook of organizational learning and knowledge, Oxford: Blackwell (in press)
19. Chermack T.J., Lynham S.A. and Van der Merwe L. (2006), Exploring the relationship between scenario planning and perceptions of learning organization characteristics, Elsevier, Futures 38, 767-777
20. Cohen D. and Prusak L. (2001), In Good Company: How Social Capital Makes Organizations Work, Harvard Business Press
21. Cremer, J., Garicano, L. and Prat A. (2007), Language and the theory of the firm, Quarterly Journal of Economics, Vol.122, No 1, 373-407
22. Davies H.T.O. and Nutley S.M. (2000), Developing learning organizations in the new NHS, BMJ, Vol.320, 998-1001
23. De Long D.W. and Fahey L. (2000), Diagnosing cultural barriers to knowledge management, Academy of Management Executive, Vol. 14, No 4, 113-127
24. Despres C. and Chauvel D. (2000) , Knowledge Horizons, The present and the promise of knowledge management , Butterworth-Heinemann
25. Easterby-Smith M., Crossan M., and Nicolini, D. (2000), Organizational learning: debates past, present and future, Journal of Management Studies, Vol. 37, No 6, 783-796
26. Edge K. and Laiken M. (2002), Changing Policy from the Inside Out: Organizational Learning in a Health-care Context, Paper presented at the 21st Annual Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE)

27. Edmondson A., Roberto M. and Tucker A. (2001), *Children's Hospitals and Clinics*, HBS case 9-302-050, Boston, MA: Harvard Business School Press
28. Edmondson, A. C., Bohmer, R. M. and Pisano G. P. (2001), *Disrupted routines: Team learning and new technology implementation in hospitals*, *Administrative Science Quarterly* Vol. 46, 685-716
29. Edmondson A. C. (2002), *The local and variegated nature of learning in organizations: A group level perspective*, *Organization Science*, Vol. 13, No 2, 128-146
30. Edmondson A. C (2012), *Teaming: How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the Knowledge Economy*, Jossey-Bass, Vol. 4, No 2, 264-331
31. Eisenberg E. M. and Goodall H. L. (2007), *Organizational communication*, Boston, MA: Bedford St. Martin's
32. Ford R. and Angermeier I. (2008), *Creating a learning health care organization for participatory: a case analysis*, *Journal of Health Organization and Management*, Vol. 22, No 3, 269-293
33. Fisher S.R. and White M.A. (2000), *Downsizing in a learning organization: Are there hidden costs?* *Academy of Management Review*, Vol. 25, No 1, 244-251
34. Garvin D. A. (2000), *Learning in Action*, Harvard Business School Press, Boston
35. Garvin D.A., Edmondson A.C. and Gino F. (2008), *Is yours a learning organization?* *Harvard Business Review*, Vol. 86, No 3, 109-116
36. Gehani R. (2002), *Chester Barnard's executive and the knowledge-based firm*, *Management Decision*, Vol. 40 No 10, 980 - 991
37. Georgopoulos N.B. (2005), *Knowledge management as an integral part of strategic management in e-business era*, *Int J. Knowledge and Learning*, Vol. 1, No 4, 373-387
38. Chermack T.J., Lynham S.A. and Van der Merwe L. (2006), *Exploring the relationship between scenario planning and perceptions of learning characteristics*, Elsevier, *Futures* 38, 767-777
39. Griego O.V., Geroy G.D. and Wright P.C. (2000), *Predictors of learning organizations: a human resource development practitioner's perspective*, *The Learning Organization*, Vol. 7, No 1, 5-12
40. Hannah S.T. and Lester P.B. (2009), *A multilevel approach to building and leading learning organizations*, *The Leadership Quarterly*, Vol. 20, No 1, 34-48

41. Hindle, K. and Rushworth, S. (2000), *Yellow Pages® Global Entrepreneurship Monitor: GEM Australia*, Melbourne: Swinburne University Press
42. Holden N. (2001), Knowledge Management: raising the spectre of the cross-cultural dimension, *Knowledge and Process Management*, Vol. 8, No 3, 155-163
43. Horbar JD, Rogowski J. and Plsek PE, (2001), Collaborative quality improvement for neonatal intensivecare, *Pediatrics*, Vol. 107, 14-22
44. Huber J.M. (2002), *Strategic Organizational Learning: How innovative companies use learning to address business challenges*, Institute for Learning in Organizations, Teacher's College, Columbia University
45. Institute of Medicine (2001), *Crossing the quality chasm, A new health system of 21st century*, Washington D.C.: National Academy Press
46. James P. (2004), *Strategic Management Meets Knowledge Management: a literature review and theoretical framework*, Australia, Canberra ACT
47. Jasimuddin S.M. (2006), Disciplinary roots of knowledge management: a theoretical review, *International Journal of Organizational Analysis*, Vol. 14 No 2, 171 - 180
48. Johnson J.R. (2002), Leading the learning organization: Portrait of four leaders, *Leadership & Organization Development Journal*, Vol, 23 No 5, 241-249
49. King W. and Marks P. (2008), Motivating knowledge sharing through a knowledge management system., *Omega*, Vol. 36, No 1, 131-146
50. Kontoghiorghes C., Awbrey S. M., and Feurig P. L. (2005), Examining the relationship between learning organization characteristics and change adaptation, innovation, and organizational performance, *Human Resource Development Quarterly*, Vol 16, No 2, 185-211
51. Kouzes J.M. and Posner B.Z. (2007), *The leadership challenge*, San Francisco: Jossey-Bass
52. Laudon, K. C. and Laudon, J. P. (2007), *Management Information Systems: Managing the Digital Firm*, 10th ed. New Jersey: Prentice Hall
53. Lipshitz R. and Popper M. (2000), Organizational Learning in a Hospital, *Journal of Applied Behavioral Science*, 36(3), 345-361
54. Marsick V.J. (2000), From the Learning Organization to Learning Communities Vol. 5 No 4, 353-360.

