

Εκπαίδευση Στελεχών

Ανάλυση περίπτωσης Τράπεζας της Ελλάδος

Μαγδαληνή Παπασταθοπούλου

Πτυχίο Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων,

Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Υποβληθείσα για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

στη Διοίκηση Επιχειρήσεων για Στελέχη

Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων

Πανεπιστήμιο Πειραιώς

2009

Εκπαίδευση στελεχών – Ανάλυση περίπτωσης Τράπεζας της Ελλάδος

Μαγδαληνή Παπασταθοπούλου

Σημαντικοί όροι: Εκπαίδευση στελεχών, στρατηγικός ρόλος εκπαίδευσης, ανάπτυξη στελεχών, επαγγελματική εκπαίδευση, στάδια εκπαιδευτικού προγράμματος, εκπαιδευτές, επίπεδα αξιολόγησης εκπαιδευτικού προγράμματος, εκπαίδευση στην Τράπεζα της Ελλάδος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αναφέρεται στην εκπαίδευση και ανάπτυξη στελεχών και παρουσιάζει την περίπτωση εκπαίδευσης στελεχών στην Τράπεζα της Ελλάδος. Αναλύει το στρατηγικό ρόλο της εκπαίδευσης και πως αυτός ενισχύεται στη σημερινή πραγματικότητα του έντονου ανταγωνισμού και της παγκόσμιας οικονομικής ύφεσης.

Στη συνέχεια, η εργασία εξετάζει την επαγγελματική εκπαίδευση, τη θεώρησή της ως επένδυση και την άμεση σχέση της με την ανάπτυξη των στελεχών ως ατόμων αλλά και ως μελών ενός οργανισμού. Στο ίδιο κεφάλαιο τεκμηριώνεται και η ανάγκη για συνεχή και δια βίου εκπαίδευση των στελεχών στο πλαίσιο της κουλτούρας του οργανισμού.

Επιπρόσθετα, αφιερώνεται ένα κεφάλαιο στην ανάλυση αναγκών για εκπαίδευση των στελεχών και γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εντοπιστούν οι συγκεκριμένες ανάγκες σε επίπεδο οργανισμού, διεύθυνσης ή ομάδας αλλά και ατόμου.

Στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται παρουσίαση όλων των βημάτων για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος εκπαίδευσης στελεχών και υπογραμμίζεται η καθοριστική σημασία κάθε σταδίου στην τελική επιτυχία του εκπαιδευτικού προγράμματος, με αποκορύφωμα το τελικό στάδιο της αξιολόγησης, όπου γίνεται εκτενής αναφορά στα εργαλεία με τα οποία αυτή υλοποιείται.

Τέλος, αναφέρεται η περίπτωση της Τράπεζας της Ελλάδος όπου παρουσιάζεται η κουλτούρα και οι πρακτικές που ακολουθεί ο οργανισμός σχετικά με την εκπαίδευση των στελεχών του στο πλαίσιο και της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελίδα
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	IV
ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	V
Κεφάλαιο 1. Στρατηγικός ρόλος της εκπαίδευσης	1
Κεφάλαιο 2. Επαγγελματική εκπαίδευση	11
Κεφάλαιο 3. Πότε προκύπτει η ανάγκη για εκπαίδευση των στελεχών;	35
Κεφάλαιο 4. Βήματα για το σχεδιασμό και υλοποίηση του προγράμματος εκπαίδευσης στελεχών	49
4.1 Καθορισμός στόχων και αντικειμένου προγράμματος	56
4.2 Προσδιορισμός συμμετεχόντων – εκπαιδευόμενων	61
4.3 Προετοιμασία εκπαιδευτικού προγράμματος	62
4.4 Εκπαιδευτές προγράμματος	64
4.5 Υλοποίηση προγράμματος	66
4.6 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος στελεχών	74
Κεφάλαιο 5. Ανάλυση περίπτωσης Τράπεζας της Ελλάδος	81
5.1 Εκπαίδευση στελεχών στην Τράπεζα της Ελλάδος	85
5.2 Σχόλια – Παρατηρήσεις	89
Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	93
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	97

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου Ασημίνα και Γιώργο γιατί αποτέλεσαν ο καθένας με τον τρόπο του φωτεινό παράδειγμα στη ζωή μου και με εμπνέουν καθημερινά για να γίνω καλύτερος άνθρωπος, το σύζυγό μου Κυριάκο που υπήρξε πιστός συνοδοιπόρος σε κάθε μου ταξίδι και το μικρό μου γιο που ένα του βλέμμα μου δίνει τη δύναμη να κατακτήσω κάθε στόχο.

Επιπλέον, ευχαριστώ βαθύτατα τη φίλη μου Θεανώ που με στήριξε τόσο κατά τη συγγραφή της παρούσας εργασίας όσο και σε άλλες στιγμές που είναι πολλές και πολύτιμες.

Ιδιαίτερα θερμές ευχαριστίες απευθύνω στον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Λεωνίδα Χυτήρη που πρώτος στα φοιτητικά μου χρόνια με μύησε στον κόσμο της οργάνωσης και διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού και τελικά υπήρξε υπομονετικός δάσκαλος και σύμβουλος όλο το χρονικό διάστημα εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής.

ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΠΙΝΑΚΩΝ

	Σελίδα
Πίνακας 1 Χρήση μαθησιακών δραστηριοτήτων	45

ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

	Σελίδα
Διάγραμμα 1 Βήματα σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικού προγράμματος	49
Διάγραμμα 2 Τα τέσσερα επίπεδα αξιολόγησης	75
Διάγραμμα 3 Οργανόγραμμα Τράπεζας της Ελλάδος	82

Κεφάλαιο 1. Στρατηγικός ρόλος της εκπαίδευσης

Στην οικονομία της γνώσης της νέας χιλιετίας, αυτό που διαφοροποιεί τον κάθε οργανισμό δεν είναι ο κεφαλαιουχικός εξοπλισμός ή η τεχνολογία, αλλά το εργατικό δυναμικό του και οι διαδικασίες με τις οποίες αυτό εξελίσσεται και αποκτά στρατηγικές ικανότητες που δίνουν πρόσθετη αξία στον οργανισμό.

Το CIPD (2002) ορίζει ότι «η διαδικασία της ανάπτυξης των ανθρώπων εμπεριέχει την ολοκλήρωση τόσο των διαδικασιών μάθησης και ανάπτυξης όσο και των λειτουργιών και των σχέσεων». Η εκπαίδευση συντελεί στην ανάπτυξη των ατόμων ενισχύοντας τις προσωπικές ικανότητες απασχόλησης και προσαρμοστικότητας ενώ σε επίπεδο οργανισμού δημιουργούνται ισχυρά αποτελέσματα που έχουν να κάνουν με αυξημένη οργανωσιακή αποδοτικότητα και υποστήριξη.

Εργατικό δυναμικό όμως δεν σημαίνει απλά άνθρωποι. Σημαίνει ταλέντο, δηλαδή όπως υποστηρίζει και ο T.A. Stewart «οι ικανότητες που πρέπει να διαθέτει κάθε άτομο, για να παρέχει λύσεις στον πελάτη». Συνεπώς η ανάπτυξη του εργατικού δυναμικού ενός οργανισμού δεν σημαίνει απλώς ότι χρειάζεται να υπάρχει επαρκής αριθμός ανθρώπων. Σημαίνει ότι χρειάζεται να υπάρχει επαρκής αριθμός ανθρώπων που διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες και γνώσεις, για να βοηθήσουν τον οργανισμό να δημιουργήσει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, να αναπτυχθεί και να επιτύχει.

Ο Μπουραντάς (2003) τονίζει ότι η στρατηγική σημασία των ανθρώπων για τη διαρκή επιτυχία, συνίσταται και στο γεγονός ότι μπορούν να δημιουργήσουν στην επιχείρηση δυνατότητες, όπως καινοτομιών, συνεχούς μάθησης και

αλλαγών, επιχειρηματικότητας, εξυπηρέτησης των πελατών κ.λ.π. που δεν αντιγράφονται από τον ανταγωνισμό όπως μπορούν να αντιγραφούν οι στρατηγικές, οι δομές, τα συστήματα και η τεχνολογία. Οι σύγχρονες μόδες, όπως το «Μάνατζμεντ ταλέντων» και «Ενδυνάμωση» των εργαζομένων εκφράζουν αυτή τη στρατηγική σημασία των ανθρώπων για τη διαρκή επιτυχία στο σύγχρονο περιβάλλον.

Το σημαντικότερο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα που έχουν σήμερα στη διάθεσή τους οι οργανισμοί είναι τα στελέχη τους, δηλαδή εργατικό δυναμικό με υψηλές γνωστικές ικανότητες και πολλαπλές δεξιότητες. Κατά τον Κανελλόπουλο (2003) «στέλεχος χαρακτηρίζεται κάθε φορέας θέσης εργασίας, ο οποίος μπορεί να παίρνει αποφάσεις, οι οποίες να επηρεάζουν άμεσα την εργασία άλλων μέσα στην οικονομική μονάδα». Αναφέρεται ακόμα και σε είδη στελεχών ανάλογα με την ύπαρξη υφισταμένων ή όχι όπου σ' αυτή την περίπτωση υπάρχουν δύο είδη: «τα ηγετικά στελέχη τα οποία προϊστανται άλλων και στα στελέχη χωρίς υφισταμένους που δεν εξουσιάζουν την εργασία των άλλων αλλά επηρεάζουν άμεσα τις αποφάσεις ηγετικών στελεχών» ενώ ανάλογα με το είδος εργασίας τα διακρίνει σε «διοικητικά στελέχη που ασκούν εξουσία ή διεύθυνση στους διαθέσιμους πόρους της οικονομικής μονάδας και στα επιτελικά που βοηθούν τα διοικητικά στελέχη στο έργο τους κάνοντας χρήση των εξειδικευμένων γνώσεών τους μέσω ερευνητικών, ενημερωτικών και γνωμοδοτικών υπηρεσιών».

Σε σχέση όμως με τις βαθμίδες των στελεχών όπως παραδοσιακά έχουν δομηθεί, ο Τσούκας (2004) σημειώνει ότι στη βιομηχανική κοινωνία παρατηρείται ότι «τα διοικητικά στελέχη γνωρίζουν περισσότερα από αυτούς

τους οποίους διοικούν και κατά συνέπεια η γνωσιακή ιεραρχία μεταφράζεται σε διοικητική ιεραρχία» ενώ πλέον «το μοντέλο αυτό τίθεται υπό αμφισβήτηση καθώς στην οικονομία της γνώσης οι εργαζόμενοι είναι σε μεγάλο βαθμό εργάτες γνώσης, ή τουλάχιστον παραγωγοί, επεξεργαστές και μεταδότες πληροφοριών, και κατά συνέπεια το ουσιώδες δεν είναι η απλή συμμόρφωσή τους με τις άνωθεν οδηγίες, αλλά η αυτενέργειά τους και η ευθυκρισία τους. Όλο και περισσότερες δραστηριότητες ξεφεύγουν από τα παραδοσιακά όρια άσκησης της διοικητικής εξουσίας».

Στην οικονομία της γνώσης λοιπόν κυριαρχούν οι τεχνολογικοί και τριτογενείς οργανισμοί που δίνουν έμφαση στην καινοτομία, την ταχύτητα και τη διαλειτουργικότητα. Μια οικονομία που προσδίδει ιδιαίτερη αξία στην ικανότητα του εργατικού δυναμικού και ιδιαίτερα των στελεχών να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να αποκτούν πρόσβαση στη γνώση και να την εφαρμόζουν, να συνθέτουν δημιουργικά τις πληροφορίες, να επιλύουν προβλήματα, να προσαρμόζονται σε ραγδαίες μεταβολές του εργασιακού περιβάλλοντος και να εργάζονται ομαδικά στο πλαίσιο του οργανισμού.

Μ' αυτό τον τρόπο διαφαίνεται ο στρατηγικός ρόλος της εκπαίδευσης και ενισχύεται όταν ο οργανισμός προωθεί μια κουλτούρα συνεχούς και δια βίου μάθησης, μετατρέποντας τις επιτυχημένες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες σε στρατηγικό πλεονέκτημα, διευρύνοντας την επίδραση της διαδικασίας εκπαίδευσης και ανάπτυξης στο εσωτερικό του και τέλος αξιοποιώντας ακόμα και τις αποτυχίες ως ευκαιρίες για μάθηση.

Η οικοδόμηση της γνωστικής ικανότητας των στελεχών αποτελεί πλέον απαραίτητη στρατηγική επιχειρηματική επιτυχία. Η εκπαίδευση αποτελεί το

μέσο για την επίτευξη ισορροπίας μεταξύ του στόχου κάθε οργανισμού για συνεχή και υψηλή απόδοση και της ανάγκης για διαρκή βελτίωση των δομών του και παρακολούθηση των νέων τεχνολογιών.

Ένας οργανισμός μέσα από το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα αναζητά να ενδυναμώσει τα στελέχη του καθιστώντας τα καταρτισμένα, ικανά να αναλάβουν πρωτοβουλίες και ευθύνες σεβόμενα την κουλτούρα του οργανισμού, λαμβάνοντας υπόψη τους προσωπικούς στόχους κάθε στελέχους και αναπτύσσοντας την εκπαιδευτική διαδικασία σε ένα πλαίσιο ισότητας, ισονομίας και σεβασμού στη διαφορετικότητα, κάθε οργανισμός

Ο ρόλος της εκπαίδευσης αποτελεί τον κινητήριο μοχλό για την υλοποίηση στην πράξη της θεωρητικής σύλληψης του εταιρικού οράματος. Το περιεχόμενο και η μεθοδολογία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρέπει πάντα να συμβαδίζουν με τις προσδοκίες και τους προβληματισμούς που προκύπτουν.

Διαφαίνεται άρα ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά συμβάλλει αρχικά στον ενστερνισμό του οράματος του οργανισμού από όλο το προσωπικό, το οποίο ταυτίζει μ' αυτό τον τρόπο τη δική του αποδοτικότητα με αυτή του οργανισμού.

Η εκπαίδευση διευκολύνει την υλοποίηση των επιχειρησιακών στρατηγικών και πολιτικών που θέτει η ανώτερη διοίκηση του οργανισμού, καθώς δίνεται η δυνατότητα στα στελέχη να κατανοήσουν την ανάγκη υλοποίησής αυτών των στρατηγικών και να δεχτούν τις αλλαγές που συνεπάγονται.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι επίσης καταλυτικός στη διαμόρφωση των εργασιακών στάσεων και συμπεριφορών, καθώς τα ανώτερα στελέχη ως

εκπαιδευτές επικοινωνούν τον κώδικα δεοντολογίας και επικοινωνίας του οργανισμού στους εκπαιδευόμενους κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Παράλληλα, οι εκπαιδευτές είναι αυτοί που θα υποκινήσουν τους εκπαιδευόμενους μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία να χρησιμοποιήσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις στην εργασία τους και να αναβαθμίσουν κατά συνέπεια το έργο τους.

Η συνεισφορά της εκπαίδευσης είναι επίσης καταλυτική στην εξάλειψη των εμποδίων που συχνά δημιουργούνται στην κατανόηση των προσδοκιών των ανώτερων στελεχών όταν αυτές επικοινωνούνται λανθασμένα και δημιουργούν ασαφή ή αντικρουόμενα μηνύματα. Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπάρχει ο χρόνος και η δυνατότητα να γίνουν διευκρινίσεις και να απαντηθούν ερωτήματα που την ώρα της εργασίας δεν θα ήταν εύκολο να γίνουν.

Όπως αναφέρει και η Ιορδάνογλου (2008) «ενώ η ανάγκη των επιχειρήσεων για ανοιχτά κανάλια επικοινωνίας μεταξύ των εργαζομένων αλλά και όλων των ομάδων ενδιαφέροντος γίνεται όλο και πιο επιτακτική, υπάρχουν όψεις της οργανωσιακής ζωής που δυσχεραίνουν αυτή τη μορφή αλληλεπίδρασης. Συνωμοσίες σιωπής, κρυφές ατζέντες, ανέντιμες συνεργασίες, παιχνίδια εξουσίας και συγκρούσεις είναι φαινόμενα που δεν σπανίζουν και επηρεάζουν τόσο την ατομική όσο και την οργανωσιακή ποιότητα ζωής».

Τη σημασία της επικοινωνίας σε «κάθε προσπάθεια στρατηγικής διοίκησης και δημιουργίας στρατηγικών προγραμμάτων» τονίζει και ο Παπούλιας (2002) και θεωρεί παράλληλα ότι «μπορεί από μόνη της να αποτελέσει στρατηγικό

πλεονέκτημα» που συνδέεται «τόσο με την κουλτούρα των στελεχών όσο και με τις επικοινωνιακές δυνατότητες των ηγετών» του οργανισμού.

Η εκπαίδευση συνεισφέρει λοιπόν στη διαλεύκανση αμφιβολιών και στη δημιουργία μιας υγιούς και αμφίδρομης σχέσης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, επιτυγχάνοντας καλύτερο επίπεδο εργασιακών σχέσεων και προωθώντας τα στελέχη στην επίτευξη υψηλότερων επιδόσεων μέσα στον οργανισμό.

Προκύπτει λοιπόν η διαπίστωση ότι σκοπός κάθε οργανισμού πρέπει να είναι η ανάπτυξη του πνευματικού κεφαλαίου και η προώθηση της οργανωσιακής, ομαδικής και ατομικής μάθησης δημιουργώντας μια κουλτούρα μάθησης και ένα περιβάλλον στο οποίο τα στελέχη ενθαρρύνονται να μάθουν και να αναπτυχθούν και στο οποίο η διαχείριση της γνώσης γίνεται με τρόπο συνεχή και συστηματικό.

Στόχος των πολιτικών και προγραμμάτων μάθησης ενός οργανισμού είναι να δημιουργηθούν καταρτισμένοι και ικανοί άνθρωποι που απαιτούνται για την ικανοποίηση τόσο των παρόντων όσο και των μελλοντικών αναγκών. Βέβαια, για την επίτευξη αυτού του στόχου χρειάζεται η διαβεβαίωση ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι έτοιμοι για μάθηση, κατανοούν τι χρειάζεται να ξέρουν και να μάθουν να κάνουν και είναι ικανοί να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους, κάνοντας σωστή χρήση των διαθέσιμων πηγών και ζητώντας την καθοδήγηση και υποστήριξη των προϊσταμένων τους.

Η εκπαίδευση και η συνεχής μάθηση συνεπάγονται την ανάπτυξη των στελεχών, μια ανοιχτή διαδικασία που δίνει τη δυνατότητα στα στελέχη να σημειώσουν πρόοδο από την παρούσα κατάσταση κατανόησης και ικανοτήτων

σε μια μελλοντική κατάσταση για την οποία απαιτούνται υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες, γνώση και ικανότητες. Δεν συνδέεται απαραίτητα με τη βελτίωση της απόδοσης στην τρέχουσα εργασία τους καθώς τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας εμφανίζονται σε βάθος χρόνου και δεν είναι τόσο άμεσα και διαρκή. Ο Harrison (2000) ορίζει την ανάπτυξη ως «κάθε είδους μαθησιακές εμπειρίες όπου τόσο τα άτομα όσο και οι ομάδες αποκτούν ενισχυμένη γνώση, δεξιότητες, αξίες και συμπεριφορές».

Η εκπαίδευση αποτελεί τη χρήση ενός συνόλου συστηματικών και σχεδιασμένων ενεργειών που προωθεί τη μάθηση. Εμπεριέχει τη χρήση τυπικών διαδικασιών μετάδοσης γνώσεων και βοηθάει τους ανθρώπους να αποκτήσουν τις απαραίτητες γι' αυτούς δεξιότητες προκειμένου να εκτελέσουν το έργο τους ικανοποιητικά.

Η γενικότερη φιλοσοφία της μάθησης εκφράζεται από τον Sloman (2003a) ως «οι δραστηριότητες και οι παρεμβάσεις που θα γίνουν για τη δημιουργία ενός κλίματος αποτελεσματικής και κατάλληλης μάθησης, σχηματίζοντας μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στη δημιουργία ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος μεταξύ των ανθρώπων εντός του οργανισμού».

Ο οργανισμός που έχει εντάξει την εκπαίδευση στην κουλτούρα του έχει στρατηγικό πλεονέκτημα καθώς διατηρεί στους κόλπους του ένα κλίμα συνεχούς επαγρύπνησης σε σχέση με τις αλλαγές του περιβάλλοντος και κατά συνέπεια ωθεί τα στελέχη να ενστερνιστούν την ιδέα της δια βίου μάθησης και να είναι δεκτικοί σε εργασιακές αλλαγές που απαιτούνται να υλοποιηθούν προσανατολισμένοι τόσο στην προσωπική τους ανάπτυξη όσο και την ανάπτυξη του οργανισμού.

Αναμφισβήτητα η εκπαίδευση μεταφράζεται σε εγρήγορση του οργανισμού σε όλα τα επίπεδα τόσο του ευρύτερου προσωπικού όσο και της ηγεσίας, γεγονός που μεταφράζεται όχι μόνο στην επιβίωσή του σε ένα τόσο ανταγωνιστικό περιβάλλον αλλά και στη βέλτιστη απόδοσή του.

Σε μια πρόσφατη παγκόσμια έρευνα της εταιρίας PricewaterhouseCoopers (PwC) με θέμα «Τα νέα στελέχη στο χώρο εργασίας – Προοπτικές της νέας γενιάς» προκύπτει ανάμεσα στα άλλα, ότι τα νέα στελέχη δίνουν μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση και την επαγγελματική εξέλιξη ειδικά στα πρώτα χρόνια της καριέρας τους. Το ένα τρίτο των συμμετεχόντων θεωρούν την εκπαίδευση και την επαγγελματική εξέλιξη ως το σημαντικότερο όφελος πέραν του μισθού και μάλιστα το ποσοστό αυτό είναι τρεις φορές υψηλότερο από το ποσοστό των συμμετεχόντων που επιλέγουν χρηματικά bonus.

Είναι πλέον σαφές και στα στελέχη ότι η υψηλή απόδοση είναι άμεσα συνδεδεμένη με συνεχή και μεγάλης εντάσεως εκπαίδευση και ανάπτυξη σε κάθε επίπεδο, γι' αυτό χρειάζεται να ενθαρρύνονται από τους οργανισμούς στους οποίους εργάζονται να διευρύνουν το γνωστικό τους ενδιαφέρον και να δημιουργήσουν στρατηγικές ικανότητες.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι στην παρούσα περίοδο της οικονομικής ύφεσης οι έννοιες «κόστος» και «λειτουργικές δαπάνες» αποκτούν άλλη σημασία και αποτελούν ιδιαίτερο συντελεστή βαρύτητας στη λήψη αποφάσεων. Κατά συνέπεια, οι οργανισμοί χρειάζεται να επενδύσουν στην εκπαίδευση και ανάπτυξη των στελεχών τους ώστε να ελέγχουν καλύτερα τις επενδύσεις τους και να μην αναλώνονται σε συνεχείς προσλήψεις, ειδικά στην παρούσα φάση που υπάρχουν μεγάλες πιέσεις για μείωση των λειτουργικών δαπανών. Όπως

αναφέρει και ο Michel Rendell, Partner και επικεφαλής HR Services της PricewaterhouseCoopers LLP «καθώς οι επιχειρήσεις έχουν να αντιμετωπίσουν άμεσα τις επιπτώσεις της παγκόσμιας οικονομικής ύφεσης, θα δουλέψουν ακόμη πιο σκληρά για να εξισορροπήσουν τις βραχυπρόθεσμες πιέσεις που υφίστανται με τους μακροπρόθεσμους στόχους τους. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να ενεργήσουν σήμερα για να διαχειριστούν τις δημογραφικές αλλαγές που θα επηρεάσουν την ανταγωνιστικότητά τους».

Η περίοδος όμως της οικονομικής ύφεσης δεν υπαγορεύει αλλαγές σχετικά μόνο με την αποτελεσματικότητα των οργανισμών αλλά και με την ευθύνη τους απέναντι στην κοινωνία. Σύμφωνα με τον Παπούλια (2009) «μια εναλλακτική κατεύθυνση εκπαίδευσης στελεχών τη νέα περίοδο, αποκτά κατά τη βιβλιογραφία παγκόσμιο ενδιαφέρον: sustainability. Ο όρος μεταφέρεται από το περιβάλλον και τη βιώσιμη ανάπτυξη στις αγορές, σε μια προοπτική ευαισθητοποίησης των επενδυτών και των εταιρειών για μακροπρόθεσμες επενδύσεις και βιώσιμες πολιτικές, με σκοπό την υπέρβαση φαινομένων υπερβολής και απληστίας».

Κατ' επέκταση, η καινούρια πραγματικότητα όπως αυτή σχηματίζεται μετά τη χρηματοοικονομική κρίση αλλά και σε ένα κλίμα συνεχούς προβληματισμού για το περιβάλλον και την οικολογία εξετάζεται η επαναθεώρηση της εταιρικής κουλτούρας των οργανισμών και ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης των στελεχών σε θέματα εταιρικής κοινωνικής ευθύνης και οικολογικού χαρακτήρα. Ο Παπούλιας συνεχίζει λέγοντας ότι τα φαινόμενα αυτά «δεν παλεύονται με την περιγραφή και την ανάλυση των οδυνηρών αποτελεσμάτων αλλά με την

οικοδόμηση ευρύτερων κανόνων ηθικής και κοινωνικής υπευθυνότητας στη ζωή, την εργασία και την κοινωνία».

Άλλωστε, όπως υπογραμμίζει ο Μπουραντάς (2002) τα στελέχη είναι αυτά που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της κουλτούρας και κυρίως όταν λειτουργούν ως ηγέτες, καθώς διαδίδουν τα επιθυμητά στοιχεία και εμποδίζουν να αναπτυχθούν μη εφαρμόσιμες συμπεριφορές και επικοινωνούν την κουλτούρα «μέσω των πράξεων, του σχεδιασμού των δομών, των συστημάτων, των διαδικασιών, των πολιτικών, των στρατηγικών και των κανόνων».

Κεφάλαιο 2. Επαγγελματική εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια οι ελληνικοί οργανισμοί, συμβαδίζοντας και με τις διεθνείς τάσεις και εξελίξεις, έχουν να επιδείξουν μια συνεχή και αυξανόμενη δραστηριότητα στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι σχετικές δράσεις που αποφασίζονται και τα ποσά που δαπανώνται είναι προφανώς αποτέλεσμα της βεβαιότητας που υπάρχει αναφορικά με την καθοριστική συμβολή της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση των κρίσιμων θεμάτων και προκλήσεων που αντιμετωπίζουν.

Στον όρο επαγγελματική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνονται όλες τις ενέργειες που αναλαμβάνονται για τη βελτίωση των γνώσεων και των εργασιακών ικανοτήτων του προσωπικού είτε οι δράσεις αυτές υλοποιούνται από τους ίδιους οργανισμούς είτε κατ' εντολή από άλλους φορείς.

Είναι γεγονός, πως όπως συμβαίνει σε όλες τις οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες, τα στελέχη των οργανισμών, αντιλαμβάνονται ότι η επαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί βασική ανάγκη όταν ένας οργανισμός βρίσκεται σε τροχιά ανάπτυξης ή εσωτερικής αναδιοργάνωσης, λειτουργεί σε συνθήκες έντονου ανταγωνισμού και καλείται να ξεχωρίσει σε περιόδους όπως αυτές της παγκόσμιας ύφεσης που αποτελεί την τρέχουσα πραγματικότητα. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η επαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί το μοναδικό εργαλείο και μέσον απόκτησης ή βελτίωσης των απαιτούμενων στις νέες συνθήκες δεξιοτήτων.

Έτσι, οι εκπαιδευτικές ενέργειες αποτελούν πλέον αναπόσπαστο μέρος έργων που αποφασίζονται και εφαρμόζονται για την υλοποίηση οργανωτικών αλλαγών, την αύξηση των πωλήσεων και αύξηση μεριδίων αγοράς ή τη

βελτίωση της ποιότητας της εξυπηρέτησης του εσωτερικού και του εξωτερικού πελάτη. Έχει δηλαδή επικρατήσει η άποψη ότι η επαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί απαραίτητο εργαλείο προσωπικής και επιχειρησιακής ανάπτυξης.

Τα περισσότερα στελέχη συνειδητοποιούν την αναγκαιότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης, διαισθάνονται την αξία της και συμπεραίνουν λογικά ότι συμβάλλει τελικά στη βελτίωση συγκεκριμένων οικονομικών μεγεθών, είναι δηλαδή μία επένδυση. Παρόλ' αυτά σπάνια διαθέτουν στοιχεία τα οποία συνδέουν άμεσα συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ενέργειες και κόστη με συγκεκριμένα οικονομικά αποτελέσματα.

Διεθνώς, η θεώρηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης ως επένδυσης σηματοδοτεί μια καθοριστική αλλαγή, όχι μόνο όσον αφορά την αναβάθμιση του ρόλου και της θέσης της στις εσωτερικές λειτουργίες του οργανισμού, αλλά και αναφορικά με την ευθύνη των στελεχών της εκπαίδευσης να αποδείξουν ότι συμβάλλουν στην επίτευξη των επιχειρησιακών του στόχων. Με άλλα λόγια, η αποδοχή της έννοιας της επαγγελματικής εκπαίδευσης ως επένδυσης δημιουργεί την υποχρέωση να προβλέψουμε, να μετρήσουμε και να αξιολογήσουμε το αποτέλεσμα και την απόδοση της επένδυσης αυτής, όπως άλλωστε είναι γνωστό ότι συμβαίνει με κάθε σωστή επενδυτική απόφαση.

Στην επαγγελματική εκπαίδευση λοιπόν οι έννοιες της επένδυσης και της μέτρησης / αξιολόγησης του αποτελέσματος είναι αλληλένδετες. Δεν μπορούμε να μιλάμε για επένδυση, εάν δεν μετρήσουμε και δεν αξιολογήσουμε το αποτέλεσμα. Και μόνο όταν δεχθούμε να μετρήσουμε και να αξιολογήσουμε το αποτέλεσμα δικαιούμαστε να θεωρήσουμε την εκπαίδευση ως επένδυση. Επιπλέον η έμφαση στο αποτέλεσμα, δηλαδή στις αποκτούμενες ικανότητες

στην αίθουσα διδασκαλίας (μαθησιακό αποτέλεσμα) και στις εφαρμοζόμενες στο χώρο εργασίας (επιχειρησιακό αποτέλεσμα), θα σημάνει μια ριζική αλλαγή στον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η οποία όμως είναι απολύτως απαραίτητη και ιδιαίτερα χρήσιμη, όχι μόνο για τον οργανισμό και τους εργαζομένους σε αυτόν, αλλά και για την ανάπτυξη της οικονομίας γενικότερα.

Με την επικράτηση των φιλελεύθερων αρχών και των νόμων της αγοράς σε παγκόσμιο επίπεδο, οι σύγχρονες κοινωνίες ζουν, χωρίς αμφιβολία, στον αστερισμό της οικονομίας και οι έννοιες κέρδος, αποτέλεσμα, αποδοτικότητα καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις σχέσεις των ανθρώπων σε όλα τα επίπεδα.

Οι επιπτώσεις των αλλαγών αυτών είναι πραγματικά καθοριστικές για την οργάνωση της εργασίας και των προσόντων που απαιτούνται από τους εργαζομένους. Επομένως επιδρούν άμεσα και στην οργάνωση και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα των προγραμμάτων που οδηγούν στην απόκτηση επαγγελματικών προσόντων και εργασιακών ικανοτήτων. Οι απαιτήσεις που δημιουργούνται πλέον για κάθε εκπαιδευτική προσπάθεια ξεπερνούν τα όρια της μετάδοσης περισσότερο ή λιγότερο εξειδικευμένων γνώσεων.

Ένα σύγχρονο πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης σέβεται πραγματικά τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου αναφορικά με την απόκτηση επαγγελματικών ικανοτήτων, τοποθετούν δε τον εκπαιδευόμενο στη θέση του «πελάτη» και την επαγγελματική του επιτυχία στο κέντρο του ενδιαφέροντός τους. Επομένως ο ρόλος του προγράμματος και του εκπαιδευτή παύει να είναι μόνο η μετάδοση γνώσεων. Το σημαντικό δεν είναι πια τι λέει και τι παρουσιάζει ο εκπαιδευτής,

αλλά τι μαθαίνει και τι ικανότητες αποκτά ο εκπαιδευόμενος. Ποιο είναι δηλαδή το αποτέλεσμα για τον εκπαιδευόμενο και τον οργανισμό.

Η επαγγελματική εκπαίδευση αποκτά άλλη διάσταση όταν αφορά την ανάπτυξη στελεχών ενός οργανισμού, δραστηριότητα που όπως λέει και ο Χυτήρης (2001) «δεν περιορίζεται στην εκμάθηση τεχνικών δεξιοτήτων αλλά στοχεύει στη μόρφωση των στελεχών που θα τα καταστήσει ανάμεσα στα άλλα αποτελεσματικότερα στην άσκηση ηγεσίας».

Η ανάπτυξη στελεχών αφορά τη βελτίωση της απόδοσης των ανώτερων στελεχών στην παρούσα εργασία τους και την προετοιμασία τους για την ανάληψη μεγαλύτερων ευθυνών στο μέλλον. Έχει περιγραφεί από τους Mumford and Gold (2004) ως «μια προσπάθεια βελτίωσης της απόδοσης των στελεχών μέσα από μια διαδικασία μάθησης». Η διαδικασία αυτή συνεισφέρει στην επιχειρησιακή επιτυχία ενισχύοντας τον οργανισμό στη δημιουργία και ανάπτυξη στελεχών που ικανοποιούν τις τρέχουσες αλλά και μελλοντικές ανάγκες. Βελτιώνει την απόδοση των στελεχών, τους δίνει ευκαιρίες αξιοποίησης και ικανοποιεί τις απαραίτητες συνθήκες για τη διαδοχή τους από αντίστοιχα αξία στελέχη. Οι διαδικασίες ανάπτυξης σύμφωνα με τον Armstrong (2006) «μπορεί να είναι προκαταβολικές, έτσι ώστε τα στελέχη να συνεισφέρουν στην υλοποίηση μακροπρόθεσμων στόχων, αντιδραστικές ή αλλιώς αντενεργές, με σκοπό την επίλυση ή την πρόληψη πραγματοποίησης δυσκολιών απόδοσης, ή τέλος διαδικασίες υποκίνησης, συνδεδεμένες δηλαδή με τις ατομικές φιλοδοξίες για την καριέρα».

Ιδιαίτερο στόχο αποτελεί η διαβεβαίωση ότι τα στελέχη καταλαβαίνουν τι αναμένεται από εκείνους, συμφωνώντας από κοινού τους στόχους της

απόδοσής τους καθώς και το επίπεδο της απαιτούμενης ικανότητας για τους ρόλους τους, η σημείωση βελτίωσης της απόδοσης των στελεχών προκειμένου να είναι σε θέση να αναλάβουν μελλοντικά μεγαλύτερες ευθύνες και η δημιουργία δυνατότητας διαδοχής ικανών στελεχών.

Αρχικά είναι αναγκαία μια συστηματική προσέγγιση στην ανάπτυξη στελεχών γιατί οι αυξανόμενα έντονες απαιτήσεις κατέδειξαν ότι τα διευθυντικά στελέχη έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από ποτέ για μεγαλύτερης κλίμακας και πιο αναπτυγμένες δεξιότητες. Οι Tamkin et al (2003), όπως αναφέρεται στο βιβλίο του Armstrong (2006), σημειώνουν ότι τα στελέχη έχουν ανάγκη να καταστήσουν ικανά και να αναπτύξουν τα άτομα – με την κατανόηση και την πρακτική της διαδικασίας απόδοσης ενός επιτυχούς αποτελέσματος μέσα από τις ικανότητες των άλλων, αλλά και να διευθύνουν τους ανθρώπους και την απόδοσή τους, διατηρώντας υψηλά το ηθικό παράλληλα με τη μέγιστη απόδοση. Τα στελέχη χρειάζεται ακόμα να εργαστούν πέρα από όρια, δεσμεύοντας τους άλλους, εργαζόμενοι ως μέλη μιας ομάδας και αναλογιζόμενοι διαφορετικά τόσο τα προβλήματα όσο και τις λύσεις τους, να αναπτύξουν σχέσεις και να επικεντρώσουν στους πελάτες, χτίζοντας ισχυρές συνεργασίες τόσο με τους εξωτερικούς όσο και με τους εσωτερικούς συνεργάτες και τέλος να ισορροπήσουν τόσο τις τεχνικές όσο και τις γενικές ικανότητες – τις τεχνικές πλευρές της διαχείρισης αλλά και αυτές της διαχείρισης των ανθρώπινων σχέσεων.

Τίθεται άρα θέμα προτεραιοτήτων ανάπτυξης στελεχών και οι Hirsh et al (2000) προτείνουν αρχικά το συνδυασμό μιας ισχυρής εταιρικής αρχιτεκτονικής για ανάπτυξη στελεχών με την ικανότητα για έγκαιρο και άμεσο αποτέλεσμα που θα

ικανοποιήσει συγκεκριμένες επιχειρησιακές ανάγκες. Σημειώνουν την παροχή καλύτερης πληροφόρησης και συμβουλής σε κάθε στέλεχος στο πως σκέφτονται να εξελίσσεται το μέλλον τους σε όρους επαγγελματικής εξέλιξης και εκπαιδευτικών αναγκών, δίνοντας βάση στις απαιτούμενες ανάγκες τόσο για την αυτο-ανάπτυξή τους όσο και για την ανάπτυξη των άλλων και βρίσκοντας τρόπους για ανάπτυξη της απόδοσης ευρύτερης και περισσότερο υποκινητικής διοίκησης σε όλα τα στελέχη (ανώτερα, μεσαία) χωρίς επιλεκτικό διαχωρισμό μεταξύ τους.

Το CIPD (2002) θέτει τρεις απαιτήσεις κλειδιά για τη σύνδεση των επιχειρησιακών προκλήσεων και της ανάπτυξης στελεχών. Αρχικά τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για ανάπτυξη των στελεχών, πείθοντας όλους τους ενδιαφερόμενους για τη σπουδαιότητα σύνδεσης της διοίκησης ανθρώπινων πόρων με την επιχειρησιακή πρακτική, την πραγματική πλέον σύνδεση μεταξύ των επιχειρησιακών στρατηγικών την ανάπτυξη των στελεχών και του οργανισμού και τη διοίκηση των ανθρώπινων πόρων, και τη διαχείριση της γνώσης καθώς και τη σωστή εισαγωγή του σχεδιασμού, του προσδιορισμού, της εφαρμογής και της αποτίμησης των στρατηγικών ανάπτυξης στελεχών που εξυπηρετούν το συγκεκριμένο σκοπό.