55. Marsick V.J. and Watkins K.E. (2003), Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Questionnaire, *Avances in Developing Human Recources*, Vol.5, No 2, 132-151
56. Martensson M., A critical review of knowledge management as a management tool, *Journal of Knowledge Management*, Vol. 4, No 3, 204-216
57. McAdam R. and Reid R. (2000), A comparison of public and private sector perceptions and use of Knowledge management, *Journal of European Industrial Training*, Vol. 24, No 6, 317-329
58. McGlynn, E. A., Asch S.M. , Adams J., Keesey J., Hicks J., De Cristofaro A., Kerr E.A. (2003), The quality of health care delivered to adults in the United States. *New England J. Medicine*, Vol. 348, No 26, 2635-2645
59. Mitleton-Kelly E. (2003), *Ten Principles of Complexity & Enabling Infrastructures in Complex Systems & Evolutionary Perspectives of Organisations: The Application of Complexity Theory to Organisations*, Elsevier ISBN 0-08-043957-8
60. Morath J. and Turnbull J.(2005), *To Do No Harm: Ensuring Patient Safety in Health Care Organizations*, Jossey-Bass, San Francisco, ISBN:0-7879-6770-X
61. Moynihan D. and Landuyt N. (2009), How do Public Organizations Learn? Bridging Cultural and Structural Perspectives, *Public Administration Review*, Vol. 69, No 6, 1097-1105
62. Newell S., Edelman L., Scarborough H., Swan J. and Bresnen M. (2003), "Best Practice" developmet and transfer in the NHS: the importance of process as well as product knowledge,*Health Services Management Research*, Vol.16, No 1, 1-12
63. NHS (2000), *Developing Learning Organizations in the New NHS*, *BMJ*. Apr 8, Vol.320, No 7240, 998–1001
64. Nonaka I. and Toyanna R. (2003), The knowledge-Creating Theory Revisited: Knowledge Creation as a Synthesizing Process, *Knowledge Management Research and Practice*, Vol. 1, No 1, 1-10
65. O'Keeffe T. (2002), Organizational Learning: a new perspective, *Journal of European Industrial Training*, Vol.26, No2, 130-141
66. Örtenblad, A. (2002), A typology of the idea of learning organization, *Management Learning*, Vol. 33, No 2, 213–230

67. Örtenblad A. (2001), On differences between organizational learning and learning organization, *Learning Organization, The*, Vol. 8 No 3, 125 – 133
68. Pemberton J. and Stonehouse G. (2000), Organizational learning and knowledge assetsan essential partnership, *Learning Organization*, Vol. 7, No 4, 184-194
69. Phillips B.T. (2003), A four-level learning organization benchmark implementation model, *The Learning Organization*, Vol. 10, No 2, 232-240
70. Quality Interagency Coordination Task Force (2000), *Doing what counts for safety: Federal Actions to reduce medical errors and their impact*, Washington D.C., Report of the Quality, Quality Interagency Coordination Task Force (QuIC) To the President
71. Quicke J. (2000), A New Professionalism for a Collaborative Culture of Organizational Learning in Contemporary Society, *Educational Management and Administration*, Vol. 28, No 3, 299-315
72. Roberts C. (2000), *Schools that learn, Leading Without Control*, Doubleday, New York, 411-418
73. Rudolph J. and Repenning N. (2002), Disaster Dynamics: Understanding the Role of Stress and Interruptions in Organizational Collapse, *Administrative Science Quarterly* Vol. 47, 1-30
74. Rousseau D.M. (2012), *The Oxford Handbook of Evidence-based Management*, Oxford University Press
75. Ryu S., Hee Ho S and Han I. (2009), Knowledge Sharing Behavior of Physicians in Hospitals, Department of Information Management, Korea Institute for Health and Social Affairs
76. Senge, P.M (2006), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Century Business, London. Vol. 3 No 3, 159-196
77. Sense A. J. (2007), Stimulating situated learning within projects: personalizing the flow of knowledge, *Knowledge Management Research and Practice*, Vol. 5, No 1, 13-21
78. Shaw N. and Tuggle, F. (2003), An Expanded Model of the Effects of Organizational Culture upon the Acceptance of Knowledge Management. In A. Gunasekaran, O. Khalil & S. Rahman, M (Eds.), *Knowledge and Information Technology Management: Human and Social Perspectives* Hershey, PA: Idea Group Publishing, 72-88

79. Silver CA (2000), Where technology and knowledge meet, *Journal of business strategy*, Vol. 21, No 6, 28–133
80. Smith P.A.C.(2008), The learning organization turns 15: a retrospective, *The learning organization*, Vol 15 No 6, 441-448
81. Smith K. and Taylor W. (2000), The learning Organisation ideal in Civil Service organizations: deriving a measure , *The Learning Organization*, Vol. 7, No 4, 194-205
82. Stuart D. (2006), The journey of a Teaching Hospital to become a Learning Organization, *Australian Health Review*, Vol. 30, No 2
83. Snell R.S. (2001), Moral foundations of the learning organization, *Human Relations*, Vol. 54, No 3, 319-342
84. Spears, S. J. (2005), Fixing Health Care from the Inside, *Today Harvard Bus.*, Vol. 83, No 9, 78-91.
85. Steward D. (2001), Reinterpreting the learning organization, *The learning organization* Vol. 8 No 4, 141-152
86. Sun H.C. (2003), Conceptual clarifications for organizational learning, learning organization and a learning organization, *Human Resource Development International*, Vol. 6, No 2, 153-166
87. Taylor W.A. and Wright, G.H. (2004), Organizational readiness for successful knowledge sharing: Challenges for public sector managers, *Information Resources Management Journal*, Vol. 17, No 2, 22–37
88. Teece D. (2000), Strategies for Managing Knowledge Assets: The Role of Firm Structure and Industrial Context, *Long Range Planning*, Vol.33, No 1, 35-54
89. Treleven L. (2004), A knowledge-sharing approach to organizational change: A critical discourse analysis in Tsoukas, H. & Mylonopoulos N. (Eds.), *Organizations as knowledge systems: Knowledge, learning and dynamic capabilities*. New York: Palgrave Macmillan, 154-180
90. Tsoukas H. and Mylonopoulos N. (2004), *Organizations as knowledge systems: Knowledge, learning and dynamic capabilities*, New York: Palgrave Macmillan
91. Tsoukas H. and Vladimirou E. (2001), What is organizational Knowledge?, *Journal of Management Studies*, Vol. 38 No 3, 973-993
92. Tucker A.L. and Edmondson A.C. (2002), Why hospitals don't learn from failures: Organizational and psychological dynamics that inhibit system change