Το πιο ενδιαφέρον σημείο που έχει σημασία για τη διαδικασία της ανάπτυξης στελεχών είναι ότι πρέπει να είναι προσανατολισμένη στις επιχειρησιακές διαδικασίες παρόλο που θα αφορά την ανάπτυξη των ατομικών δυνατοτήτων και της προσωπικής απόδοσης. Ο οργανισμός πρέπει να αποφασίσει για το είδος των στελεχών που χρειάζεται προκειμένου να ικανοποιήσει τους στρατηγικούς στόχους και ποιος είναι ο βέλτιστος τρόπος απόκτησης και

ανάπτυξης των στελεχών. Ακόμα και αν δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη του ατόμου, ο οργανισμός πρέπει να χαράξει τις κατευθύνσεις στις οποίες θα οδηγηθεί αυτή η ανάπτυξη.

Ο Mumford (1993) έχει προτείνει ότι «τρία στοιχεία πρέπει να συνδυαστούν για να παραχθεί ένα σύστημα ανάπτυξης στελεχών, η αυτό-ανάπτυξη – η αναγνώριση δηλαδή ότι τα άτομα μαθαίνουν ενώ είναι απίθανο να διδαχθούν και ότι η πρωτοβουλία ανάπτυξης μένει στο άτομο, η ανάπτυξη που απορρέει από τον οργανισμό – δηλαδή η ανάπτυξη συστημάτων τυπικής ανάπτυξης τόσο του προσωπικού όσο και των ειδικών ανάπτυξης στελεχών και τέλος η ανάπτυξη που απορρέει από τη διοίκηση – οι ενέργειες δηλαδή που εκτελούνται συχνά από ένα ανώτερο στέλεχος για πραγματικά προβλήματα στη δουλειά».

Ο Mumford επίσης λέει ότι τα στελέχη σκέφτονται περισσότερο με γνώμονα τις δραστηριότητες και όχι της ευκαιρίες μάθησης και γι' αυτό: «Το κύριο μέλημα πρέπει να είναι η διευκόλυνση της μάθησης μέσα από την κατανόηση της πραγματικής δουλειάς στο κόσμο του στελέχους, παρά να γίνει προσπάθεια να επιβληθούν ξεχωριστές διαδικασίες ανάπτυξης στελεχών». Σημειώνει ότι οι τυπικές διαδικασίες ανάπτυξης στελεχών δεν λειτουργούν πάντα τόσο αποδοτικά γιατί «δίνεται περισσότερη έμφαση στο μελλοντικό σχεδιασμό παρά στην υποκίνηση των στελεχών να χρησιμοποιήσουν, να καταλάβουν και στη συνέχεια να επεξεργαστούν εποικοδομητικά την παρελθούσα εμπειρία τους.

Η ανάπτυξη στελεχών αφορά την ανάλυση των τωρινών και μελλοντικών αναγκών σε διοίκηση, την εκτίμηση των υπάρχοντων και πιθανών δεξιοτήτων και η αποτελεσματικότητα των στελεχών σε σχέση με αυτές τις ανάγκες και

τέλος η παραγωγή στρατηγικών και σχεδίων που θα ικανοποιήσουν αυτές τις ανάγκες.

Στις σημερινές συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες μπορεί να μην είναι δυνατόν να γίνουν ακριβείς προβλέψεις για τον απαιτούμενο αριθμό στελεχών. Αλλά αυτό που πρέπει να γίνει είναι να εκτιμηθούν οι ικανότητες και δεξιότητες στελεχών που χρειάζονται για να ικανοποιήσουν τις μελλοντικές ανάγκες και προκλήσεις που προκύπτουν από ανταγωνιστικές πιέσεις, στρατηγικές νέων αγορών και προϊόντων και την ευρύτερη ανάπτυξη νέας τεχνολογίας.

Η εκτίμηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων μπορεί να διεξαχθεί μέσα από διαδικασίες διαχείρισης ανάπτυξης. Είναι σημαντικό παρόλ' αυτά να συμπεριληφθούν σ' αυτές τις διαδικασίες, μέσα για τον προσδιορισμό συγκεκριμένων αναγκών ανάπτυξης και η συμφωνία για πλάνα ανάπτυξης που θα ικανοποιήσουν όχι μόνο τις τρέχουσες ανάγκες αλλά και τις προσδοκώμενες μελλοντικές απαιτήσεις.

Η στρατηγική ανάπτυξης στελεχών θα αφορά τελικά το τι ο οργανισμός σκοπεύει να κάνει για να παρέχει ό,τι χρειάζεται για τις μελλοντικές του ανάγκες σε διοίκηση σύμφωνα με τα επιχειρησιακά του σχέδια. Η στρατηγική θα αφορά τους ρόλους των εμπλεκόμενων μερών και την προσέγγιση που ο οργανισμός προτείνει να χρησιμοποιήσει για να αναπτύξει τα στελέχη του.

Η Ιορδάνογλου (2008) αναφέρει ότι «η ανάπτυξη θα πρέπει να αποτελεί αρμοδιότητα κάθε μάντζερ και να μην περιορίζεται στην κλασική εκπαίδευση αλλά να παίρνει κι άλλες μορφές όπως ανάθεση προκλητικών και δύσκολων έργων, συχνές αλλαγές ρόλου, το ξεκίνημα ενός έργου από το μηδέν, ο χειρισμός προβληματικών καταστάσεων κ.λ.π.».

Η απόδοση των στελεχών αφορά την αφοσίωση του οργανισμού στην ανάπτυξη στελεχών, την επαναθεώρηση της τρέχουσας κατάστασης ανάπτυξης στελεχών, τη βελτιστοποίηση ανάπτυξης στελεχών και την ανάδειξη σε άριστο επίπεδο της ανάπτυξης στελεχών.

Η ανάπτυξη στελεχών, σύμφωνα με τον Armstrong (2006), θα έπρεπε να θεωρείται ως ένα εύρος δραστηριοτήτων παρά σαν ένα πρόγραμμα που συμπεριλαμβάνει τα πάντα. Η χρήση της λέξης «πρόγραμμα» αφορά μια διαδικασία που παραπέμπει περισσότερο σε μια μηχανιστική προσέγγιση.

Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν είναι απαραίτητη κάποια συστηματικότητα, αρχικά γιατί κάποια στελέχη καλούνται να λειτουργήσουν λίγο ή πολύ σε καταστάσεις ρουτίνας και άρα πρέπει να αναπτυχθούν ανάλογα και δευτερευόντως γιατί οι οργανισμοί δεν θα συνεχίσουν να αναπτύσσονται αν απλά αντιδρούν στα γεγονότα. Πρέπει παρόλ' αυτά να υπάρχει μια κατανόηση των προσεγγίσεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο για την εξέλιξη των στελεχών όσο και για την προσέγγιση των διαθέσιμων πόρων και πως αυτοί ικανοποιούν τις ανάγκες του οργανισμού. Ακόμα χρειάζεται να γίνουν σχέδια για την ανάπτυξη αυτών των πόρων, επιλέγοντας την καλύτερη δυνατή μέθοδο. Αλλά αυτό δεν πρέπει να εκληφθεί ως πρόγραμμα που αποτελεί μια αυστηρά δομημένη διαδικασία εκπαίδευσης στελεχών που αφορά και τεχνικές ανάπτυξής τους.

Οι δραστηριότητες ανάπτυξης στελεχών απαιτούν άμεση εξάρτηση από τον οργανισμό, την τεχνολογία που χρησιμοποιεί, το περιβάλλον του και τη φιλοσοφία του. Ένας παραδοσιακά γραφειοκρατικός και μηχανιστικός τύπος οργανισμού θα κλίνει προς την υιοθέτηση μιας προσέγγισης με μεγάλο εύρος θεμάτων, μοντέλα καριέρας, σχεδιαγράμματα αντικατάστασης και συστήματα

επαλήθευσης προσανατολισμένα στο αποτέλεσμα. Ένας καινοτόμος και δυναμικός τύπος οργανισμού μπορεί να λειτουργήσει χωρίς τους παραπάνω μηχανισμούς. Η προσέγγισή του θα αφορά την παροχή στα στελέχη ευκαιριών, προκλήσεων και καθοδήγησης που χρειάζονται, δίνοντας την ευκαιρία για επιπρόσθετες ευθύνες και διαβεβαιώνοντας ότι θα λάβουν την ενθάρρυνση που χρειάζονται. Μπορεί να υπάρχουν σχεδιαγράμματα και πλάνα αλλά τα στελέχη θα ξέρουν που μπορούν να φτάσουν και πως.

Σ' αυτή τη θεώρηση εντείνει και η Ιορδάνογλου (2008) καθώς θεωρεί ότι «όλες αυτές οι αναπτυξιακές εμπειρίες έχουν στόχο να διευρύνουν τα όρια των εργαζομένων βοηθώντας τους να βγάλουν το λανθάνον δυναμικό τους. Ταυτόχρονα βέβαια θα πρέπει να παρέχεται και η ανάλογη υποστήριξη μέσω της καθοδήγησης και της ανατροφοδότησης».

Όπως οι Hirsh and Carter (2002) τονίζουν «η εκπαίδευση στελεχών χρειάζεται ακόμα να παρέχει μια σαφή άποψη του τι χρειάζεται να μάθουν τα στελέχη, αλλά η μετάδοση αυτής της γνώσης πρέπει να είναι περισσότερο ελαστική και να βρίσκει χώρο στην πολύ απασχολημένη καθημερινότητά τους. Η ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων για ηγεσία και διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων είναι υψηλής προτεραιότητας και δεν είναι εύκολο να υλοποιηθεί με τα μέσα της συμβατικής τυπικής εκπαίδευσης».

Λέγεται συχνά ότι τα στελέχη μαθαίνουν να διοικούν ασκώντας διοίκηση – με άλλα λόγια, η εμπειρία είναι ο καλύτερος δάσκαλος. Αυτό αποτελεί μια παραδοχή, αλλά ορισμένοι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα από τους άλλους. Υπάρχει η περίπτωση ένα στέλεχος με 10 χρόνια εμπειρίας να έχει στην ουσία εμπειρία ενός έτους που απλά επαναλαμβάνεται.

Οι διαφορές στην ικανότητα για μάθηση προκύπτουν γιατί μερικά στελέχη είναι εκ φύσεως πιο ικανά ή πιο υψηλά υποκινούμενα από άλλα, ενώ άλλοι θα έχουν το όφελος μιας καθοδήγησης και βοήθειας ενός αποτελεσματικού προϊσταμένου που είναι πλήρως ενημερωμένος για την ευθύνη που έχει, αυτή της ανάπτυξης στελεχών. Τα στελέχη δηλαδή μαθαίνουν να διοικούν ασκώντας διοίκηση υπό την καθοδήγηση ενός καλού προϊσταμένου. Μερικά στελέχη είναι καλύτερα στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού από άλλα και ένας από τους στόχους της ανάπτυξης στελεχών είναι να γίνει κατανοητό στα στελέχη ότι η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού τους είναι βασικό κομμάτι της εργασίας τους. Τα μεγαλύτερα στελέχη δεν μπορούν να πουν ότι οι άνθρωποι δεν μαθαίνουν γιατί δεν έχουν την τάση να το κάνουν και να αφήνουν τα πράγματα ως έχουν, γιατί αυτό σημαίνει αμέλεια μιας βασικής ευθύνης που έχουν, να βελτιώσουν δηλαδή την απόδοση του οργανισμού κάνοντας ό,τι είναι πρακτικό για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας και των δυνατοτήτων των στελεχών.

Βέβαια το επιχείρημα ότι τα στελέχη μαθαίνουν καλύτερα πάνω στο έργο δεν πρέπει να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι τα στελέχη είναι καλύτερο να αφήνονται ελεύθερα κινήσεων ή ότι η ανάπτυξη στελεχών πρέπει να είναι μια τυχαία διαδικασία. Ο οργανισμός θα πρέπει να αναπτύξει μια φιλοσοφία ανάπτυξης στελεχών που διαβεβαιώνει ότι θα γίνονται τακτικές και σοβαρές παρεμβάσεις για τη βελτίωση της μάθησης των στελεχών. Οι τρεις βασικές προσεγγίσεις στην ανάπτυξη στελεχών αφορούν σύμφωνα με τον Armstrong (2006) τη γνώμη μέσω της εργασίας, την τυπική εκπαίδευση και την ανατροφοδότηση, προώθηση και υποστήριξη.

Οι άτυπες προσεγγίσεις στην ανάπτυξη στελεχών κάνουν χρήση των εμπειριών μάθησης που τα στελέχη βιώνουν κατά την καθημερινή εργασία τους. Τα στελέχη μαθαίνουν κάθε φορά που αντιμετωπίζουν ένα ασυνήθιστο πρόβλημα, ένα μη γνώριμο έργο ή μια μετακίνηση σε άλλη εργασία. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να αναπτύξουν νέους τρόπους για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα. Η μάθηση προκύπτει όταν τα στελέχη αναλύσουν και καθορίσουν το πώς και το γιατί οι επιλογές τους και οι ενέργειες τους συνέβαλαν στην επιτυχή ή στην αποτυχημένη έκβαση του αποτελέσματος. Αυτό το είδος μάθησης που λειτουργεί αναδρομικά και μέσα από τις ίδιες εμπειρίες θα είναι αποδοτικό μόνο αν τα στελέχη το χρησιμοποιήσουν σε ανάλογες μελλοντικές περιπτώσεις.

Αυτό είναι δυναμικά και το πιο δυναμικό είδος μάθησης. Το ερώτημα είναι: μπορεί να γίνει κάτι για να ενισχυθούν τα στελέχη στην αποτελεσματικότερη χρήση των εμπειριών τους. Αυτός ο τύπος της εμπειρικής μάθησης είναι φυσικός για πολλά στελέχη. Φαίνεται ότι απορροφούν υποσυνείδητα τα διδάγματα της εμπειρίας τους και έχουν αναπτύξει τη δυνατότητα αυτόματης ανάλυσης που αποθηκεύουν στο μυαλό τους και επαναφέρουν όταν χρειαστεί.

Συνήθως όμως τα περισσότερα στελέχη βρίσκουν ιδιαίτερα δύσκολο αυτό το είδος ανάλυσης ή απλούστατα δεν αναγνωρίζουν αυτή την ανάγκη. Προκειμένου να ενδυναμωθούν τα στελέχη να μάθουν πιο αποδοτικά χρειάζεται να γίνουν ενέργειες όπως να δοθεί έμφαση στον καθορισμό και εντοπισμό των προσωπικών αναγκών για ανάπτυξη, ωθώντας τα στελέχη να εκτιμήσουν την ίδια τους την απόδοση σε σχέση με συμφωνημένους στόχους και να αναλύσουν τους παράγοντες που συνεισφέρουν σε περισσότερο ή λιγότερο αποδοτική επίδοση, γεγονός που μπορεί να γίνει μέσα από διαχείριση απόδοσης. Να δοθεί

στα στελέχη η δυνατότητα να δημιουργήσουν τα δικά τους προσωπικά σχέδια ανάπτυξης ή προγράμματα διαχείρισης της γνώσης,

Απαραίτητη είναι ακόμα και η παρότρυνση των στελεχών να συζητήσουν τυχόν προβλήματα και ευκαιρίες με τους προϊσταμένους τους, τους συναδέλφους τους ή άλλους στους χώρο εργασίας που εκτιμούν (μέντορες) ώστε να καθορίσουν για τον εαυτό τους τι χρειάζεται να μάθουν ή τι είναι ικανά να κάνουν.

Η προσέγγιση στην ανάπτυξη στελεχών θα πρέπει να αποφεύγει απλοϊκές υποθέσεις του τι χρειάζεται να ξέρουν ή να κάνουν τα στελέχη, βασισμένα στην κλασσική ανάλυση της ανάπτυξης που περιλαμβάνει τη διαδικασία του σχεδιασμού, της οργάνωσης, της καθοδήγησης και του ελέγχου. Στην πραγματικότητα η εργασία των στελεχών είναι σχετικά μη οργανωμένη και τεμαχισμένη, γι' αυτό και πολλά στελέχη απορρίπτουν τις εύκολες λύσεις που προτείνονται από τυπικά εκπαιδευτικά προγράμματα ανάπτυξης στελεχών. Όπως είχε πει και ο Kanter (1989), «η εργασία των στελεχών υφίσταται τεράστια και γρήγορη αλλαγή σε τέτοιο βαθμό που πολλά στελέχη επαναπροσδιορίζουν την εργασία τους στην πορεία τους».

Είναι πολύ εύκολο να υποθέσει κανείς ότι όλα τα στελέχη χρειάζεται να ξέρουν κάποια εργαλεία όπως στρατηγικό σχεδιασμό, παρούσα αξία, ανάλυση ισολογισμού κ.τ.λ. Αυτά μπορεί να είναι χρήσιμα αλλά δεν είναι αυτό που ακριβώς χρειάζονται. Οι διαδικασίες της ανάπτυξης στελεχών πρέπει να σχετίζονται με τις ανάγκες συγκεκριμένων στελεχών σε συγκεκριμένες εργασίες. Αυτές οι ανάγκες πρέπει να συμπεριλαμβάνουν όχι μόνο το τι πρέπει να ξέρουν τα στελέχη τώρα, αλλά και στο μέλλον εφόσον έχουν την ικανότητα. Γι' αυτό το λόγο η ανάπτυξη των στελεχών πρέπει να περιλαμβάνει προγράμματα

επέκτασης των στελεχών, που θα στοχεύουν στην κατανόηση εκ μέρους των στελεχών, μεγαλύτερων και πιο στρατηγικών θεμάτων που θα είναι σχετικά με υψηλότερα επίπεδα στον οργανισμό.

Τα στελέχη πρέπει να ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τον εαυτό τους και να ενισχυθούν σ' αυτό. Η διαχείριση της απόδοσης θα παρέχει αυτή την καθοδήγηση.

Αν η μάθηση μπορεί να περιγραφεί ως η μεταβολή της συμπεριφοράς μέσα από την εμπειρία τότε η κύρια μέθοδος με την οποία τα στελέχη μπορούν να εξοπλιστούν είναι με την παροχή των σωστών εμπειριών σε σωστό χρόνο κατά τη διάρκεια της καριέρας τους, ενισχύοντάς τους να μάθουν μέσα από αυτές τις εμπειρίες και την προσωπική καθοδήγηση ποιοι είναι οι μέθοδοι για να το επιτύχουν αυτό.

Τέλος, τα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να υποστηρίξουν αλλά όχι να υποκαταστήσουν την εμπειρία και πρέπει να είναι προσεκτικά σχεδιασμένα σε όρους ύλης αλλά και χρόνου υλοποίησης προκειμένου να ικανοποιήσουν συγκεκριμένες ανάγκες. Η προσέγγιση εκπαίδευσης όλων των στελεχών την ίδια στιγμή μπορεί να είναι επιθυμητή σε ορισμένες περιπτώσεις αλλά το επίκεντρο των προσπαθειών πρέπει να είναι η αναγνώριση και ικανοποίηση συγκεκριμένων προσωπικών αναγκών των στελεχών.

Η ανάπτυξη στελεχών που είναι βασισμένη στην ικανότητα και την αποδοτικότητα χρησιμοποιεί ένα πλαίσιο ικανοτήτων ως μέσα αναγνώρισης και έκφρασης αναγκών ανάπτυξης, δείχνοντας το δρόμο σε προγράμματα μάθησης αυτοανάπτυξης ή στην παροχή ευκαιριών μάθησης μέσα στον οργανισμό.

Αυτή η ανάπτυξη μπορεί να συγκεντρώνεται σε ένα περιορισμένο αριθμό βασικών και γενικών ικανοτήτων που ο οργανισμός έχει αποφασίσει ότι αποτελούν βασικό μέρος εκπαίδευσης των στελεχών, εάν αυτά πρόκειται να προωθήσουν τον οργανισμό σε αρμονία με τους στρατηγικούς του στόχους. Τέτοια ικανότητα είναι η στρατηγική ικανότητα, σύμφωνα με την οποία πρέπει να γίνει κατανοητό το συνεχώς μεταβαλλόμενο επιχειρησιακό περιβάλλον, οι ευκαιρίες για ανάπτυξη τόσο της αγοράς όσο και του προϊόντος, οι ανταγωνιστικές προκλήσεις και οι δυνάμεις ή οι αδυναμίες του δικού τους οργανισμού προκειμένου να καθορίσουν τις βέλτιστες στρατηγικές αντιδράσεις.

Μια άλλη ικανότητα είναι η ικανότητα διαχείρισης αλλαγής, η δυνατότητα να αναγνωρίσουν ανάγκες για αλλαγή, να αλλάξουν προγράμματα ανάπτυξης και να πείσουν τους άλλους να συμμετέχουν πρόθυμα στην εφαρμογή της αλλαγής.

Βασικές ικανότητες που αφορούν την ανάπτυξη των στελεχών είναι ακόμα η ικανότητα διαχείρισης ομάδας, να καταφέρνουν δηλαδή τα στελέχη διαφορετικές και ανομοιογενείς ομάδες που έχουν άλλες αρχές και μεθόδους εργασίας να τις κάνουν να συνεργάζονται αρμονικά, η ικανότητα διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων δηλαδή να δικτυώνονται αποδοτικά με τους άλλους, να μοιράζονται πληροφόρηση και πηγές προκειμένου να υλοποιηθούν κοινοί στόχοι, και τέλος η ικανότητα διαχείρισης διεθνών καταστάσεων, σύμφωνα με την οποία τα στελέχη πρέπει να είναι ικανά να αντιμετωπίσουν περιπτώσεις εκτός συνόρων, έχοντας καλή συνεργασία μεταξύ ανθρώπων διαφορετικών εθνικοτήτων.

Η ανάπτυξη στελεχών αφορά ακόμα την ενδυνάμωση της ηγεσίας καθώς και την επέκταση και βελτίωση πιο γενικών ικανοτήτων διαχείρισης. Σύμφωνα με τον Goleman (1995), αυτή η διαδικασία θα πρέπει να λάβει υπόψη την έννοια

«της συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή το να ξέρει κανείς τι αισθάνεται και να είναι ικανός να διαχειριστεί αυτά τα αισθήματα χωρίς να τον πνίξουν, να είναι ικανός να υποκινεί τον εαυτό του να πραγματοποιεί τις εργασίες του, να είναι δημιουργικός και αποδοτικός κατά το μέγιστο δυνατό και τέλος να κατανοεί τα αισθήματα των άλλων και να διαχειρίζεται τις σχέσεις αποτελεσματικά».

Η κατάκτηση υψηλών επιπέδων συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ένα απαραίτητο χαρακτηριστικό για ένα επιτυχημένο ηγέτη και ο Goleman έχει ορίσει τέσσερα συστατικά στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το πρώτο είναι η αυτοδιαχείριση, η ικανότητα δηλαδή να ελέγξει κανείς ή να επανακατευθύνει αποδιοργανωτικές παρορμήσεις και διαθέσεις και να ρυθμίσει την ίδια του συμπεριφορά σε σχέση με μια ροπή να επιδιώξει στόχους με επιμονή. Οι έξι ικανότητες που συνδέονται με αυτό το συστατικό στοιχείο είναι ο αυτοέλεγχος, η φερεγγυότητα και ακεραιότητα, η πρωτοβουλία και η προσαρμοστικότητα, η άνεση χειρισμού των ασαφειών, η ανοιχτή διάθεση στην αλλαγή και μια δυνατή επιθυμία για επίτευξη.

Ένα δεύτερο στοιχείο είναι η αυτοεπίγνωση, η ικανότητα να αναγνωρίσει κανείς και να κατανοήσει τις διαθέσεις του, τα συναισθήματά του και τα κίνητρά του καθώς και την πιθανή επίδραση αυτών στους άλλους. Αυτό συνδέεται με τρεις ικανότητες: αυτοπεποίθηση, ρεαλιστική εκτίμηση των προσωπικών αναγκών και συναισθηματική αυτογνωσία.

Τρίτο στοιχείο σύμφωνα πάντα με τον Goleman αποτελεί η κοινωνική επίγνωση – η ικανότητα να κατανοήσει το συναισθηματικό γίνεσθαι των άλλων και να τους μεταχειρίζεται σύμφωνα με τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις. Αυτό συνδέεται με έξι ικανότητες: ενσυναίσθηση, ειδίκευση στη δόμηση και

διατήρηση του ταλέντου, στην οργανωσιακή επίγνωση, στη διαπολιτισμική ευαισθησία, στην εκτίμηση της ποικιλίας και στην εξυπηρέτηση των πελατών.

Τέλος βασικό στοιχείο για έναν επιτυχημένο ηγέτη να διαθέτει και κοινωνικές επιδεξιότητες, δηλαδή επάρκεια γνώσεων στη διαχείριση σχέσεων και στη δόμηση σχέσεων προκειμένου να αποκτηθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα από τους άλλους και να ικανοποιηθούν προσωπικοί στόχοι καθώς και η ικανότητα να βρεθεί κοινό έδαφος και να οικοδομηθεί αρμονία σχέσεων. Οι πέντε ικανότητες που συνδέονται με αυτό το συστατικό στοιχείο είναι η ηγεσία, η αποτελεσματικότητα στην ηγεσία αλλαγής, στη διαχείριση συγκρούσεων, στην επίδραση της επικοινωνίας και στην ειδίκευση δημιουργίας και καθοδήγησης ομάδων.

Όμως ο Μπουραντάς (2002) αναφέρει τη «σκοτεινή πλευρά» των ηγετών. Συγκεκριμένα τονίζει ότι «κάθε δυνατότητα αποτελεί και αδυναμία. Για παράδειγμα οι συνεχείς επιτυχίες μπορεί να οδηγήσουν σε αλαζονεία, η αποφασιστικότητα μπορεί να οδηγήσει σε αυταρχική συμπεριφορά, η μεγάλη αυτοπεποίθηση σε τυχοδιωκτισμό, σε αγνόηση της γνώμης των άλλων, σε αποφυγή ανάλυσης σε βάθος όλων των παραμέτρων, σε υπο-εκτίμηση των κινδύνων κ.λ.π. Η υψηλή εξυπνάδα μπορεί να οδηγήσει σε υποτίμηση των άλλων και η ισχυρή αφοσίωση να οδηγήσει σε δογματισμό και φανατισμό.

Είναι σαφές λοιπόν, ότι χρειάζεται να καλλιεργείται στα στελέχη ο αυτοέλεγχος και η αυτογνωσία προκειμένου να αποφευχθούν τέτοια φαινόμενα που χαρακτηρίζουν έναν κακό ηγέτη που δημιουργεί εντάσεις και συντηρεί αρνητικό κλίμα μεταξύ των υφισταμένων του και των συνεργατών του. Ο ηγέτης εμπνέει και οδηγεί. Άρα ένας κακός ηγέτης δίνει άσχημο παράδειγμα και διασαλεύει τις

αξίες του οργανισμού τόσο εντός των επιχειρησιακών μονάδων του όσο και απέναντι στην κοινωνία.

Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί και η περίπτωση των στελεχών της εταιρίας AIG το 2008, η αλαζονεία και αμετροέπεια των οποίων ξεσήκωσε τη γενική κατακραυγή διεθνώς. Όπως υπογραμμίζει ο Παπούλιας (2009) η ιδιαιτερότητα αυτού του παραδείγματος έγκειται στο ότι η απόρριψη δεν αφορούσε μόνο τον ηγετικό πυρήνα του οργανισμού αλλά τα στελέχη και τους εργαζόμενους σ' αυτόν.

Τα απαιτούμενα βήματα για την ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης όπως προτείνονται από τον Goleman (1999) είναι η εκτίμηση των απαιτήσεων της εργασίας σε όρους συναισθηματικών δυνατοτήτων, η ενίσχυση ατόμων να εκτιμήσουν το επίπεδο της προσωπικής τους συναισθηματικής νοημοσύνης, η εκτίμηση ετοιμότητας, δηλαδή η εξέταση των ανθρώπων ότι είναι έτοιμοι να βελτιώσουν το επίπεδο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, η υποκίνηση των ανθρώπων να πιστέψουν ότι η εμπειρική γνώση θα τους βοηθήσει, η διαπίστωση για ανάγκη αλλαγής υποκινούμενη εσωτερικά, δηλαδή ενδυνάμωση των ανθρώπων να προετοιμάσουν ένα σχέδιο γνώσης που ταιριάζει στα ενδιαφέροντά τους, τις πηγές και τους στόχους τους, η εστίαση σε ξεκάθαρους διαχειρίσιμους στόχους η οποία πρέπει να γίνει με άμεσα, διαχειρίσιμα βήματα, λαμβάνοντας υπόψη ότι η καλλιέργεια μιας νέας ικανότητας είναι προοδευτική διαδικασία που σταματάει και ξεκινάει, ενώ οι παλιοί τρόποι θα εμφανίζονται κατά καιρούς, να τεθούν εμπόδια σε υποτροπή συμπεριφοράς, να υπογραμμιστεί δηλαδή στους ανθρώπους τα μαθήματα που μπορούν να μάθουν από τις αναπόφευκτες υποτροπές, η ανατροφοδότηση για την

απόδοση, η ενθάρρυνση της πρακτικής, λαμβάνοντας υπόψη ότι η συναισθηματική δεξιότητα δεν βελτιώνεται άμεσα, η παροχή μοντέλων επιθυμητών συμπεριφορών, η ενίσχυση και ενδυνάμωση, η δημιουργία δηλαδή κλίματος που ανταμείβει την αυτό-βελτίωση και η αποτίμηση, δηλαδή η δημιουργία σαφών αποτελεσματικών μέτρων και στη συνέχεια εκτίμηση της απόδοσης σε σχέση με αυτά.

Η ανάπτυξη στελεχών δεν είναι μια ξεχωριστή δραστηριότητα για να ανατεθεί σε έναν ειδικό και να ξεχαστεί ή να αγνοηθεί. Η επιτυχία ενός προγράμματος ανάπτυξης στελεχών εξαρτάται από το βαθμό που όλα τα επίπεδα ανάπτυξης είναι άρρηκτα συνδεδεμένα σ' αυτό. Η ανάπτυξη των υφισταμένων πρέπει να αναγνωριστεί ως ένα βασικό και ουσιαστικό κομμάτι του έργου οποιουδήποτε στελέχους. Αλλά η κατεύθυνση θα δοθεί από την ανώτερη διοίκηση.

Η παραδοσιακή θεώρηση λέει ότι ο οργανισμός δεν πρέπει να ασχολείται με την ανάπτυξη στελεχών. Η φυσική διαδικασία της επιλογής και η πίεση του ανταγωνισμού θα εξασφαλίσει την επιβίωση του καταλληλότερου. Στα στελέχη στην πραγματικότητα γεννιούνται και δε γίνονται.

Η αντίδραση σ' αυτό είναι η εξής: η ανάπτυξη στελεχών αντιμετωπίστηκε στα πρώτα της βήματα ως μια μηχανιστική διαδικασία χρησιμοποιώντας σχεδιαγράμματα, λεπτομερή προγράμματα εναλλαγής εργασιών, σχέδια εκτίμησης προσωπικών χαρακτηριστικών και ατέλειωτους κύκλους σπουδών τυπικής εκπαίδευσης.

Ο πραγματικός ρόλος του οργανισμού στην ανάπτυξη στελεχών βρίσκεται κάπου ενδιάμεσα. Απ' τη μία δεν είναι αρκετό σε συνθήκες απότομης ανάπτυξης και διαρκούς αλλαγής να αφεθούν τα πάντα στην τύχη και στη

δοκιμή λάθους – σωστού. Απ' την άλλη η επεξεργασία με μεγάλη λεπτομέρεια προγραμμάτων ανάπτυξης στελεχών δεν γίνεται να επιβληθεί με επιτυχία στον οργανισμό. Όπως αναφέρει ο Armstrong στο βιβλίο του, ο Peter Drucker το 1955 σημείωσε ότι «ανάπτυξη σημαίνει αυτοανάπτυξη». Τίποτα δεν θα μπορούσε να είναι πιο παράλογο από τον οργανισμό να έχει την ευθύνη ανάπτυξης ενός ατόμου. Ο Drucker συμπληρώνει ότι η ευθύνη ενυπάρχει στο άτομο, στις ικανότητες και στις προσπάθειές του και ότι κάθε στέλεχος ενός οργανισμού έχει την ευκαιρία να ενθαρρύνει την ατομική αυτοανάπτυξη ή να την καταστείλει, να την κατευθύνει σωστά ή όχι. Θα πρέπει να του ανατεθεί η ευθύνη να βοηθήσει όλα τα άτομα που εργάζονται μαζί του να εστιάσουν, να κατευθύνουν και να εφαρμόσουν τις προσπάθειες αυτοανάπτυξής τους δημιουργικά. Και κάθε εταιρία μπορεί να παρέχει συστηματικά προκλήσεις ανάπτυξης στα στελέχη της.

Η ικανότητα διοίκησης είναι τελικά κάτι που τα άτομα πρέπει να αναπτύξουν για τον εαυτό τους καθώς εκτελούν τα κανονικά τους καθήκοντα. Θα το κάνουν όμως πολύ καλύτερα αν τους δοθεί ενθάρρυνση, καθοδήγηση και ευκαιρίες από την εταιρία και τους προϊσταμένους τους. Στο βιβλίο του ο Armstrong αναφέρει ότι ο McGregor (1960) λέει χαρακτηριστικά πως «τα στελέχη αναπτύσσονται, ούτε γεννιούνται – ούτε γίνονται». Ο ρόλος του οργανισμού είναι να παρέχει ευνοϊκές συνθήκες που ευνοούν την γρηγορότερη ανάπτυξη. Και αυτές οι συνθήκες είναι μέρος του περιβάλλοντος και του εργασιακού κλίματος της εταιρίας καθώς και του στυλ διαχείρισης της ανώτερης διοίκησης. Ειδικά οι τελευταίοι έχουν τη μεγαλύτερη ευθύνη για την ανάπτυξη στελεχών. Ο McGregor σημείωσε ακόμα «ότι το περιβάλλον εργασίας του ατόμου αποτελεί

τη πιο σημαντική μεταβλητή που επηρεάζει την ανάπτυξή του. Εκτός αν το περιβάλλον δεν συμβάλλει στην ανάπτυξή του, τίποτε άλλο δεν θα είναι αποτελεσματικό για εκείνον».

Πέρα όμως από την ευθύνη της ανώτερης διοίκησης, τα στελέχη πρέπει τα ίδια να αναλάβουν την ευθύνη για την ανάπτυξή τους. Ο οργανισμός μπορεί να βοηθήσει και ο προϊστάμενος των στελεχών πρέπει να αποδεχθεί την ευθύνη να ενθαρρύνει την αυτοανάπτυξη και να παρέχει καθοδήγηση όπου αυτό είναι αναγκαίο. Αλλά τα άτομα αναμένεται να σχεδιάσουν τα δικά τους προσωπικά πλάνα ανάπτυξης, το περιεχόμενο των οποίων θα αφορά τη γνώση και τις ικανότητες που προσδοκούν να κερδίσουν, το επίπεδο ικανοτήτων που σχεδιάζουν να κατακτήσουν, τους μαθησιακούς του στόχους, οι οποίοι όμως θα πρέπει να οριστούν με τη μορφή των περιοχών όπου θα βελτιωθεί η απόδοση ή με την περιγραφή των νέων εργασιών που θα γίνονται μετά το πρόγραμμα εκπαίδευσης.

Τα προσωπικά πλάνα ανάπτυξης θα πρέπει να αναφέρουν με ποιο τρόπο προβλέπεται η κατάκτηση αυτών των στόχων, αναφέροντας τις ενέργειες, τα σχέδια, τη μελέτη και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που θα ικανοποιήσουν τους στόχους. Ένα πλάνο ανάπτυξης θα πρέπει να αναλύεται σε συγκεκριμένες φράσεις και συγκεκριμένα εκπαιδευτικά γεγονότα θα πρέπει να αναλυθούν. Η διάρκεια κάθε φάσης και η συνολική διάρκεια του προγράμματος πρέπει να οριστεί με την έναρξη καθώς και τα τυχόν κόστη αυτού.

Μέρος του προσωπικού πλάνου ανάπτυξης αποτελεί ακόμα και η ανάλυση των πηγών που θα χρειαστούν τα στελέχη για να ικανοποιήσουν τους στόχους τους, δηλαδή πηγές από το διαδίκτυο, εκπαιδευτικό υλικό από βιβλία,

οπτικοακουστικό υλικό ή ακόμα και προσωπική καθοδήγηση ή κηδεμονία από κάποιο ανώτερο έμπειρο στέλεχος.

Τέλος, κάθε στέλεχος πρέπει να έχει υπόψη του τις αποδείξεις που θα βεβαιώνουν ότι το προσωπικό πλάνο ανάπτυξης είχε επιτυχία και ότι διασφαλίζει τελικά την ανάπτυξή του.

Αξίζει ακόμα να σημειωθεί ότι πέρα όμως από την προσωπική προσπάθεια κάθε στελέχους αλλά και κάθε οργανισμού να ενδυναμώσουν τα στελέχη τους, υπάρχουν κέντρα εκπαίδευσης και ανάπτυξης, ο στόχος των οποίων είναι να ενισχύουν τους συμμετέχοντες να οικοδομήσουν γνώση των ικανοτήτων που χρειάζεται η εργασία τους και να δομήσουν τα δικά τους προσωπικά πλάνα ανάπτυξης για να βελτιώσουν την απόδοσή τους στην παρούσα εργασία τους και να ενισχύουν την καριέρα τους.

Τα κέντρα αυτά δημιουργούνται γύρω από τον ορισμό των απαιτούμενων ικανοτήτων που θα χρειαστούν ειδικά στο μέλλον. Οι δραστηριότητες των κέντρων χρειάζεται να προσφέρουν ευκαιρίες για ικανότητες που θα παρατηρηθούν στην πράξη. Προσομοιώσεις διαφόρων ειδών αποτελούν σημαντικά στοιχεία. Οι συμμετέχοντες καλούνται να υιοθετήσουν συμπεριφορές σε καταστάσεις παρόμοιες σε αυτές που θα συναντήσουν στην καθημερινότητά τους.

Σημαντικό μέρος των δραστηριοτήτων αυτών των κέντρων θα είναι απολογισμός και επανατροφοδότηση των πεπραγμένων, μαθήματα coaching και καθοδήγησης που θα γίνονται από ανώτερο προσωπικό, το οποίο θα έχει εκπαιδευθεί ειδικά για τις απαιτούμενες τεχνικές που χρειάζεται να χρησιμοποιήσει.

Τα στάδια ενός τυπικού κέντρου εκπαίδευσης και ανάπτυξης όπως περιγράφονται από τους Hall και Norris (1992) μέρα με τη μέρα αναλύονται ως εξής: κατά την πρώτη ημέρα οι συμμετέχοντες εξετάζουν την εργασία που έκαναν πριν το κέντρο με άλλους συμμετέχοντες, κάνουν ατομικές εργασίες, μαθαίνουν να κάνουν εσωτερική διάγνωση των στοιχείων τους και τέλος κάνουν προσομοίωση μιας περίπτωσης.

Τη δεύτερη μέρα δίνεται ερωτηματολόγιο σε ρόλους ομάδας, ερωτηματολόγιο του προσωπικού προφίλ και γίνονται συζητήσεις καθοδήγησης και αυτοκαθορισμού, ενώ την τρίτη μέρα γίνονται αριθμητικά τεστ λογικής, συζήτηση και επανατροφοδότηση από τα ερωτηματολόγια, καθοδήγηση και συμβουλές πάνω στα ατομικά σχέδια ανάπτυξης και επισκόπηση των σημείων κλειδιών και των ευρυμάτων του προγράμματος.