93. Vassalou L. (2001), The learning organization in health-care services: theory and practice, *Journal of Industrial Training*, Vol. 25, No7, 354-365
94. Vince R., Sutcliffe K.M. and Olivera, F. (2002), Organizational learning and knowledge management: New directions, *British Journal of Management*, 13: S1-S6.
95. Yang B, Watkins K. ,Marsick V. (2004), “The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation” *Human Resource Development Quarterly* Vol. 15, No 1, 31–55
96. Yukl G. (2006), *Leadership in organizations* (6th ed.), Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
97. Yusoff M. (2005), The public service as a learning organization: the Malaysian experience, *International Review of Administrative Science*, Vol. 71 No 3, 463-474
98. Wang C.L. and Ahmed P.K. (2003), Organizational learning: a critical review, *The learning organization*, Vol.10, No 1, 8-17
99. Wheatley M. (2001), *Leadership and the new science: Discovering order in a chaotic world*, New York: Berrett-Koehler Publishers
100. Γεωργόπουλος Ν. (2006), *Στρατηγικό Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα
101. Κουφίδου-Ξηροτύρη Σ. (2010), *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων:κτίζοντας τα θεμέλια για τη σταρτηγική δίοικηση ανθρώπων*, Εκδόσεις Ανίκουλα, Θεσσαλονίκη
102. Μπουραντάς Δ. (2013), *Μιλώντας στα παιδιά μου για την πραγματικά επιτυχημένη προσωπική και επαγγελματική ζωή*, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα σελ. 113-190
103. Παπανούτσος Ε. (2011), *Πρακτική Φιλοσοφία*, Εκδόσεις Νόηση, Αθήνα
104. Σιώμοκος Γ. (2004) , *Στρατηγικό Μάρκετινγκ*, Εκδόσεις Αθ. Σταμούλης, 2^η Έκδοση, Αθήνα
105. Σπανός Γ. (2005), *Μετασχηματισμός και Καινοτομία*, Εκδόσεις Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα I: Ερωτηματολόγιο

Το παρόν ερωτηματολόγιο θα χρησιμοποιηθεί για τη διπλωματική εργασία του μεταπτυχιακού προγράμματος «Διοίκηση Υπηρεσιών Υγείας και Διαχείριση Κρίσεων» του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου με θέμα «Οι "οργανισμοί που μαθαίνουν" στον Τομέα Υγείας: Η περίπτωση των Νοσοκομείων του ΕΣΥ της Περιφέρειας Πελοποννήσου». Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δεν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για κανέναν άλλον σκοπό.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Ελένη Πολυχρονοπούλου

ΑΤΟΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ Σημειώστε 1 έως 6 όπου 1 σχεδόν ποτέ και 6 σχεδόν πάντα	1	2	3	4	5	6
1. Στον Οργανισμό μου, οι άνθρωποι συζητούν ανοικτά τα λάθη τους προκειμένου να μάθουν από αυτά.						
2. Στον Οργανισμό μου, οι άνθρωποι αναγνωρίζουν τις δεξιότητες που θα χρειαστούν για τα μελλοντικά εργασιακά τους καθήκοντα.						
3. Στον Οργανισμό μου, οι άνθρωποι βοηθούν ο ένας τον άλλον να μάθει.						
4. Στον Οργανισμό μου, οι άνθρωποι μπορούν να λάβουν χρήματα και άλλους πόρους για να ενισχυθεί η μόρφωσή τους.						
5. Στον Οργανισμό μου, δίνεται χρόνος στους ανθρώπους για να ενισχυθεί η μόρφωσή τους.						
6. Στον Οργανισμό μου, οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τα προβλήματα στη δουλειά τους ως ευκαιρία για μάθηση.						
7. Στον Οργανισμό μου, οι άνθρωποι επιβραβεύονται για τη μόρφωσή τους.						
8. Στον Οργανισμό μου, οι άνθρωποι δίνουν ο ένας στον άλλον επιδεκτική και ειλικρινή ανατροφοδότηση.						
9. Στον Οργανισμό μου, οι άνθρωποι ακούνε ο ένας τον άλλον πριν μιλήσουν.						
10. Στον Οργανισμό μου, οι άνθρωποι ενθαρρύνονται να ρωτάνε «γιατί» ανεξαρτήτως του βαθμού τους.						
11. Στον Οργανισμό μου, όταν οι άνθρωποι δηλώνουν τις απόψεις τους ζητούν και τη γνώμη των άλλων.						
12. Στον Οργανισμό μου, οι άνθρωποι φέρονται με σεβασμό ο ένας στον άλλον.						
13. Στον Οργανισμό μου, οι άνθρωποι αφιερώνουν χρόνο στο να κτίζουν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ τους						
ΟΜΑΔΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	1	2	3	4	5	6