Επιπρόσθετα στα παραπάνω κέντρα ανάπτυξης και εκπαίδευσης στελεχών μπορούν να αναφερθούν και οι ειδικοί ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού που έχουν ένα αριθμό σημαντικών ρόλων που μπορούν να διευκολύνουν τη διαδικασία της γνώσης και της ανάπτυξης. Η χρησιμότητά τους έγκειται στο ότι μεταφράζουν τις ανάγκες του οργανισμού και συμβουλεύουν πως οι στρατηγικές ανάπτυξης στελεχών παίζουν το ρόλο τους στην ικανοποίηση αυτών των αναγκών. Λειτουργούν ως συνήγοροι της σημασίας της ανάπτυξης στελεχών ως μια βασική επιχειρησιακή διαδικασία. Κάνουν προτάσεις σε τυπικές και μη προσεγγίσεις για την ανάπτυξη στελεχών. Παρέχουν καθοδήγηση στα στελέχη για την εκτέλεση των δράσεων ανάπτυξης καθώς και βοήθεια και ενίσχυση στην προετοιμασία και την επιδίωξη των προσωπικών σχεδίων ανάπτυξης – συμπεριλαμβάνοντας την παροχή συμβουλών για την

απόκτηση επαγγελματικών ή ακαδημαϊκών πιστοποιητικών. Παρέχουν εκπαιδευτικό υλικό (ακόμα και μέσα από τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης) στα στελέχη για την ικανοποίηση των στόχων τους. Λειτουργούν ως κηδεμόνες και εκπαιδευτές τόσο σε κάθε στέλεχος όσο και σε ομάδες στελεχών. Συμβουλεύουν στη χρήση και στην επιλογή εξωτερικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανάπτυξης. Διευκολύνουν σχέδια ενεργούς μάθησης, σχεδιάζουν και λειτουργούν ένα κέντρο ανάπτυξης στελεχών και τέλος σχεδιάζουν και έχουν την ευθύνη εκτέλεσης άλλων τυπικών εκπαιδευτικών γεγονότων με τη βοήθεια ίσως εξωτερικών παραγόντων.

Ανακεφαλαιώνοντας, υπογραμμίζεται ότι η εκπαίδευση και ανάπτυξη στελεχών δεν είναι μια ξεχωριστή δραστηριότητα για να ανατεθεί σε έναν ειδικό και να ξεχαστεί ή να αγνοηθεί. Η επιτυχία αυτών των διαδικασιών εξαρτάται από το βαθμό το οποίο αναγνωρίζεται ότι είναι μια σπουδαία άποψη της επιχειρησιακής στρατηγικής – μια σημαντική οργανωσιακή διαδικασία που στοχεύει στη δημιουργία αποτελεσμάτων. Άρα όλα τα επίπεδα διοίκησης πρέπει να είναι προσανατολισμένα σ' αυτό. Η ανάπτυξη του προσωπικού τους πρέπει να αναγνωριστεί ως ένα φυσικό και ουσιαστικό μέρος της εργασίας κάθε στελέχους και ένα από τα κριτήρια κλειδιά στο οποίο η απόδοσή τους ως στελέχη θα κριθεί. Άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε η διαδικασία της εκπαίδευσης και ανάπτυξης στελεχών δεν αναβαθμίζει την ποιότητα εργασίας μόνο του κάθε στελέχους προσωπικά, αλλά προσθέτει στρατηγικής αξίας χαρακτηριστικά στον κάθε οργανισμό και γι' αυτό έχει τόσο μεγάλη σπουδαιότητα.

Κεφάλαιο 3. Πότε προκύπτει η ανάγκη για εκπαίδευση των στελεχών;

Όπως αναφέρθηκε εκτενέστερα και στα προηγούμενα δύο κεφάλαια, η εκπαίδευση αποτελεί απαραίτητο εργαλείο για έναν οργανισμό, ώστε να είναι ανταγωνιστικός, αποδοτικός και προσανατολισμένος στην παροχή ωφέλιμων για το κοινωνικό σύνολο υπηρεσιών. Σ' ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον που πλέον δοκιμάζεται από στοιχεία παγκόσμιας εμβέλειας όπως η οικονομική ύφεση, η εκπαίδευση αποτελεί εργαλείο της λεγόμενης «δια βίου μάθησης» διευκολύνοντας κάθε οργανισμό να παρακολουθεί τις γενικότερες εξελίξεις και να έχει στρατηγικό πλεονέκτημα. Είναι όμως ταυτόχρονα και εργαλείο για την εξυπηρέτηση των εσωτερικών αναγκών του οργανισμού. Αυτού του είδους οι ανάγκες ποικίλουν ανάλογα τις δραστηριότητες του οργανισμού (π.χ. υιοθέτηση νέου συστήματος, εισαγωγή νέων διαδικασιών), το επίπεδο των εργαζομένων και τις ανάγκες τους ενόψει τυχόν ανάληψης νέων εργασιών, εσωτερικής μετακίνησης κ.τ.λ.

Σ' αυτό το κεφάλαιο θα αναπτυχθούν οι αιτιάσεις που καθιστούν σημαντική την εκπαίδευση ως εργαλείο για την ανάπτυξη μικρότερων στελεχών προκειμένου να αναλάβουν μεγαλύτερες ευθύνες και περισσότερες εργασίες κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Σ' αυτή την περίπτωση, η εκπαίδευση περιλαμβάνει τόσο ενημέρωση για εργασίες μεγαλύτερης σπουδαιότητας όσο και μαθήματα επικοινωνίας και διαχείρισης εργασιακών σχέσεων με υπαλλήλους που είτε θα είναι συνεργάτες είτε υφιστάμενοι που θα πρέπει να ακολουθήσουν τις οδηγίες των εκπαιδευόμενων.

Στο πλαίσιο καλύτερης διαχείρισης των εργασιακών σχέσεων, το στέλεχος καλείται να εκπαιδευθεί σε νομικά θέματα που αφορούν δικαιώματα των εργαζομένων αλλά και υιοθέτησης νόμιμων επιχειρηματικών πρακτικών. Είναι αναγκαίο για κάθε στέλεχος του οργανισμού, να ενστερνίζεται όχι μόνο την κουλτούρα και τους κώδικες ηθικής του ίδιου του οργανισμού αλλά και τους νόμους και τις διαταγές που αφορούν τόσο τις επιχειρηματικές συναλλαγές όσο και τα δικαιώματα των εργαζομένων.

Παράλληλα, είναι απαραίτητη η εκπαίδευση ενός στελέχους σε θέματα επικοινωνίας και διαχείρισης των υφισταμένων ή των συνεργατών του, βελτιώνοντας τις γνώσεις του σχετικά με την επίλυση συγκρούσεων, τη διαχείριση κρίσεων αλλά και την ικανότητά του να απευθύνεται τόσο στην ομάδα ευθύνης του όσο και σε κάθε μέλος της προσωπικά.

Με γνώμονα την ανάπτυξη κάθε στελέχους και την ποιοτική αναβάθμιση του οργανισμού, η εκπαίδευση στελεχών χρειάζεται να περιλαμβάνει και στοιχεία που θα αναδείξουν τα στελέχη σε ηγετικές φυσιογνωμίες και όχι απλά σε διαχειριστές ατόμων και έργων. Μια ηγετική φυσιογνωμία έχει θετική και δημιουργική σκέψη, έχει όραμα και τη δύναμη να υποκινήσει τα άτομα να το υλοποιήσουν, υποστηρίζει και εμπνέει το περιβάλλον του. Ένας καλός διαχειριστής θα εφαρμόσει τους κανόνες, θα επιλύσει τυχόν προβλήματα που θα ανακύψουν και θα διευθύνει, χωρίς όμως να προχωρήσει σε ένα επόμενο επίπεδο όπως μια ηγετική φυσιογνωμία.

Σε κάθε περίπτωση πάντως, κάθε οργανισμός οφείλει να είναι οργανωμένος με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να παρακολουθεί τις ανάγκες για εκπαίδευση του

προσωπικού του γενικά και των στελεχών του ειδικότερα, και να οργανώνει ανάλογα τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Αρχικά πρέπει να ληφθούν υπόψη τα στρατηγικά πλάνα του οργανισμού και η επίδρασή τους στις απαιτήσεις για γνώση και ικανότητες. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την ανάπτυξη μιας κουλτούρας υψηλής απόδοσης, βελτιώσεις της παραγωγικότητας, καινοτομία και προώθηση νέων προϊόντων ή υπηρεσιών, κατάκτηση καλύτερου επιπέδου παροχής υπηρεσιών στους πελάτες ή εκτεταμένη χρήση υπολογιστών ή και άλλων μορφών τεχνολογίας. Οποιαδήποτε προτεινόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση πρέπει να προσδιορίζει πως θα συνεισφέρει στην πραγματοποίηση αυτών των στρατηγικών στόχων.

Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η κουλτούρα μάθησης είναι αυτή που προωθεί τη μάθηση γιατί αναγνωρίζεται από την ανώτατη διοίκηση, τα ενδιάμεσα στελέχη και τους υπαλλήλους γενικά ως μια ουσιαστική διαδικασία του οργανισμού στην οποία είναι αφοσιωμένοι και συνεχώς δεσμευμένοι.

Ο Reynolds (2004) περιγράφει την κουλτούρα μάθησης ως «ένα μέσο ανάπτυξης που θα ενθαρρύνει τους υπαλλήλους να αφοσιωθούν σε ένα εύρος θετικών συνετών συμπεριφορών, συμπεριλαμβανομένης της μάθησης και που θα έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: ενδυνάμωση και όχι επίβλεψη, αυτοδιαχειριζόμενη γνώση και όχι καθοδήγηση, μακροπρόθεσμη ικανότητα δόμησης και όχι βραχυπρόθεσμα στεγανά». Θα ενισχύσει την κριτική μάθηση, που ο Sloman (2003a) πιστεύει ότι λαμβάνει χώρα «όταν τα άτομα αναζητούν ενεργά να αποκτήσουν τη γνώση και τις ικανότητες να προωθήσουν τους στόχους του οργανισμού».

Προτείνεται από το Reynolds (2004) ότι για «τη δημιουργία κουλτούρας μάθησης είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν οργανωσιακές πρακτικές που εγείρουν την αφοσίωση μεταξύ των υπαλλήλων και τους δίνουν την έννοια του σκοπού στο εργασιακό περιβάλλον, παρέχουν ευκαιρίες στους υπαλλήλους να ενεργήσουν με βάση την αφοσίωσή τους και προσφέρουν πρακτική υποστήριξη στη μάθηση». Οι οργανωσιακές πρακτικές που προτείνει είναι ανάπτυξη και συμμετοχή στο όραμα και πίστη σε ένα επιθυμητό και αναδυόμενο μέλλον, ενδυνάμωση των υπαλλήλων, και ιδιαίτερα των στελεχών που αποτελούν μακροπρόθεσμη επένδυση για τον οργανισμό, παρέχοντάς τους «υποστηρικτική αυτονομία», ελευθερία δηλαδή να διαχειριστούν την εργασία τους σε συγκεκριμένα όρια αλλά με τη διαθέσιμη υποστήριξη.

Ο Reynolds προτείνει την υιοθέτηση ενός στυλ διαχείρισης όπου η ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων εκχωρείται όσο το δυνατόν στα στελέχη. Ο στόχος του οργανισμού χρειάζεται να είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος ενισχυτικής μάθησης όπου με τη χρήση τεχνικών καθοδήγησης για την άντληση του ταλέντου, ενισχύονται τα στελέχη να προσδιορίσουν τις επιλογές και να αναζητήσουν τις δικές τους λύσεις στα προβλήματα και την κατεύθυνσή τους μέσα από εργασιακές προκλήσεις και τους παρέχεται χρόνος, πηγές και κυρίως ανατροφοδότηση για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους.

Υπογραμμίζει ακόμα την αναγνώριση της σπουδαιότητας των στελεχών να λειτουργούν ως μοντέλα ρόλων: «Ο νέος τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς μπορεί να είναι τόσο διαφορετικός που πρέπει να δει κανείς με τι μοιάζει πριν φανταστεί τον εαυτό του να τον υιοθετεί. Χρειάζεται να δει, κανείς τη νέα

συμπεριφορά και στάση στους άλλους με τους οποίους μπορεί να ταυτιστεί» (Schein, 1990).

Όλες οι δραστηριότητες μάθησης χρειάζεται να βασίζονται στην κατανόηση των ποικιλών αναγκών πρέπει να ικανοποιηθούν και γιατί. Ο στόχος των δραστηριοτήτων πρέπει να ορίζεται και αυτό είναι δυνατό όταν οι μαθησιακές ανάγκες ενός οργανισμού και των ομάδων και ατόμων μέσα σ' αυτόν έχουν καθοριστεί και αναλυθεί.

Η ανάλυση μαθησιακών αναγκών θεωρείται μερικές φορές ότι αφορά τον ορισμό του κενού που υπάρχει μεταξύ του τι συμβαίνει και του τι θα έπρεπε να συμβαίνει, αλλιώς η διαφορά που υπάρχει μεταξύ του τι ξέρουν και τι μπορούν να κάνουν τα άτομα και του τι θα έπρεπε να ξέρουν και να μπορούν να κάνουν. Αυτό το κενό πρέπει να καλυφθεί με την εκπαίδευση.

Αλλά αυτό το μοντέλο εκπαίδευσης, να τοποθετούνται σωστά τα πράγματα που πήγαν λάθος, είναι περιορισμένο. Η μάθηση είναι μια πολύ πιο θετική διαδικασία από αυτό. Αφορά περισσότερο την αναγνώριση και ικανοποίηση των αναγκών ανάπτυξης, κινώντας τα άτομα να αναλάβουν επιπλέον ευθύνες, να αναπτύξουν γενικές ικανότητες, εξοπλίζοντάς τους να αντιμετωπίζουν νέες εργασιακές απαιτήσεις, να έχουν πολλές ικανότητες και να τους προετοιμάσουν να αναλάβουν υψηλότερου επιπέδου ευθύνες στο μέλλον.

Οι μαθησιακές ανάγκες θα πρέπει να αναλυθούν πρώτα σε επίπεδο οργανισμού, να διαπιστωθούν δηλαδή αρχικά οι εταιρικές ανάγκες. Στη συνέχεια να αναλυθούν σε επίπεδο διευθύνσεων, ομάδων, λειτουργιών ή δραστηριοτήτων εντός του οργανισμού για να προσδιοριστούν οι ομαδικές ανάγκες και τέλος σε επίπεδο ατόμων για να εντοπιστούν οι ατομικές ανάγκες.

Η ανάλυση των εταιρικών αναγκών θα οδηγήσει στην αναγνώριση των μαθησιακών αναγκών σε διαφορετικές διευθύνσεις ή δραστηριότητες και στη συνέχεια αυτές θα υποδείξουν τι χρειάζεται να μάθουν τα άτομα. Η διαδικασία λειτουργεί και ανάποδα. Καθώς οι ανάγκες των ατόμων αναλύονται ξεχωριστά, κοινές ανάγκες αναδύονται που μπορούν να ικανοποιηθούν σε ομαδική βάση. Το σύνολο των ομαδικών και ατομικών αναγκών θα βοηθήσει να οριστούν οι εταιρικές ανάγκες, παρόλο που μπορεί να υπάρξουν μερικές μαθησιακές απαιτήσεις που σχετίζονται μόνο με την εταιρία σαν οντότητα προκειμένου να ικανοποιήσει τις επιχειρησιακές ανάγκες για ανάπτυξη. Το ενιαίο πλάνο μάθησης μπορεί να είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των επιμέρους μαθησιακών αναγκών.

Τα επιχειρησιακά πλάνα καθώς και αυτά της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού θα έπρεπε να υποδεικνύουν σε γενικές γραμμές τον τύπο ικανοτήτων και δυνατοτήτων που μπορεί να χρειαστούν στο μέλλον και τους αριθμούς των ατόμων με αυτές τις ικανότητες και δυνατότητες που θα χρειαστούν. Αυτοί οι εκτενείς δείκτες πρέπει να μεταφραστούν σε πιο συγκεκριμένα σχέδια που θα καλύψουν για παράδειγμα τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ατόμων με ιδιαίτερες ικανότητες ή με συνδυασμό δεξιοτήτων.

Ειδικές έρευνες μπορεί να διενεργηθούν που αναλύουν την πληροφόρηση από έναν αριθμό πηγών, για παράδειγμα εκτιμήσεις απόδοσης, προκειμένου να προσδιοριστούν οι μαθησιακές ανάγκες σε επίπεδο ομαδικό και εταιρικό. Αυτή η πληροφόρηση μπορεί να συμπληρωθεί επικοινωνητικά, παίρνοντας συνεντεύξεις από τα στελέχη με την εδραίωση των απόψεών τους για το τι

χρειάζονται να μάθουν. Συχνά όμως το βρίσκουν δύσκολο να επικοινωνήσουν τις μαθησιακές τους ανάγκες, γι' αυτό είναι καλύτερο να διεξαχθεί μια συζήτηση για την εργασία που εκτελούν και να εντοπίσουν τυχόν περιοχές όπου πιστεύουν ότι η απόδοση και οι δυνατότητές τους μπορούν να βελτιωθούν από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Χρειάζεται ακόμα να γίνει μια ανάλυση σε τυχόν περιοχές όπου σχεδιάζονται μελλοντικές αλλαγές σε εργασιακές διαδικασίες, μεθόδους ή ευθύνες καθώς και σε τυχόν κενά σε δεξιότητες ή γνώση ή αδυναμίες στην απόδοση που υποδηλώνουν μια μαθησιακή ανάγκη. Τέλος, πρέπει να αντληθεί επιπρόσθετη πληροφόρηση και από την αξιολόγηση της εκπαίδευσης όπως περιγράφεται πιο κάτω.

Οι διαδικασίες διαχείρισης απόδοσης θα πρέπει να είναι η πρωταρχική πηγή πληροφόρησης σχετικά με τις ατομικές ανάγκες ανάπτυξης και μάθησης. Η προσέγγιση της διαχείρισης της απόδοσης σχετικά με τη μάθηση συγκεντρώνεται στην προετοιμασία προγραμμάτων βελτίωσης απόδοσης, σχεδίων προσωπικής ανάπτυξης και μαθησιακών συμβολαίων που οδηγούν σε κοινά προσδιορισμένα σχέδια δράσης. Η έμφαση είναι στον καθορισμό των μαθησιακών αναγκών για συνεχή ανάπτυξη ή στην παραγωγή συγκεκριμένων βελτιώσεων στην απόδοση.

Η ανάλυση ρόλων είναι η βάση για την προετοιμασία προφίλ ρόλων που παρέχουν ένα πλαίσιο για ανάλυση καθορισμό μαθησιακών αναγκών. Τα προφίλ ρόλων ορίζουν τις περιοχές που αποδίδουν οι ρόλοι αλλά κυρίως ορίζουν ακόμα τις απαιτούμενες ικανότητες για να εκτελέσουν το ρόλο. Μια διαδικασία διαχείρισης καλής απόδοσης θα δομηθεί γύρω από μια ανάλυση

αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν σε σχέση με τις περιοχές όπου αναμένονται τα αποτελέσματα και τους συμφωνημένους στόχους. Το πλαίσιο ικανοτήτων για το ρόλο χρησιμοποιείται για την εκτίμηση του επιπέδου ικανότητας που επιδεικνύει για να καταφέρει πράγματα ή δεν καταφέρνει. Σ' αυτό το σημείο μπορεί να γίνει μια εκτίμηση της γνώσης που χρειάζεται για να αναπτύξουν διάφορα επίπεδα ικανότητας. Ιδανικά αυτό θα πρέπει να είναι μια αυτοεκτίμηση από τα άτομα που θα πρέπει να ενθαρρύνονται με κάθε τρόπο να καθορίσουν μόνοι τους τις μαθησιακές τους ανάγκες. Αυτό μπορεί να συζητηθεί με τον προϊστάμενο των ατόμων και να γίνει μια συμφωνία για το πώς θα ικανοποιηθούν οι μαθησιακές ανάγκες από τα άτομα μέσα από αυτοδιαχειριζόμενη γνώση και με τη βοήθεια ή ενίσχυση των προϊσταμένων τους. Το αποτέλεσμα της ανάλυσης ρόλου θα μπορούσε να είναι ένα μαθησιακό χαρακτηριστικό.