Σημειώστε 1 έως 6 όπου 1 σχεδόν ποτέ και 6 σχεδόν πάντα						
1. Στον Οργανισμό μου, οι άνθρωποι έχουν την ελευθερία να προσαρμόζουν τους στόχους τους όπως απαιτείται.						
2. Στον Οργανισμό μου, οι ομάδες φέρονται στα μέλη τους επί ίσοις όροις ανεξαρτήτως του βαθμού, της κουλτούρας ή άλλων διαφορών.						
3. Στον Οργανισμό μου, οι ομάδες δεν επικεντρώνονται μόνο στα καθήκοντα της ομάδας αλλά και στην καλή συνεργασία της ομάδας.						
4. Στον Οργανισμό μου, οι ομάδες αναθεωρούν τις απόψεις τους ως αποτέλεσμα των ομαδικών συζητήσεων ή έπειτα από συλλογή πληροφοριών.						
5. Στον Οργανισμό μου, οι ομάδες ανταμείβονται για τα επιτεύγματα τους ως ομάδα.						
6. Στον Οργανισμό μου, οι ομάδες νοιώθουν σίγουρες ότι ο Οργανισμός θα δράσει σύμφωνα με τις δικές τους προτάσεις.						
7. Ο Οργανισμός μου λαμβάνει υπόψη τον αντίκτυπο των αποφάσεων στο ηθικό των εργαζομένων.						
8. Ο Οργανισμός μου συνεργάζεται με την κοινωνία έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι αμοιβαίες ανάγκες.						
9. Ο Οργανισμός μου ενθαρρύνει τους ανθρώπους να λαμβάνουν απαντήσεις από τον Οργανισμό, όταν λύνουν προβλήματα.						
10. Στον Οργανισμό μου, οι διοικούντες γενικά υποστηρίζουν τις απαιτήσεις ευκαιριών για μάθηση και εκπαίδευση.						
11. Στον Οργανισμό μου, οι διοικούντες μοιράζονται τις τρέχουσες πληροφορίες με τους εργαζόμενους σχετικά με τους ανταγωνιστές, τις τάσεις του κλάδου και τις οργανωσιακές κατευθύνσεις.						
12. Στον Οργανισμό μου, οι διοικούντες ενδυναμώνουν τους άλλους για να βοηθήσουν να πραγματοποιηθεί το όραμα του						

οργανισμού.						
13. Στον Οργανισμό μου, οι διοικούντες καθοδηγούν οι ίδιοι αλλά και εκπαιδεύουν αυτούς που πρόκειται να καθοδηγήσουν άλλους στο μέλλον.						
14. Στον Οργανισμό μου, οι διοικούντες συνεχώς ψάχνουν ευκαιρίες για μάθηση.						
15. Στον Οργανισμό μου, οι διοικούντες εξασφαλίζουν ότι οι πράξεις του Οργανισμού εναρμονίζονται με τις αξίες του.						
ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ Σημειώστε 1 έως 6 όπου 1 σχεδόν ποτέ και 6 σχεδόν πάντα	1	2	3	4	5	6
1. Ο Οργανισμός μου χρησιμοποιεί αμφίδρομη επικοινωνία σε τακτική βάση όπως συστήματα εισηγήσεων, ηλεκτρονικούς Πίνακες ανακοινώσεων ή ανοικτές συναντήσεις με το κοινό.						
2. Ο Οργανισμός μου καθιστά ικανούς τους ανθρώπους να έχουν εύκολη και γρήγορη πρόσβαση στις απαιτούμενες πληροφορίες.						
3. Ο Οργανισμός μου διατηρεί μία ενημερωμένη βάση δεδομένων με τις δεξιότητες των εργαζομένων.						
4. Ο Οργανισμός μου δημιουργεί συστήματα για να μετρήσει τις διαφορές ανάμεσα στην τρέχουσα και την αναμενόμενη απόδοση.						
5. Ο Οργανισμός μου καθιστά όλα τα μαθήματα, που έχει μάθει, διαθέσιμα σε όλους τους εργαζόμενους.						
6. Ο Οργανισμός μου μετράει τα αποτελέσματα του χρόνου και των πόρων που ξοδεύτηκαν για την εκπαίδευση.						
7. Ο Οργανισμός μου αναγνωρίζει τους ανθρώπους που παίρνουν πρωτοβουλίες.						
8. Ο Οργανισμός μου δίνει εναλλακτικές στους ανθρώπους για την εκτέλεση των καθηκόντων τους.						

9. Ο Οργανισμός μου επιζητεί από τους εργαζόμενους να συνεισφέρουν στο όραμα του Οργανισμού.										
10. Ο Οργανισμός μου δίνει στους ανθρώπους τον έλεγχο για τους πόρους που χρειάζονται για να φέρουν εις πέρας τη δουλειά τους.										
11. Ο Οργανισμός μου στηρίζει τους ανθρώπους οι οποίοι λαμβάνουν λελογισμένα ρίσκα.										
12. Ο Οργανισμός μου ευθυγραμμίζει τα οράματα στα διαφορετικά επίπεδα και στις ομάδες εργασιών.										
13. Ο Οργανισμός μου βοηθάει τους εργαζομένους να ισορροπήσουν την επαγγελματική και την οικογενειακή ζωή τους.										
14. Ο Οργανισμός μου ενθαρρύνει τους ανθρώπους να σκέπτονται σφαιρικά.										
15. Ο Οργανισμός μου ενθαρρύνει όλους να φέρνουν τις απόψεις των πελατών - ασθενών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.										
ΜΕΤΡΗΣΗ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ Σημειώστε από 1 έως 10 όπου 1 το λιγότερο ακριβές και 10 το περισσότερο ακριβές	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Στον Οργανισμό μου το κέρδος είναι μεγαλύτερο από πέρυσι.										
2. Στον Οργανισμό μου η παραγωγικότητα ανά εργαζόμενο είναι υψηλότερη από πέρυσι.										
3. Στον Οργανισμό μου ο χρόνος αγοράς προϊόντων και υπηρεσιών είναι λιγότερος από πέρυσι										
4. Στον Οργανισμό μου ο χρόνος απόκρισης στα παράπονα των πελατών – ασθενών σε σχέση με πέρυσι είναι καλύτερος.										
5. Στον Οργανισμό μου, το μερίδιο της αγοράς είναι υψηλότερο από πέρυσι.										

6. Στον Οργανισμό μου, το κόστος ανά συναλλαγή είναι λιγότερο από πέρυσι.										
7. Στον Οργανισμό μου, η ικανοποίηση των πελατών – ασθενών είναι υψηλότερη από πέρυσι.										
8. Στον Οργανισμό μου, ο αριθμός των προτάσεων που εφαρμόστηκαν είναι υψηλότερος από πέρυσι.										
9. Στον Οργανισμό μου, ο αριθμός των νέων προϊόντων ή υπηρεσιών είναι υψηλότερος από πέρυσι.										
10. Στον Οργανισμό μου, το ποσοστό των ειδικευμένων υπαλλήλων σε σύγκριση με το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού είναι υψηλότερο από πέρυσι.										
11. Στον Οργανισμό μου, το ποσοστό του συνόλου των δαπανών αφιερωμένο στην τεχνολογία και στην επεξεργασία πληροφοριών είναι υψηλότερο από πέρυσι.										
12. Στον Οργανισμό μου, ο αριθμός των ατόμων που έμαθαν καινούριες δεξιότητες είναι υψηλότερος από πέρυσι.										

ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΕΣΑΣ ΚΑΙ ΤΟΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΣΑΣ

Κυκλώστε μία απάντηση

Η θέση σας στον Οργανισμό;

- Υψηλόβαθμο στέλεχος
- Μεσαίο στέλεχος
- Προϊστάμενος
- Υπάλληλος
- Ωρομίσθιος υπάλληλος

Ποιο είναι το εκπαιδευτικό σας επίπεδο;

- Απόφοιτος Λυκείου
- Απόφοιτος ΙΕΚ ή Τεχνικής Σχολής
- Φοιτητής Πανεπιστημίου
- Κάτοχος Πτυχίου Πανεπιστημίου ή ΤΕΙ
- Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

Πόσοι εργαζόμενοι υπάρχουν στον Οργανισμό σας;

- 0-500
- 501-1.000
- 1.001-10.000
- Πάνω από 10.000

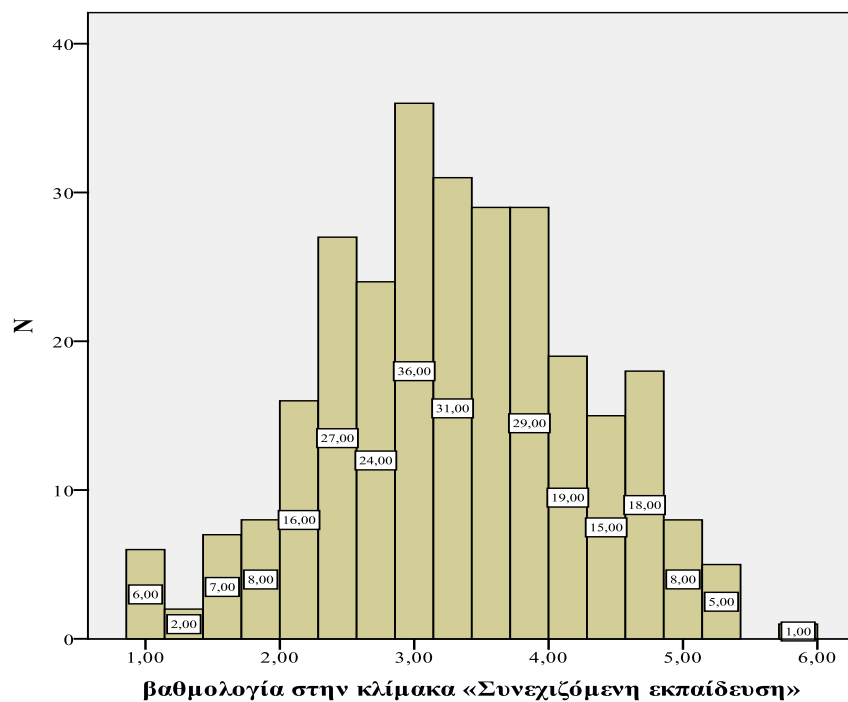
Τα ετήσια έσοδα του Οργανισμού σας είναι;

1. Κάτω από 1,5 εκατομμύριο €
2. 1,5 εκατομμύρια €-15 εκατομμύρια €
3. 20 εκατομμύρια €- 75 εκατομμύρια €
4. Πάνω από 75 εκατομμύρια €

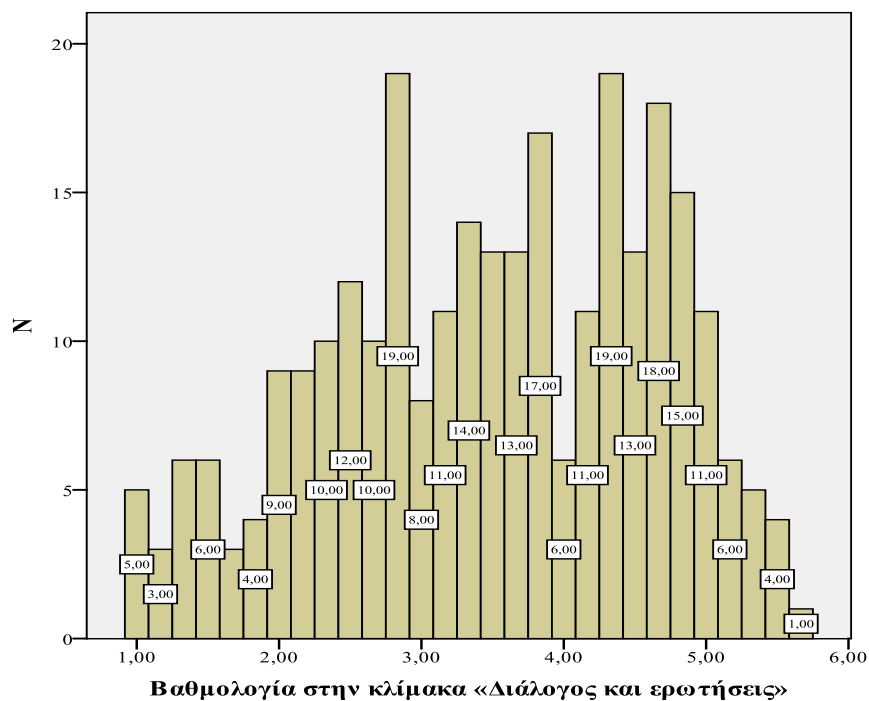
Η ηλικία σας (σε έτη):