Κάθε πρόγραμμα μάθησης και ανάπτυξης χρειάζεται να σχεδιαστεί ατομικά και ο σχεδιασμός συνεχώς θα εξελίσσεται καθώς αναδύονται καινούριες μαθησιακές ανάγκες ή όταν η ανατροφοδότηση δείχνει ότι απαιτείται να γίνουν αλλαγές. Είναι ουσιαστικό να γίνει σοβαρή σκέψη πάνω στο αντικείμενο του προγράμματος και να εκφραστεί αυτό με τη μορφή της αναμενόμενης συμπεριφοράς από αυτούς που εμπλέκονται στο χώρο εργασίας (τελική συμπεριφορά). Όταν σχεδιάζεται ένα μαθησιακό γεγονός (σεμινάριο, εκπαιδευτικό πρόγραμμα κ.τ.λ.), η χρησιμοποιούμενη διαδικασία θα πρέπει να αντιστοιχεί στο επιθυμητό αντικείμενο του γεγονότος.

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των προγραμμάτων μάθησης και ανάπτυξης είναι βασισμένο στην κατανόηση των μαθησιακών αναγκών. Μια εκπαιδευτική

έρευνα που έλαβε χώρα το 2005 (CIPD, 2005e) παρήγαγε τα παρακάτω δεδομένα σε απάντηση της ερώτησης «Ποιες δεξιότητες χρειάζεται να αναπτύξει ο οργανισμός σου προκειμένου να ικανοποιήσει απαιτήσεις σε διάστημα τριών χρόνων»; Οι απαντήσεις είναι: 1. Διοίκηση και ηγεσία, 2. Επικοινωνία, 3. Επιχειρησιακές ικανότητες, 4. Εξυπηρέτηση πελατών, 5. Προχωρημένες τεχνικές ικανότητες, 6. Ικανότητες ευρύτερου φάσματος, 7. Καθοδήγηση και κηδεμονία, 8. Καινοτομία, 9. Ικανότητες σε μέσα πληροφορικής και 10. Ικανότητα εύκολης προσαρμογής στην αλλαγή.

Χρειάζεται ακόμα να ληφθούν υπόψη τα μαθήματα που προκύπτουν από τη θεωρία της μάθησης, ειδικά αυτά που αφορούν τη γνωστική, εμπειρική και κοινωνική μάθηση. Αυτά υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα να δοθεί ευκαιρία στα άτομα να μάθουν για λογαριασμό τους και τονίζει τη σημασία της μάθησης από την εμπειρία και μάθηση άλλων ατόμων. Οι έννοιες της αυτοδιαχειριζόμενης μάθησης και του προσωπικού σχεδιασμού ανάπτυξης είναι ιδιαίτερα σημαντικά, αλλά ενθαρρύνοντας αυτές τις λειτουργίες χρειάζεται να ενδυναμωθούν με την παροχή καθοδήγησης και συμβουλής στους εκπαιδευόμενους κυρίως από τους άμεσους προϊστάμενούς τους καθώς και από ειδικούς, μέσα από την παροχή του οργανισμού εκπαιδευτικών κέντρων και προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Καθώς τα άτομα αναμένεται να αποκτήσουν υψηλό βαθμό υπευθυνότητας για τη διαχείριση της μάθησής τους, χρειάζεται τη βοήθεια και την υποστήριξη των προϊσταμένων τους και του οργανισμού.

Οι προϊστάμενοι έχουν πρωτεύοντα ρόλο στο σχεδιασμό και στη διευκόλυνση εφαρμογής της μάθησης διενεργώντας αξιολόγηση απόδοσης και ανάπτυξης,

συναινώντας στα ατομικά σχέδια ανάπτυξης και μάθησης με το προσωπικό τους και ενισχύοντάς το να εφαρμόσει αυτά τα σχέδια με την παροχή μαθησιακών ευκαιριών και την προσωπική καθοδήγηση. Αλλά χρειάζονται ενθάρρυνση γι' αυτό. Χρειάζεται να κατανοήσουν ότι η προώθηση της γνώσης θεωρείται σημαντικό κομμάτι των ευθυνών τους και η απόδοσή τους σ' αυτό το κομμάτι θα αξιολογηθεί. Χρειάζονται ακόμη καθοδήγηση για το πώς θα πρέπει να διεξάγουν τον αναπτυξιακό τους ρόλο.

Η ευθύνη για μάθηση και ανάπτυξη ανατίθεται όλο και περισσότερο στους προϊσταμένους, στελέχη και υπαλλήλους, παρά σε ειδικούς εκπαίδευσης. Οι τελευταίοι περισσότερο διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης παρέχουν απευθείας γνώση και διδάσκουν. Ο άμεσος ρόλος της εκπαίδευσης γίνεται όλο και λιγότερο σημαντικός. Όπως τονίζουν οι Stewart και Tansley (2002) «οι ειδικοί σε θέματα εκπαίδευσης εστιάζουν στις διαδικασίες μάθησης παρά στο περιεχόμενο των εκπαιδευτικών μαθημάτων». Οι Carter et al (2002) επιχειρηματολογούν λέγοντας ότι «οι συνεχώς μεταβαλλόμενες φόρμες εκπαίδευσης του οργανισμού που συσχετίζονται με πολλές μεθόδους πραγματοποίησης δεν οδηγούν σε ένα καινούριο μοναδικό ρόλο του εκπαιδευτή αλλά περισσότερο σε ένα σύνολο διαφορετικών απαιτήσεων ρόλων». Αυτοί οι ρόλοι περιλαμβάνουν αυτό της διευκόλυνσης της εκπαίδευσης και του ανθρώπου που θα υλοποιήσει μια αλλαγή.

Για τη διευκόλυνση της εκπαίδευσης οι ειδικοί μάθησης και ανάπτυξης αναλύουν τις μαθησιακές ανάγκες και προτείνουν τρόπους για τη βέλτιστη ικανοποίησή τους. Παρέχουν παροχές όπως εκπαιδευτικά κέντρα και προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευση και σχεδιάζουν και εφαρμόζουν

εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, χρησιμοποιώντας συχνά εξωτερικούς συνεργάτες. Κυρίως παρέχουν καθοδήγηση στους προϊσταμένους και τους βοηθούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στην εκτίμηση των αναγκών ανάπτυξης, στο σχεδιασμό ενός προσωπικού προγράμματος ανάπτυξης και στην καθοδήγηση. Επιπρόσθετα, παρέχουν συμβουλές και οδηγίες στα άτομα σχετικά με τα σχέδια μάθησής τους.

Μια ισορροπημένη προσέγγιση μάθησης απαιτείται κάνοντας χρήση των ποικίλων μορφών μάθησης και ανάπτυξης. Ο στόχος είναι να δημιουργηθεί μια σαφής και κατανοητή στρατηγική που περιέχει σχέδια δημιουργίας και διατήρησης ενός κλίματος μάθησης και ανάπτυξη και εφαρμογή συμπληρωματικών και αμοιβαία υποστηρικτικών μαθησιακών δραστηριοτήτων όπως προσωπική καθοδήγηση και κηδεμονία. Θα πρέπει να παρέχονται οδηγίες για το αντικείμενο κάθε δραστηριότητας, των μεθόδων που θα χρησιμοποιηθούν, για το ποιος είναι υπεύθυνος (τονίζοντας το ρόλο των ατόμων και των προϊσταμένων τους) καθώς και την επιχειρησιακή συνθήκη για την οποία γίνεται αυτή η δραστηριότητα σε όρους πάντα εκτίμησης του κόστους / ωφέλειας διενέργειάς της.

Το μέγεθος στο οποίο οι οργανισμοί χρησιμοποιούν διαφορετικές προσεγγίσεις φαίνεται από την έρευνα που έγινε το 2004 (IRS, 2004g) στον πίνακα 1.

Πίνακας 1 Χρήση μαθησιακών δραστηριοτήτων

Πηγή: IRS (2004g)

Δραστηριότητα	Αριθμός οργανισμών που κάνουν «συχνή» ή «σποραδική» χρήση
Εγκατάσταση στο έργο	72

Ανάπτυξη ικανοτήτων στο έργο	71
Εξωτερικά συνέδρια και εργαστήρια	70
Τυπική εκπαίδευση σε αίθουσα διδασκαλίας	67
Προσωπική καθοδήγηση	64
Κηδεμονία	55
Εγκατάσταση εκτός έργου	49
Ανάπτυξη ικανοτήτων εκτός έργου	40
Απόσταση εξ αποστάσεως	35
Μη επαγγελματική εκπαίδευση	22
Ενεργή εκπαίδευση	16

N = 79

Είναι φανερό ότι γνώμονας κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελεί η ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων στελεχών σε οτιδήποτε αφορά την ανάπτυξη των αναγκαίων δεξιοτήτων καθώς και την αφομοίωση των αποτελεσμάτων των δράσεων βελτίωσης, συμπλήρωσης ή/και απλούστευσης των υφιστάμενων διαδικασιών.

Η εκπαίδευση είναι πράγματι ένα μέσο που βεβαιώνει ότι λαμβάνει χώρα η μάθηση και η ανάγκη της δημιουργείται όταν λόγου χάρη στο έργο απαιτούνται ικανότητες που θα αναπτυχθούν καλύτερα από επίσημη κατεύθυνση και οδηγίες. Ακόμα όταν απαιτούνται διαφορετικές ικανότητες από έναν αριθμό ανθρώπων που πρέπει να αναπτυχθούν γρήγορα για να ικανοποιήσουν τις νέες

απαιτήσεις και αποκλείεται να αποκτηθούν κάνοντας χρήση αποκλειστικά της εμπειρίας.

Η εκπαίδευση είναι ακόμα ιδανική λύση για περιπτώσεις όπου το έργο που θα υλοποιηθεί είναι τόσο εξειδικευμένο ή πολύπλοκο που τα άτομα είναι απίθανο να το υλοποιήσουν με δική τους πρωτοβουλία ή σε λογικούς χρόνους.

Η μάθηση μέσω της εκπαίδευσης επιβάλλεται ακόμα στις περιπτώσεις που πληροφορίες κριτικής σημασίας πρέπει να μεταδοθούν στα στελέχη προκειμένου να επιβεβαιωθεί ότι ικανοποιούν τις υποχρεώσεις τους.

Τέλος, όπως αναφέρει και ο Χυτήρης (2006) «απαιτούνται προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των στελεχών σε όλα τα επίπεδα, ώστε να καλλιεργηθεί η αντίληψη ότι η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό στοιχείο της διοίκησης».

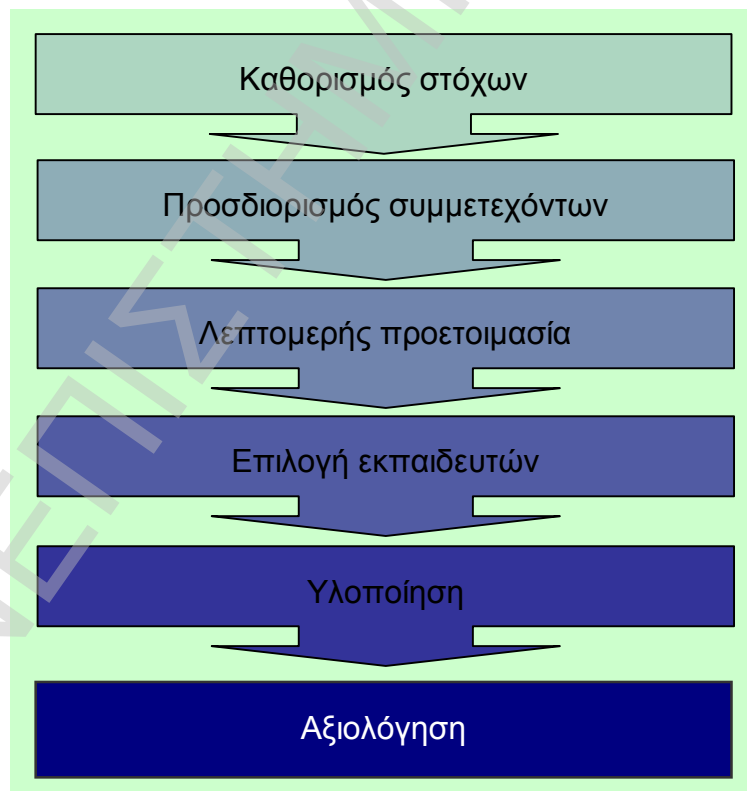
Ήδη αναλύθηκε διεξοδικά η στρατηγική σημασία του ανθρώπινου παράγοντα σε έναν οργανισμό και η αξία που του προσδίδει ειδικά όταν πρόκειται για στελέχη καταρτισμένα και ικανά να διοικήσουν. Η σωστή διοίκηση όμως συνεπάγεται ανάμεσα στ' άλλα, άρτια επικοινωνία του στελέχους με τους υφισταμένους ή με τους συνεργάτες του, ενώ θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την επαφή και με την ανώτερη διοίκηση. Κατά συνέπεια, τα στελέχη πρέπει να κατανοήσουν τη σημασία της επικοινωνίας και να εκπαιδευθούν στον τρόπο και στις μορφές που έχει, καθώς αποτελεί το μέσο για τη διάδοση της εταιρικής κουλτούρας, την κοινοποίηση των επιχειρηματικών στρατηγικών, την υιοθέτηση αλλαγών των διαδικασιών ή/και των κανόνων και κυρίως την ομαλή διαχείριση των εργασιακών σχέσεων.

Ο Χυτήρης (2006) θεωρεί ότι «ο πρωταρχικός παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη, όταν παίρνεται απόφαση, είναι το πώς, το πού και με ποιον θα πρέπει να γίνει η επικοινωνία». Θεωρεί ότι η επικοινωνία αποτελεί κινητήριο μοχλό για τη λήψη αποφάσεων των στελεχών και γι' αυτό το λόγο προτείνει την εκπαίδευσή τους υιοθετώντας τη μέθοδο της εκπαίδευσης ευαισθησίας. Τονίζει ότι με τη μέθοδο αυτή «ένας άνθρωπος μπορεί να κατανοήσει καλύτερα ποιες δυνατότητες έχει να ασκήσει επίδραση σε άλλους ανθρώπους και τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αυτοί ακούν όσα έχει να τους πει. Η εκπαίδευση ευαισθησίας, αυξάνει την ευαισθησία των ανθρώπων όσον αφορά την επίδραση που ασκούν επάνω σε άλλα άτομα και ταυτόχρονα τους προσφέρει εργαλεία για να αναλύουν τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται, όταν οι άνθρωποι εργάζονται συλλογικά».

Κεφάλαιο 4. Βήματα για το σχεδιασμό και υλοποίηση του προγράμματος εκπαίδευσης στελεχών

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει περιγραφή της μεθοδολογίας σχεδιασμού και υλοποίησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για στελέχη. Τα στάδια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως απεικονίζονται στο ακόλουθο διάγραμμα αφορούν τον καθορισμό στόχων του προγράμματος, τον προσδιορισμό των συμμετεχόντων, τη λεπτομερή προετοιμασία του προγράμματος, την επιλογή των εκπαιδευτών, την υλοποίηση και τέλος την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του

Διάγραμμα 1 – Βήματα σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικού προγράμματος



Όπως προκύπτει και από τα προηγούμενα κεφάλαια η μετάδοση της γνώσης, οι φορείς και το πλαίσιο στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα χρήζει μεγάλης ανάλυσης και παίζει καταλυτικό ρόλο στο αποτέλεσμα. Με αφορμή αυτή την παραδοχή, ο Reynolds (2004) ισχυρίζεται ότι «η μετάδοση της γνώσης από ειδικούς εκτός οργανισμού είναι επικίνδυνη αφού ο σχεδιασμός των προγραμμάτων τους δεν περιλαμβάνει συνήθως το πλαίσιο και άλλα στοιχεία του περιβάλλοντος στο οποίο επιτελείται η εργασία». Αυτό πράγματι αποτελεί θεμελιώδες πρόβλημα και προκύπτει ακόμα και στα εντός οργανισμού εκπαιδευτικά προγράμματα όπου ότι έχει διδαχθεί μπορεί να είναι δύσκολο να εφαρμοστεί από τους εκπαιδευόμενους στις πραγματικές συνθήκες εργασίας που σ' αυτή την περίπτωση αποδεικνύονται τελείως διαφορετικές από αυτές στην αίθουσα διδασκαλίας. Αυτό σημειώνεται συνήθως σε περιπτώσεις εκπαίδευσης ανώτερων στελεχών και ελεγκτών, χωρίς βέβαια να αποκλείονται και παραδείγματα εκπαίδευσης σε χειρωνακτικές εργασίες που όμως δεν ενδιαφέρουν την παρούσα εργασία.

Αυτό το πρόβλημα χάσματος αντιμετωπίζεται βέβαια κάνοντας την εκπαίδευση όσο πιο σχετική και ρεαλιστική γίνεται προβλέποντας και αντιμετωπίζοντας κάθε πιθανή δυσκολία που θα προκύψει στο χώρο εργασίας. Οι εκπαιδευόμενοι είναι πιο πιθανό να εφαρμόσουν όσα έμαθαν όταν νιώθουν ότι δεν υπάρχει μεγάλος βαθμός δυσκολίας, όταν πιστεύουν ότι η γνώση που αποκόμισαν είναι σχετική, χρήσιμη και εύκολο να μεταδοθεί, όταν υπάρχει κλίμα υποστήριξης από το περιβάλλον τους και τα ανώτερα στελέχη, όταν έχουν αυτονομία στη δουλειά τους, πιστεύουν στον εαυτό τους και είναι αφοσιωμένοι και δεσμευμένοι στην εργασία τους. Με μεθόδους εκπαίδευσης όπως η «συστηματική εκπαίδευση»

και «άμεση εκπαίδευση», η μετάδοση της γνώσης γίνεται πιο εύκολη και πιο αποτελεσματική.

Με τον όρο «συστηματική εκπαίδευση» νοείται αυτό το είδος εκπαίδευσης που έχει σχεδιαστεί με λεπτομέρεια, έχει προγραμματιστεί και εφαρμοστεί για την ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών. Παρέχεται από ανθρώπους που ξέρουν πώς να εκπαιδεύουν και η επίδραση της εκπαίδευσης αποτιμάται με μεγάλη προσοχή. Αυτή η μέθοδος έχει τέσσερα στάδια, αρχικά αφορά τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών, την απόφαση για το είδος της εκπαίδευσης που απαιτείται για την ικανοποίηση αυτών των αναγκών, τη χρησιμοποίηση έμπειρων και εκπαιδευμένων εκπαιδευτών για την εισαγωγή και τη μετάδοση της εκπαίδευσης και την εκτίμηση και αποτίμηση της εκπαίδευσης προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν ήταν αποτελεσματικά.