Φύλο: ΓυναίκαΑνδρας

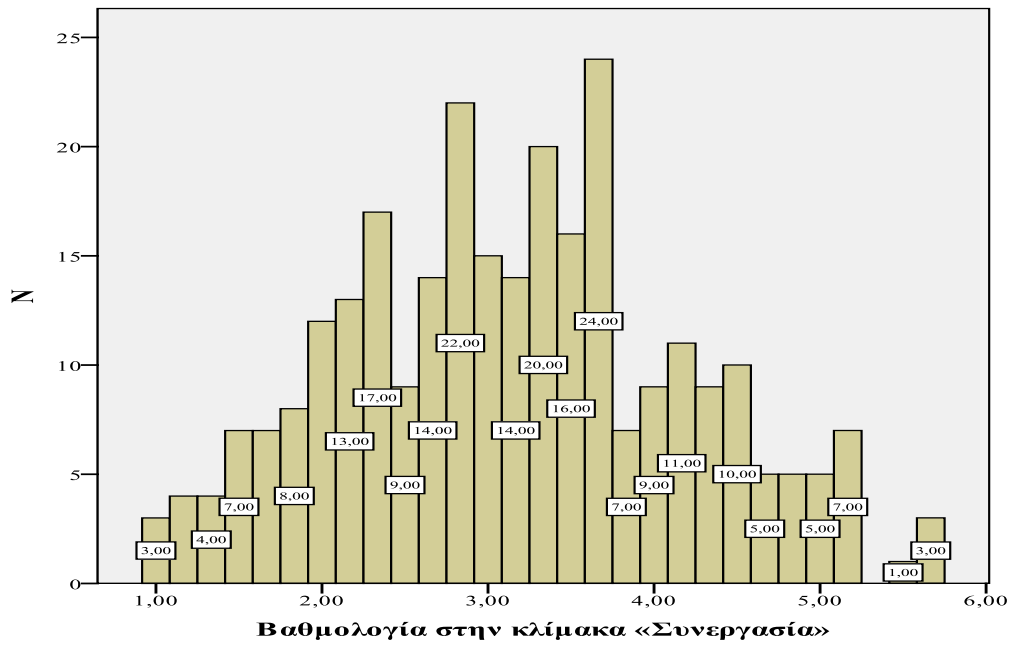
Παράρτημα II: Αποτελέσματα Στατιστικής ανάλυσης



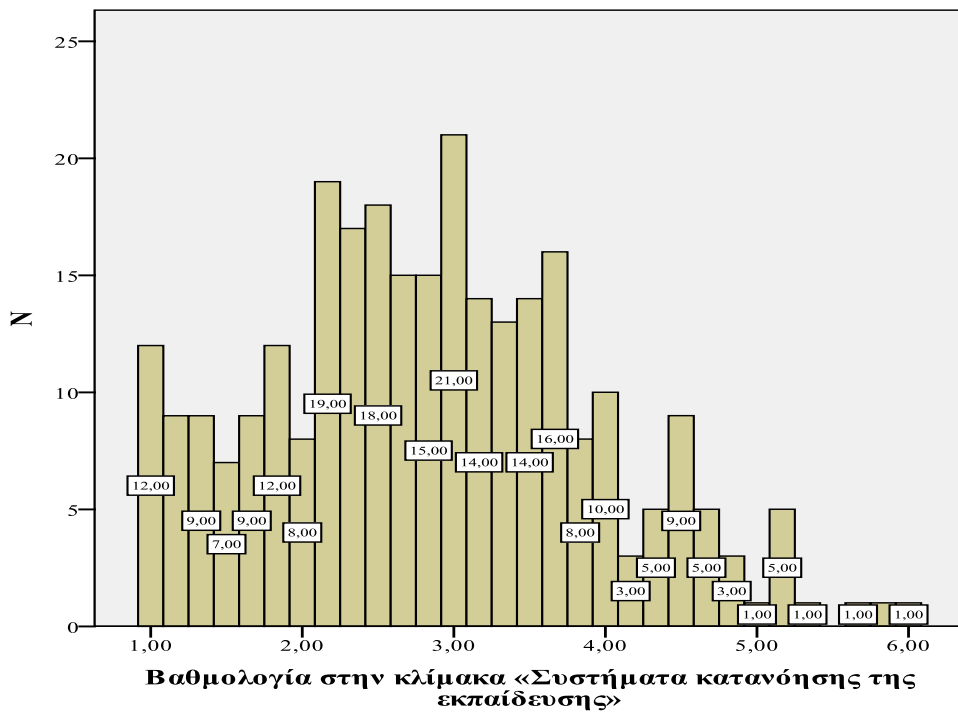
Γράφημα 1. Ιστόγραμμα απόλυτων συχνοτήτων της βαθμολογίας στην κλίμακα «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση».



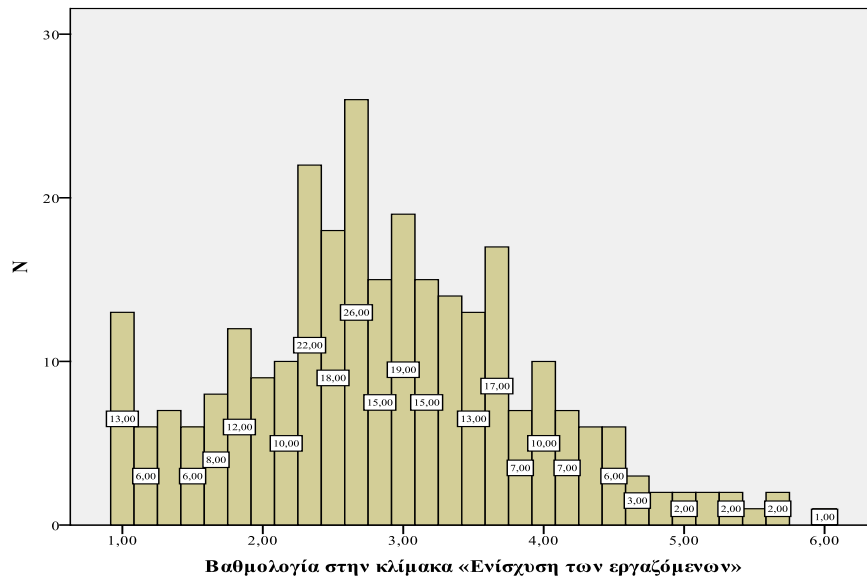
Γράφημα 2. Ιστόγραμμα απόλυτων συχνοτήτων της βαθμολογίας στην κλίμακα «Διάλογος και ερωτήσεις».



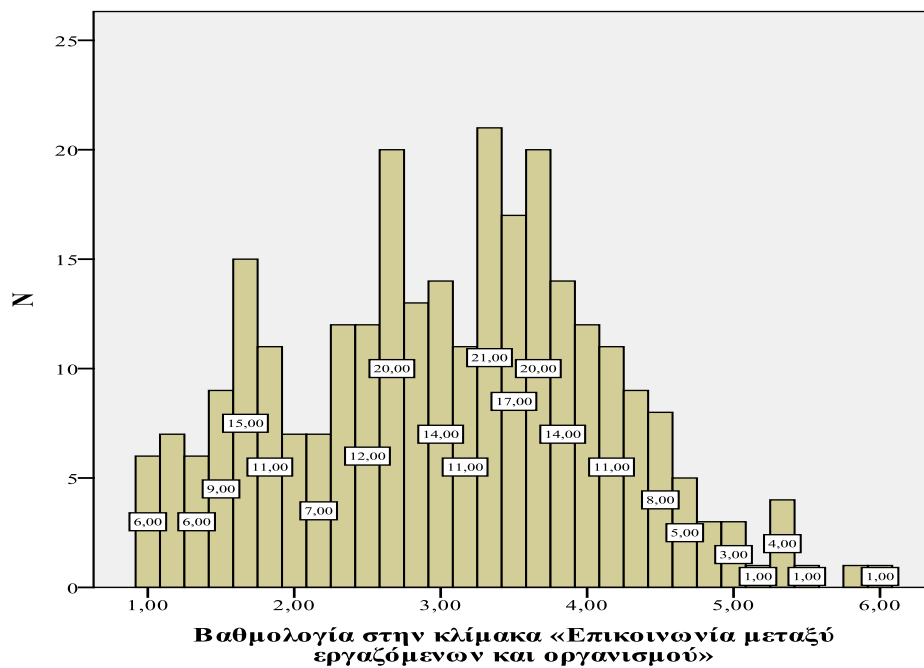
Γράφημα 3. Ιστόγραμμα απόλυτων συχνοτήτων της βαθμολογίας στην κλίμακα «Συνεργασία».



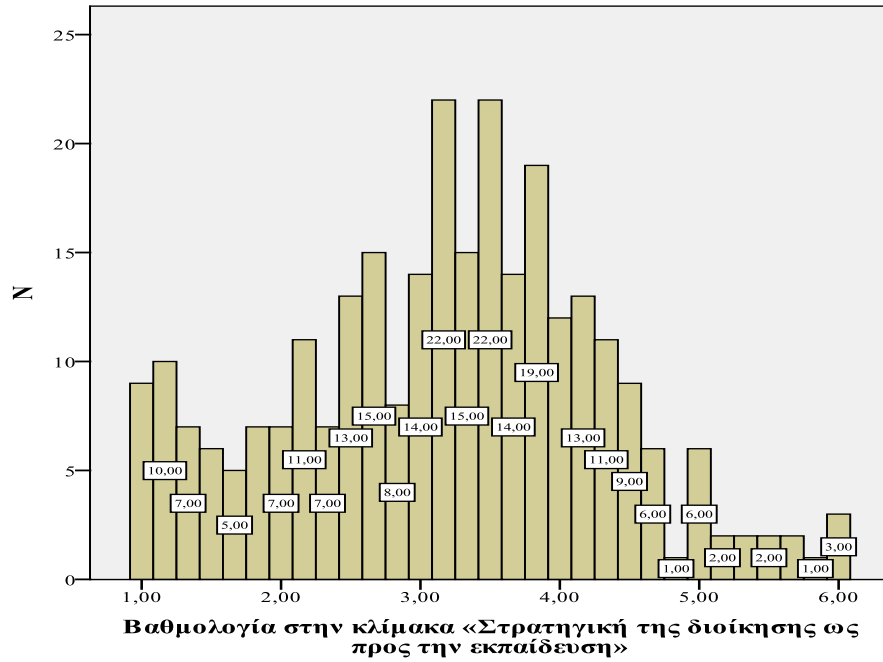
Γράφημα 4. Ιστόγραμμα απόλυτων συχνοτήτων της βαθμολογίας στην κλίμακα «Συστήματα κατανόησης της εκπαίδευσης».



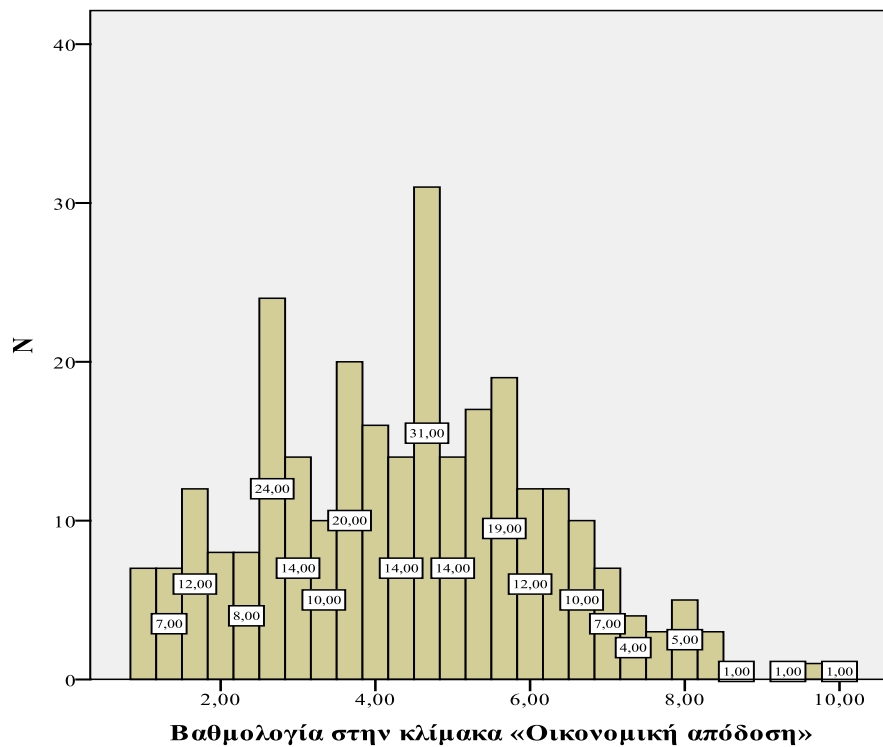
Γράφημα 5. Ιστόγραμμα απόλυτων συχνοτήτων της βαθμολογίας στην κλίμακα «Ενίσχυση των εργαζόμενων».



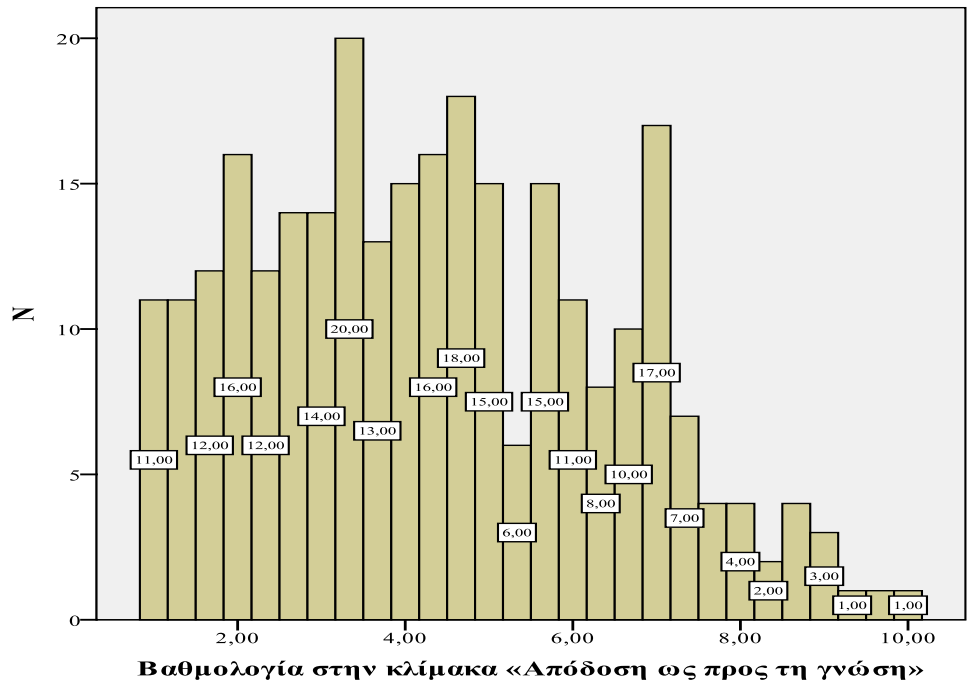
Γράφημα 6. Ιστόγραμμα απόλυτων συχνοτήτων της βαθμολογίας στην κλίμακα «Επικοινωνία μεταξύ εργαζόμενων και οργανισμού».



Γράφημα 7. Ιστόγραμμα απόλυτων συχνοτήτων της βαθμολογίας στην κλίμακα «Στρατηγική της διοίκησης ως προς την εκπαίδευση».



Γράφημα 8. Ιστόγραμμα απόλυτων συχνοτήτων της βαθμολογίας στην κλίμακα «Οικονομική απόδοση».



Γράφημα 9. Ιστόγραμμα απόλυτων συχνοτήτων της βαθμολογίας στην κλίμακα «Απόδοση ως προς τη γνώση».

Παράρτημα ΙΙΙ:Άδεια χρήσης ερωτηματολογίου

Απο: Karen Watkins <kwatkins@uga.edu>
Προς: "mohellene@yahoo.gr" <mohellene@yahoo.gr>
Κοιν.: "Marsick, Victoria" <marsick@exchange.tc.columbia.edu>
Στάλθηκε: 7:18 μ.μ. Τετάρτη, 26 Ιουνίου 2013
Θέμα: Permission

Dear Ms. Polychronopoulou,

We grant permission for you to use the *Dimensions of a Learning Organization Questionnaire* for your graduation thesis research under the conditions you've outlined below.

Best Regards,
Karen E. Watkins, Professor
Human Resource and Organization Development
Department of Lifelong Education, Administration & Policy
The University of Georgia
406 River's Crossing
Athens, GA 30602
706-542-4355
June 10, 2013

Παράρτημα IV: Άδεια εκπόνησης μελέτης

ΔΙΟΙΚΗΣΗ
6^{ης} ΥΓΕΙΟΝΟΜΙΚΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ – ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ –
ΗΠΕΙΡΟΥ ΚΑΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

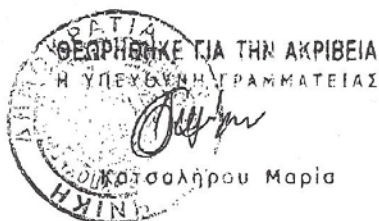
ΠΡΟΣ:

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ

Πληροφορίες : Δ. Αντωνιάδης
Τηλέφωνο : 2613 - 600578
Fax : 2610 - 430790

Θέμα: Σχετικά με αίτημα χορήγησης Άδειας για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων
Σχετ: Το με ημερομηνία 28.08.2013 έγγραφό σας

Σε απάντηση του παραπάνω εγγράφου σας, επιτρέπουμε τη συλλογή των απαιτούμενων ερευνητικών δεδομένων στη φοιτήτρια κ. Πολυχρονοπούλου Ελένη, στα πλαίσια της ερευνητικής εργασίας της με θέμα: «Οι Οργανισμοί που μαθαίνουν στον Τομέα Υγείας: Η περίπτωση των Νοσοκομείων του ΕΣΥ της Περιφέρεια Πελοποννήσου», με την υποχρέωση της τήρησης των θεμελιωδών κανόνων ηθικής, επιστημονικής και ερευνητικής δεοντολογίας.



Ο ΔΙΟΙΚΗΤΗΣ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ Α. ΚΑΤΣΙΒΕΛΑΣ

ΚΟΙΝΟΠΟΙΗΣΗ:
ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΑ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

TOTAL P.01

06-SEP-2013 20:05

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

FROM PRO

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΤΩΝ 27/3/09/21

P.01/01



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΥΓΕΙΑΣ

Αριθμός Πρωτ.	060
Ημερομηνία	13/09/13 ΠΑΤΡΑ

14 09/2013

Αριθμ. Πρωτ.

16002