Η «άμεση» εκπαίδευση (just-in-time training) είναι το είδος της εκπαίδευσης που συνδέεται στενά με τις επιτακτικές ανάγκες των ανθρώπων και τη σύνδεσή τους με τις επικείμενες εργασιακές δραστηριότητες. Αυτό το είδος εκπαίδευσης υλοποιείται όσο το πιο δυνατόν πιο κοντά χρονικά στη δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα. Η εκπαίδευση βασίζεται σε μια αναγνώριση των τελευταίων απαιτήσεων, προτεραιοτήτων και σχεδίων των συμμετεχόντων, οι οποίοι ενημερώνονται άμεσα πάνω σε καταστάσεις στις οποίες η εκπαίδευση θα εφαρμοστεί. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη κάθε μεταφορά θεμάτων και στόχος είναι η διαβεβαίωση ότι κάθε στοιχείο που διδάσκεται είναι εφαρμόσιμο στην τρέχουσα εργασία.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάλογα με τις ανάγκες που καλούνται να ικανοποιήσουν, μπορεί να αφορούν χειρωνακτικές επιδεξιότητες, δεξιότητες στην πληροφορική, στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, στην επίβλεψη εργασιών, στοιχεία στις διαπροσωπικές σχέσεις όπως ηγεσία, διαχείριση συγκρούσεων, συντονισμός ομάδας, ακόμα και ικανότητες που απαιτούνται σε οργανωτικές διαδικασίες ή πρακτικές, όπως ασφάλεια κατά την εκτέλεση εργασίας και εφαρμογή πολιτικής ίσων ευκαιριών.

Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης πρέπει πρωτίστως να σχετίζεται με το περιεχόμενο εργασίας των συμμετεχόντων. Ιδανικά, το αντικείμενο εργασίας τους πρέπει να αποτελεί κεντρικό στοιχείο στο θέμα της εκπαίδευσης και κάθε ευκαιρία πρέπει να λαμβάνεται προκειμένου να εδραιώνεται η γνώση στην εργασία. Ειδικότερα, η εργασία των στελεχών που αφορά τόσο τεχνικό έργο σε έναν οργανισμό όσο και τη διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων, αναγάγει το ρόλο της εκπαίδευσης σε σύνθετο και απαιτητικό αλλά και γι' αυτό το λόγο χρήσιμο και απαιτητό.

Οι χρησιμοποιούμενες τεχνικές εκπαίδευσης πρέπει να είναι κατάλληλες στο σκοπό του προγράμματος και στα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων – στις εργασίες τους, στις ανάγκες για μάθηση, σε προηγούμενη εμπειρία, στο επίπεδο γνώσεων και ικανοτήτων, καθώς και στη δεκτικότητά τους στην εκπαίδευση, το βαθμό υποκίνησης για γνώση. Εάν χρειαστεί, είναι δυνατή η χρήση ενός μίγματος από διαφορετικές τεχνικές προκειμένου για το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Ιδιαίτερη σημασία δίνει ο Χολέβας (1992) στην «επιμόρφωση του προσωπικού, που από παλιά εργάζεται στην επιχείρηση» καθώς «η δυσκολία που

αντιμετωπίζεται σ' αυτή την περίπτωση είναι διπλή, πρώτα γιατί απαιτείται γνώση της ψυχολογίας των ενηλίκων και δεύτερον γιατί κάθε καινούριο προσκρούει πάνω στη δύναμη της συνήθειας, όταν μάλιστα αυτή προέρχεται από μακροχρόνια άσκηση».

Κατ' επέκταση χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων τόσο στα δημογραφικά όσο και στα ποιοτικά και ανάλογα με το σκοπό του προγράμματος να γίνει επιλογή στελεχών με όμοια στοιχεία ή μη, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες τόσο του χαρακτήρα τους όσο και του εργασιακού τους παρελθόντος.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό στη διαχείριση, στην εποπτεία και στις διαπροσωπικές ικανότητες, η εκπαίδευση να παρέχει αρκετό χρόνο για ενεργή συμμετοχή στη μάθηση μέσα από την ανταλλαγή απόψεων, επεξεργασία πραγματικών περιπτώσεων και προσομοιώσεις. Οι διαλέξεις θα πρέπει να αποτελούν μικρό κομμάτι ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ενώ αντίθετα στις περιπτώσεις εκπαίδευσης χειρωνακτικής εργασίας χρειάζεται να γίνει χρήση τεχνικών και λεπτομερών οδηγιών.

Οι τεχνικές διδασκαλίας του έργου πρέπει να βασίζονται στην ανάλυση ικανοτήτων και στη θεωρία της μάθησης και γι' αυτό είναι απαραίτητη η προετοιμασία για κάθε περίοδο πληροφόρησης. Αυτό συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει ένα σχέδιο για την παρουσίαση του θέματος και να χρησιμοποιήσει τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους, οπτικοακουστικό υλικό και βοηθήματα για την παρουσίαση.

Απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια αποτελεί και η προετοιμασία των εκπαιδευόμενων για την εκπαίδευση που θα ακολουθήσει. Πρέπει να θέλουν να

μάθουν και να αντιληφθούν ότι η εκπαίδευση είναι σχετική και χρήσιμη σε αυτούς προσωπικά. Πρέπει ακόμα να ενθαρρύνονται να αντλούν υπερηφάνεια από την εργασία τους και να εκτιμούν την ικανοποίηση που απορρέει από την εξειδικευμένη απόδοση.

Στη συνέχεια η προετοιμασία περιέχει συνδυασμό προφορικής επεξήγησης και επίδειξης. Η επεξήγηση πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο απλή και άμεση: Ο εκπαιδευτής εξηγεί σύντομα την ύλη που θα καλύψει και τι επιδιώκει να πετύχει. Προσπαθεί για τη μέγιστη χρήση διαγραμμάτων, γραφημάτων και άλλου είδους οπτικοακουστικού υλικού βοηθήματος που θα διευκολύνει τους σκοπούς του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο στόχος, σύμφωνα με τον Parry (2000) είναι «να διδαχθούν πρώτα τα βασικά στοιχεία και στη συνέχεια ο εκπαιδευτής να προχωρήσει από το γνωστό στο άγνωστο, απ' το απλό στο σύνθετο, απ' το βέβαιο στο αφηρημένο, απ' το γενικό στο ειδικό, από την παρατήρηση στην επιχειρηματολογία, από το συνολικό στο μερικό και πίσω στο συνολικό πάλι».

Η επίδειξη αποτελεί ουσιώδες στάδιο στην εκπαίδευση, ειδικά όταν η δεξιότητα προς εκπαίδευση αποτελεί δεξιότητα που θα εκτελεστεί. Η επίδειξη λαμβάνει χώρα σε τρία στάδια: α) η πλήρης λειτουργία παρουσιάζεται σε φυσική ταχύτητα προκειμένου να φανεί στον εκπαιδευόμενο πως θα εκτελείται τελικά το έργο, β) η λειτουργία επιδεικνύεται αργά και σε σωστή ακολουθία, στοιχείο – στοιχείο για να υποδειχθεί ξεκάθαρα το έργο και η σειρά με την οποία γίνεται και γ) η λειτουργία παρουσιάζεται ξανά σε αργό ρυθμό, τουλάχιστον δύο με τρεις φορές προκειμένου να υπογραμμιστεί το πώς, τότε και γιατί ενός επιτυχούς έργου.

Η πρακτική αφορά στο ότι ο εκπαιδευόμενος μιμείται τον εκπαιδευτή και στη συνέχεια επαναλαμβάνει το έργο με καθοδήγηση. Ο στόχος είναι να επιτευχθεί το επιθυμητό επίπεδο απόδοσης για κάθε στοιχείο του συνολικού έργου, αλλά ο εκπαιδευτής πρέπει συνεχώς να προσπαθεί να αναπτύξει μια συντονισμένη και ολοκληρωμένη απόδοση, δηλαδή έναν ομαλό συνδυασμό των επιμέρους στοιχείων του έργου.

Σε δεύτερη φάση συνεχίζεται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής περιόδου για όλο τον απαιτούμενο χρόνο για τον εκπαιδευόμενο να φτάσει σε ένα επίπεδο απόδοσης ίσο με αυτό με το φυσιολογικό έμπειρο εργαζόμενο σε όρους ποιότητας, ταχύτητας και προσοχής στην ασφάλεια. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, ο εκπαιδευόμενος θα συνεχίσει να χρειάζεται βοήθεια με ιδιαίτερα δύσκολα σημεία στο έργο ή για να αντιμετωπίσει προσωρινές δυσκολίες που έχουν ως αποτέλεσμα τη μείωση της απόδοσης. Ο εκπαιδευτής μπορεί να χρειαστεί να επαναλάβει την παρουσίαση των στοιχείων και να επιβλέπει τη διαδικασία μέχρι ο εκπαιδευόμενος να αποκτήσει εμπιστοσύνη και να υλοποιεί ανεμπόδιστα το έργο.

Σ' αυτό το σημείο υπογραμμίζεται ότι η εκπαίδευση ενός στελέχους στο έργο είναι το ίδιο απαραίτητη με την εκπαίδευση του στη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων και αυτό γιατί το στέλεχος αντλεί ικανοποίηση από την αποδοτική εκτέλεση του έργου αλλά παράλληλα αποτελεί παράδειγμα για το περιβάλλον του και άρα δημιουργεί ευνοϊκές προϋποθέσεις για τη διαχείριση των σχέσεων, εμπνέοντας σεβασμό και καλλιεργώντας θετική προδιάθεση για την αξία του συνολικά.

4.1 Καθορισμός στόχων και αντικειμένου προγράμματος

Ο καθορισμός των εκπαιδευτικών στόχων και του αντικειμένου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων απορρέει από τις ενέργειες βελτίωσης, απλούστευσης και συμπλήρωσης των υφιστάμενων διαδικασιών καθώς επίσης και από τις μεθοδολογίες που εφαρμόστηκαν για την παραγωγή των ενεργειών αυτών. Η διαδικασία της καταγραφής των στόχων και του αντικειμένου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στοχεύει στην παραγωγή των προδιαγραφών της εκπαίδευσης, δηλαδή των γενικών θεμάτων που θα περιλαμβάνει και του αποτελέσματος που θα πρέπει να έχει, προκειμένου να μετρηθεί τελικά η αποδοτικότητά τους.

Οι προδιαγραφές αυτές αφορούν αρχικά αλλαγές σε εργασίες και συστήματα. Όλες οι αλλαγές, άμεσες και μεσοπρόθεσμες καθώς και οι ενέργειες προσαρμογής που προτείνονται, αναλύονται σε λεπτομέρεια και παρουσιάζονται στους συμμετέχοντες.

Στη συνέχεια απαιτείται κατανόηση των μεθόδων που θα χρησιμοποιηθούν. Η εκπαίδευση θα περιλαμβάνει και την παρουσίαση επιλεγμένων μεθόδων που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτής έτσι ώστε να είναι εύκολα εφαρμόσιμες στο μέλλον από τα εκπαιδευόμενα στελέχη.

Κατά την προετοιμασία πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι εκτιμήσεις των εκπαιδευόμενων για το πρόγραμμα είναι σωστές και να εξασφαλιστεί αρχικά η συχνότητα παρακολούθησης των εκπαιδευόμενων και κυρίως η κατανόησή τους ότι το πρόγραμμα αφορά τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους και κατ' επέκταση του έργου τους.

Αξίζει ακόμα να σημειωθεί η ανάγκη εξασφάλισης μικρών χρόνων μεταξύ εκπαιδευτικού προγράμματος και παραγωγής για αποτελεσματικότερη εφαρμογή και μεταφορά των γνώσεων από την αίθουσα στο περιβάλλον εργασίας.

Βασική αρχή της εκπαίδευσης αποτελεί να προσδιοριστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες πριν εισαχθούν λύσεις εκπαιδευτικού περιεχομένου. Υπάρχουν διάφοροι τύποι ανάλυσης αναγκών που εξυπηρετούν τον καλύτερο σχεδιασμό ενός προγράμματος καλύπτοντας θέματα όπως η κουλτούρα του οργανισμού να επιλύει επιχειρησιακά προβλήματα με εκπαιδευτικά προγράμματα, το εργασιακό περιβάλλον, το προφίλ των εκπαιδευόμενων κ.τ.λ.

Αρχικά απαιτείται ανάλυση του πλαισίου ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι σημαντικές ερωτήσεις που απαντώνται από αυτή την ανάλυση είναι ποιοι αποφασίζουν ότι πρέπει να γίνει εκπαίδευση, γιατί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα θεωρείται η βέλτιστη λύση σε ένα επιχειρησιακό πρόβλημα, ποια είναι η ιστορία του οργανισμού / εταιρίας στην εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού και σε άλλες διοικητικές παρεμβάσεις.

Στη συνέχεια χρειάζεται να γίνει ανάλυση του χρήστη. Η ανάλυση αυτή αφορά τους τόσο πιθανούς συμμετέχοντες όσο και τους εισηγητές που εμπλέκονται στη διαδικασία. Μέσα από αυτή την ανάλυση δίνονται απαντήσεις σε θέματα όπως ποιοι θα εκπαιδευτούν, ποιο το επίπεδο της γνώσης που ήδη έχουν πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο και ποιο είναι το μαθησιακό τους στυλ καθώς και σε θέματα όπως ποιος θα συντονίσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ποια η μεθοδολογία που θα χρησιμοποιήσει.

Θεμελιώδες στοιχείο για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών είναι η ανάλυση της εργασίας, δηλαδή ανάλυση των εργασιών που θα εκτελεστούν και των απαιτήσεων που χρειάζονται για την εκτέλεσή τους. Αυτός ο τύπος ανάλυσης επιδιώκει να προσδιορίσει τις κύριες υποχρεώσεις και το απαιτούμενο επίπεδο ικανότητας. Μ' αυτό τον τρόπο γίνεται προσπάθεια να διασφαλιστεί ότι η εκπαίδευση που αναπτύσσεται θα περιλαμβάνει σχετικό περιεχόμενο, ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και σύνδεση με την εργασία.

Απαραίτητη είναι ακόμα και η ανάλυση περιεχομένου που μεταφράζεται σε ανάλυση αρχείων, νόμων και διαδικασιών που χρησιμοποιούνται στην εργασία. Αυτή η ανάλυση απαντάει σε ερωτήσεις για τη γνώση και την πληροφόρηση που χρησιμοποιείται στην εργασία και προκύπτει από εγχειρίδια χρήσης, σχετικά αρχεία ή κανονισμούς. Είναι σημαντικό το περιεχόμενο της εκπαίδευσης να μην συγκρούεται και να μην αντίκειται στις απαιτήσεις της εργασίας. Ένας έμπειρος εργαζόμενος θα μπορούσε σ' αυτή τη φάση να επικουρήσει στον προσδιορισμό του κατάλληλου περιεχομένου.

Βέβαια χρειάζεται να εξεταστεί και η καταλληλότητα της εκπαίδευσης ως μέσο για την επίλυση επιχειρησιακών προβλημάτων. Η εκπαίδευση είναι μία από τις πολλές λύσεις σε προβλήματα εργασίας. Παρόλ' αυτά, μπορεί να μην είναι πάντα η βέλτιστη λύση. Είναι σημαντικό να προσδιοριστεί λοιπόν αν η εκπαίδευση θα είναι αποτελεσματική στη χρήση της.

Τέλος, αναπόσπαστο κομμάτι της ανάλυσης αναγκών για εκπαίδευση αποτελεί η ανάλυση κόστους – ανάλυσης δηλαδή ανάλυση της απόδοσης (Return of Investment – ROI) της εκπαίδευσης, το οποίο θα αναλυθεί εκτενέστερα στη συνέχεια.

Για τη σωστή αξιολόγηση χρειάζεται να γίνεται χρήση εργαλείων εκτίμησης για τα οποία να υπάρχει κατανοητή, διαθέσιμη τεκμηρίωση.

Βασικές τεχνικές εκτίμησης αναγκών αποτελούν η άμεση παρατήρηση, τα ερωτηματολόγια, οι συμβουλές με άτομα που είτε είναι σε θέσεις κλειδιά, είτε έχουν εξειδικευμένη γνώση, ανάγνωση σχετικής βιβλιογραφίας, συνεντεύξεις, τεστ, καταγραφή και αναφορά σπουδών, δείγματα εργασίας.

Ένα καλό σχέδιο εκπαιδευτικού προγράμματος ξεκινάει με την εκτίμηση των μαθησιακών αναγκών των γεμάτων προσδοκίες συμμετεχόντων. Το περιεχόμενο του προγράμματος πρέπει να δομηθεί γύρω από το κενό που υπάρχει μεταξύ του τι πρέπει να γνωρίζουν οι συμμετέχοντες για να επιτύχουν και τι ήδη γνωρίζουν.

Η φάση του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι μια φάση λήψης αποφάσεων. Σ' αυτή τη φάση ολοκληρώνονται τρεις πολύ βασικές δραστηριότητες όπου λαμβάνονται αποφάσεις αρχικά για το τι θα μάθει ο εκπαιδευόμενος στην αίθουσα διδασκαλίας και πως αυτή η γνώση θα μετουσιωθεί στην εργασία του. Σ' αυτό το σημείο, πρέπει να καταγραφούν τα μαθησιακά αντικείμενα των εκπαιδευόμενων. Στη συνέχεια λαμβάνονται αποφάσεις για το τι θα διδαχθεί και ποιες διδακτικές μέθοδοι θα χρησιμοποιηθούν, ενώ τέλος η λήψη αποφάσεων γίνεται για τον τρόπο που ο εκπαιδευόμενος θα επιδείξει ικανότητα στην απαιτούμενη εργασία και ανάπτυξη ενός σχεδίου εξέτασης αυτής της ικανότητας.

Σύμφωνα με τον Parry (2000) τα μαθησιακά αντικείμενα συνήθως διακρίνονται σε δύο τύπους. Τα οριστικά αντικείμενα εξηγούν τι θα είναι ικανοί να κάνουν οι εκπαιδευόμενοι στην εργασία τους μετά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού

προγράμματος. Τα ειδικά μαθησιακά αντικείμενα (ή αλλιώς αντικείμενα ενδυνάμωσης) εξηγούν τι είδους γνώση, ικανότητες και συμπεριφορές θα εμφανιστούν εντός της αίθουσας. Είναι γραμμένα σε κατανοητές λέξεις για τους εκπαιδευόμενους και μ' αυτό τον τρόπο δεν αναμένονται αποκλίσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τόσο για τους εκπαιδευτές όσο και για τους εκπαιδευόμενους. Τα αντικείμενα δίνονται στην αρχή του προγράμματος και έτσι οι εκπαιδευόμενοι ξέρουν ακριβώς τι έχουν να μάθουν. Τα μαθησιακά αντικείμενα βασίζονται στα αποτελέσματα της ανάλυσης των αναγκών, ενώ οι τελικές εξετάσεις των εκπαιδευόμενων βασίζονται σ' αυτά ακριβώς τα μαθησιακά αντικείμενα.

Η φάση αυτή του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος προσδιορίζει τι θα διδαχθεί και πώς. Σ' αυτή τη φάση γίνεται επιλογή των τεχνολογικών μεθόδων και μέσω που θα χρησιμοποιηθούν. Συνήθως η επιλογή περιλαμβάνει ένα συνδυασμό από τα εξής: πρακτική, διάλεξη, προβολή video, εκπαίδευση σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, μελέτη των εκπαιδευόμενων ή εκπαίδευση στο έργο. Είναι σημαντικό να ληφθεί απόφαση για το πώς ο εκπαιδευόμενος θα κάνει πράξη την ικανότητα της εκμάθησης και η χρήση των κατάλληλων οπτικοακουστικών μέσων και μεθόδων συνηγορεί σ' αυτό.

Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, ο εκπαιδευτής ερευνά για την ύπαρξη τυχόν έτοιμου υλικού που εξυπηρετεί το αντικείμενο του προγράμματος, διαφορετικά μεριμνά για την προετοιμασία του ανάλογου υλικού είτε με την έρευνα είτε με τη συγγραφή και ανάπτυξη αυτού εκ νέου.

Θέτοντας τα μαθησιακά αντικείμενα ως βασικό γνώμονα του προγράμματος, ο εκπαιδευτής αναπτύσσει ένα σχέδιο εξέτασης προκειμένου να προσδιορίσει την

ικανότητα του εκπαιδευόμενου να αφομοιώσει το εκπαιδευτικό υλικό. Αυτό το σχέδιο τεκμηριώνει τα υπό εξέταση μαθησιακά αντικείμενα και τον αριθμό των ερωτήσεων που θα αφορούν κάθε ένα αντικείμενο. Σ' αυτή τη φάση, θα προσδιοριστεί ο τύπος καθώς και ο βαθμός δυσκολίας κάθε ερώτησης. Η σύνταξη ενός πίνακα απαιτήσεων θα συνεισφέρει στη δημιουργία των κατάλληλων ερωτήσεων. Τα ανώτερα στελέχη απαιτούν αυτό το σχεδιασμό πριν την φάση ανάπτυξης του προγράμματος, προκειμένου να βεβαιώσουν ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα ικανοποιήσει το στόχο του.

4.2 Προσδιορισμός συμμετεχόντων - εκπαιδευόμενων

Στο στάδιο αυτό γίνεται προσδιορισμός και καταγραφή των συμμετεχόντων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και γίνεται μια ομαδοποίησή τους ανάλογα με το ρόλο και αντικείμενο της εργασίας τους. Για κάθε ομάδα που δημιουργείται, προσδιορίζονται με σαφήνεια τα θέματα που περιλαμβάνονται στα εκπαιδευτικά προγράμματά τους, τα οποία πρέπει να είναι σύμφωνα με τους ρόλους των στελεχών στα διάφορα συστήματα και τους στόχους που έχουν τεθεί για την εκπαίδευσή τους.

Έχει μεγάλη σημασία ο προσδιορισμός των συμμετεχόντων και παίζει ιδιαίτερο ρόλο η διαλογή τους για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η ομοιογένεια των ικανοτήτων μεταξύ των εκπαιδευόμενων εγγυάται την ομαλή διεξαγωγή της εκπαίδευσης χωρίς χρονικές καθυστερήσεις και δυσανάλογη μεταχείριση τους, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες ακολουθούν τον ίδιο ρυθμό και δεν δημιουργούνται κενά στη γνώση. Αυτή η ομοιογένεια είναι απαραίτητη για εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν εργασίες για τη

βελτίωση του έργου, τεχνικών διαδικασιών και πρακτικών λειτουργιών του οργανισμού.

Αντίθετα, για θέματα που αφορούν τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, την επίλυση συγκρούσεων, την άσκηση ηγεσίας και γενικά το συντονισμό των εργασιακών σχέσεων η ανομοιογένεια των ποιοτικών αλλά και δημογραφικών χαρακτηριστικών μεταξύ των συμμετεχόντων κρίνεται εποικοδομητική. Καθώς τα συγκεκριμένα θέματα της εκπαίδευσης άπτονται και των προσωπικών εμπειριών των εκπαιδευόμενων, οι γνώμες, οι προσωπικές ιστορίες και το παρελθόν κάθε συμμετέχοντα μπορούν να καταστήσουν ένα τέτοιου είδους εκπαιδευτικό πρόγραμμα ιδιαίτερα αποτελεσματικό σε σχέση με τους στόχους του, δηλαδή την καλύτερη διαχείριση των εργασιακών σχέσεων.

Είναι φανερό λοιπόν ότι έχει ιδιαίτερη σημασία η επιλογή των συμμετεχόντων και η εξέταση των επιμέρους δεξιοτήτων και προσωπικών εμπειριών τους για την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και γι' αυτό πρέπει να δίνεται και η ανάλογη βαρύτητα κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος.

4.3 Προετοιμασία εκπαιδευτικού προγράμματος

Με αφετηρία τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος και του γενικού αντικειμένου και θεμάτων που θα καλύψει όπως αυτά έχουν προσδιοριστεί στα προηγούμενα στάδια, καθορίζεται ο ακριβής τρόπος που αυτά θα επιτευχθούν, με άλλα λόγια σχεδιάζεται με λεπτομέρεια το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα υλοποιηθεί. Κατά το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος λαμβάνονται υπόψη όλες οι σχετικές πολιτικές, οι πόροι, ο διαθέσιμος χρόνος και άλλοι

περιορισμοί που τυχόν υπάρχουν και επηρεάζουν την επιτυχή υλοποίηση των στόχων του προγράμματος.

Κατά συνέπεια, σε πρώτη φάση ο σχεδιασμός και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού προγράμματος θα περιλαμβάνει τον προσδιορισμό του αριθμού και του θέματος των εκπαιδευτικών συναντήσεων που θα διεξαχθούν για κάθε ομάδα εκπαιδευόμενων, το χρόνο, τον τόπο και τη διάρκεια κάθε συνάντησης, τον αριθμό των συμμετεχόντων σε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα κ.τ.λ.

Στη συνέχεια χρειάζεται να διευκρινιστεί το είδος του επιχειρησιακού προβλήματος ή της διαδικασίας που το εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα διαχειριστεί και επεξεργαστεί τις λύσεις του. Άρα σε περίπτωση που αφορά την εφαρμογή εργαλείων και οδηγιών που έχουν εκδοθεί στο πλαίσιο ενός νέου συστήματος διαχείρισης και ελέγχου το πρόγραμμα αφιερώνεται στην ενημέρωση των εκπαιδευόμενων και στη μύση τους στην εταιρική κουλτούρα κ.τ.λ.

Αναπόσπαστο κομμάτι του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελούν οι υποδομές και το εκπαιδευτικό υλικό. Χρειάζεται να προσδιοριστεί το είδος και ο αριθμός των απαραίτητων υποδομών, τεχνολογικών και μη, που θα στηρίξουν την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όπως για παράδειγμα ηλεκτρονικοί υπολογιστές, αίθουσες διδασκαλίας κ.τ.λ. Σ' αυτό το στάδιο πρέπει να γίνει η επιλογή και του κατάλληλου είδους εκπαιδευτικού υλικού που θα χρησιμοποιηθεί ανάλογα με το θέμα κάθε σεμιναρίου όπως π.χ. εποπτικό υλικό, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, κείμενα, σημειώσεις κ.τ.λ.

Τέλος, στη φάση του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος γίνεται επιλογή των εκπαιδευτών, με γνώμονα την ταύτιση του αντικειμένου κάθε προγράμματος με τις γνώσεις και εμπειρίες των υποψηφίων εκπαιδευτών.

Επιπλέον των ειδικών προσόντων και γνώσεων, κατά την επιλογή των υποψηφίων θα ληφθούν υπόψη και χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως π.χ. μεταδοτική ικανότητα, ευκολία και άνεση στην επικοινωνία που είναι αποφασιστικής σημασίας για την επιτυχία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Σημειώνεται ότι η επιλογή των εισηγητών μπορεί να γίνει τόσο εκτός του οργανισμού μέσω εταιριών ειδικών σε θέματα που πραγματεύεται κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα όσο και εντός του οργανισμού που αποτελεί συνήθως τη βέλτιστη λύση για θέματα που αφορούν την εταιρική κουλτούρα, τις αξίες και τις επιχειρηματικές πρακτικές του οργανισμού.

4.4 Εκπαιδευτές προγράμματος

Η Σαριδάκη (2004) τονίζει ότι «η αποτελεσματική διδασκαλία είναι μια δραστηριότητα που μπορεί να επιτελεστεί μόνο από επαγγελματίες εκπαιδευτές. Για να φθάσει ένας εκπαιδευτής να γίνει επαγγελματίας απαιτείται χρόνος, προσπάθεια και θέληση να αποκτήσει τα χαρακτηριστικά του επαγγελματία. Ο εκπαιδευτής που ενεργεί με επαγγελματισμό προετοιμάζεται προσεκτικά, υλοποιεί το σχέδιο της διδασκαλίας με επιδεξιότητα και φροντίζει ώστε να υπάρχει βεβαιότητα για τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του».

Όπως έχει προαναφερθεί οι εκπαιδευτές που συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα αντλούνται είτε μέσα από τον οργανισμό είτε εκτός του οργανισμού εταιρίες που έχουν την εξειδίκευση που απαιτείται ανάλογα το θέμα κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος.

Σε προγράμματα εκπαίδευσης στελεχών όμως, είναι προτιμότερο να επιλέγονται ανώτερα στελέχη εντός του οργανισμού που είναι και τεχνικά

καταρτισμένα και αξιόλογα αλλά μπορούν να μεταδώσουν και τις αξίες και την κουλτούρα του οργανισμού. Είναι φανερό ότι αυτά τα στελέχη μπορούν να λειτουργήσουν και ως σημεία αναφοράς για τους εκπαιδευόμενους μετά το πέρας του εκπαιδευτικού προγράμματος, δημιουργώντας μ' αυτό τον τρόπο δεσμούς που ενισχύουν τόσο τους στόχους της εκπαίδευσης όσο και την ενδυνάμωση της εταιρικής κουλτούρας.

Σε τεχνικό επίπεδο, οι εκπαιδευτές καλούνται να χρησιμοποιήσουν πρότυπες τεχνικές και μεθόδους εκπαίδευσης που βοηθούν στην κατανόηση του αντικειμένου του εκπαιδευτικού προγράμματος και συντηρούν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων. Υπάρχουν πλέον πολλά διαθέσιμα εργαλεία, εναλλακτικές μέθοδοι εκπαίδευσης, τεχνικές αποτελεσματικής επικοινωνίας, τεχνικές παρουσίασης κ.τ.λ. που προσδίδουν ενδιαφέρον στις εισηγήσεις των εκπαιδευτών.

Στα εκπαιδευτικά προγράμματα που γίνονται εντός του οργανισμού, οι εκπαιδευτές με τη συνεργασία με την αρμόδια μονάδα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού είναι υπεύθυνοι για την παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού και την ανάρτησή του στον εταιρικό διαδικτυακό τόπο μετά την ολοκλήρωση του σεμιναρίου, ώστε όλοι οι συμμετέχοντες να έχουν πρόσβαση σ' αυτό.

Οι εκπαιδευτές έχουν ακόμα την υποχρέωση να αναλάβουν συγκεκριμένες ενέργειες κατά τη διάρκεια και το τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος, ανεξαρτήτως της χρονικής διάρκειάς του και κυρίως να ελέγξει σε τι ποσοστό επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι που είχαν τεθεί. Η συνδρομή του στην αξιολόγηση των προγραμμάτων είναι καταλυτική.

Η αξία των εκπαιδευτών είναι καθοριστικής σημασίας σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στελεχών. Παρόλο που στο σύγχρονο περιβάλλον η πρόσβαση στην πληροφορία και στη γνώση είναι εύκολη και άμεση διευκολύνοντας έτσι την αυτοανάπτυξη, η δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που συνεπάγονται την παρουσία εκπαιδευτών είναι απαραίτητη, καθώς η αξία, το κύρος και η εμπειρία του εκπαιδευτή δίνουν άλλη διάσταση στη γνώση.

Σύμφωνα με τον Parry (2000) οι εκπαιδευτές λειτουργούν ως καταλύτης και το τεκμηριώνει σημειώνοντας ότι « ο όρος καταλύτης προέρχεται από την επιστήμη όπου χρησιμοποιείται για να αποδοθεί το στοιχείο που παράγει αντίδραση και αλλαγή. Στην εκπαίδευση, ο όρος καταλύτης αποδίδεται στους εκπαιδευτές γιατί παράγουν μάθηση και γι' αυτό αλλαγή».

Ο ρόλος του εκπαιδευτή έγκειται στο να επιταχύνει την εκμάθηση των εκπαιδευόμενων σε ένα σταθερό περιβάλλον όπως η αίθουσα διδασκαλίας και να οργανώσει τη γνώση με τέτοιο τρόπο ώστε συντονισμένα οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους στο ίδιο πλαίσιο μάθησης.

Ιδιαίτερα για την εκπαίδευση στελεχών, ο εκπαιδευτής δεν αποτελεί απλά ένα μεταδότη σχεδιασμένων οργανωμένα γνώσεων και πληροφοριών αλλά δυνητικά μπορεί να λειτουργήσει ως εμπνευστής και παράδειγμα στελέχους μέσα στον οργανισμό για τα εκπαιδευόμενα στελέχη.

4.5 Υλοποίηση προγράμματος

Στο στάδιο αυτό υλοποιείται πλέον το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε συνέχεια του λεπτομερούς σχεδιασμού που έχει προηγηθεί. Σε αυτό το σημείο, το πρόγραμμα γίνεται σύμφωνα με το σχεδιασμό, χωρίς βέβαια να αποκλείεται η

πιθανότητα να προκύψουν κατά την πορεία υλοποίησης κάποιες αλλαγές οι οποίες χρειάζεται να υλοποιηθούν έστω και έκτακτα, όπου αυτό κριθεί απαραίτητο.

Η υλοποίηση των σχεδιασμένων ενεργειών σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάλογα με το θέμα του προγράμματος, τον αριθμό των συμμετεχόντων και άλλα χαρακτηριστικά διεξάγεται με διάφορες τεχνικές όπως η διάλεξη, οι τεχνικές συζήτησης, τα παιχνίδια ρόλων, η μελέτη περιπτώσεων κ.τ.λ. Ένας εκπαιδευτής δεν περιορίζεται βέβαια στη χρήση μιας τεχνικής αλλά μπορεί να τις συνδυάσει είτε για να εγείρει το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων είτε για να διατηρήσει την προσοχή τους επικοινωνώντας καλύτερα τα στοιχεία που θέλει να μεταδώσει.

Συγκεκριμένα, η διάλεξη είναι ομιλία που προϋποθέτει μικρή ή ανύπαρκτη συμμετοχή εκτός από το τέλος που μπορεί να γίνει μια συζήτηση ερώτησης – απάντησης πάνω στο θέμα της διάλεξης. Όταν το κοινό είναι μεγάλο και δεν είναι δυνατή η δημιουργία επιμέρους ομάδων πιθανότατα δεν υπάρχει εναλλακτική πέρα από τη διάλεξη.

Η αποτελεσματικότητα μιας διάλεξης εξαρτάται από την ικανότητα του ομιλητή να παρουσιάσει υλικό με λογική χρήση και οπτικοακουστικού υλικού. Υπάρχουν όμως όρια στη γνώση που ένα αδρανές κοινό μπορεί να αφομοιώσει. Όσο αποτελεσματικός και να είναι ο ομιλητής, είναι απίθανο οι ακροατές να έχουν συγκρατήσει περισσότερο από 20% της διάλεξης στο τέλος της ημέρας. Και μετά από μια εβδομάδα θα έχουν ξεχαστεί όλα εκτός και αν οι ακροατές έχουν κάνει πρακτική τα όσα έχουν ειπωθεί. Για μέγιστη απόδοση, η διάρκεια μιας διάλεξης δεν πρέπει να υπερβαίνει τα 30 με 40 λεπτά. Δεν πρέπει να

περιλαμβάνει πολλές πληροφορίες. Ο ομιλητής πρέπει να εισάγει τρεις καινούριες ιδέες που πάνω από τους μισούς ακροατές του καταλαβαίνει και θυμάται για να έχει επιτυχία η διάλεξη. Χρειάζεται να γίνει συνετή χρήση οπτικοακουστικού υλικού και να υποκινηθούν οι ακροατές να εφαρμόσουν τα όσα άκουσαν.

Στη συνέχεια, είναι δυνατή η χρήση των τεχνικών συζήτησης στόχος των οποίων είναι η ενεργή συμμετοχή των συμμετεχόντων στη μάθηση, δίνοντάς τους την ευκαιρία να μάθουν από την εμπειρία των άλλων, να αναδειχθούν οι διαφορετικές απόψεις και να αναπτυχθεί η προσωπική έκφραση.

Με τη συζήτηση ο στόχος του εκπαιδευτή είναι να κατευθύνει τη σκέψη της ομάδας. Ενδιαφέρεται περισσότερο για τη διαμόρφωση στάσεων παρά για την εισαγωγή νέας γνώσης. Ο εκπαιδευτής διακριτικά προκαλεί τους συμμετέχοντες να μιλήσουν ενώ οδηγεί τη συζήτηση σε προσχεδιασμένες γραμμές ακολουθώντας το σχέδιο που έχει καταρτίσει για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Μ' αυτό τον τρόπο καταφέρνει να αναδείξει τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη διεξαγωγή συμπερασμάτων και στην ικανοποίηση του τελικού στόχου του προγράμματος.

Για την εξασφάλιση ενεργής συμμετοχής σε μια συζήτηση μπορούν να χρησιμοποιηθούν ακόλουθως πρακτικές όπως αναζήτηση της συνδρομής των ακροατών με ευθείες ερωτήσεις και τη χρήση ανοιχτών ερωτήσεων που θα δώσουν ερεθίσματα προς σκέψη. Ο εκπαιδευτής μπορεί ακόμα να ελέγξει ότι τα επιχειρήματα γίνονται κατανοητά, να ενισχύσει τη συμμετοχή στη συζήτηση με παροχή υποστήριξης και όχι με άσκηση κριτικής, να εμποδίσει την κυριαρχία ενός ατόμου με την υποκίνηση για συμμετοχή όλων μέσω των ερωτήσεων και

τέλος να αποφύγει την κυριαρχία του ίδιου όπως γίνεται κατά τη διάρκεια μιας διάλεξης. Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να οδηγεί τη συζήτηση, να κρατήσει τον έλεγχο και να ανακεφαλαιώνει κατά διαστήματα, να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα και όχι να το κάνει ο ίδιος για λογαριασμό τους, διατηρώντας πάντα τη συζήτηση στις γραμμές που έχει σχεδιάσει και εξασφαλίζοντας τη διεξαγωγή ενός στέρεου και κατανοητού συμπεράσματος.

Μια άλλη πολλή ενδιαφέρουσα τεχνική εκπαίδευσης είναι η μελέτη περίπτωσης, δηλαδή μια ιστορία ή η περιγραφή ενός γεγονότος ή ενός συνόλου καταστάσεων που αναλύεται από τους εκπαιδευόμενους για να διαγνώσουν τις αιτίες ενός προβλήματος και να ασχοληθούν με εναλλακτικές λύσεις του. Αυτού του είδους οι περιπτώσεις χρησιμοποιούνται ιδιαίτερα σε προγράμματα που προορίζονται για στελέχη γιατί βασίζονται στην πεποίθηση ότι η ικανότητα και κατανόηση διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα από τη μελέτη και τη συζήτηση πραγματικών γεγονότων. Η περιγραφή μάλιστα γεγονότων που έλαβαν χώρα στον ίδιο οργανισμό καθιστά ακόμα πιο ενδιαφέρον το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και εξασφαλίζει με επιτυχία το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων.

Η μελέτη περιπτώσεων πρέπει να προωθεί την αναζήτηση, την ανταλλαγή ιδεών και την ανάλυση εμπειριών ώστε οι εκπαιδευόμενοι να ανακαλύψουν τις υφιστάμενες αρχές που κάθε περίπτωση είναι σχεδιασμένη να αναδείξει. Δεν αποτελούν μέσο αποφυγής βάρους και ευθύνης του εκπαιδευτή καθώς ο ίδιος χρειάζεται να μελετήσει αρκετά για να εντοπίσει τα σημεία κλειδιά κάθε

περίπτωσης και να διαβεβαιώσει ότι αυτά θα ανακύψουν και στους εκπαιδευόμενους.

Ο κίνδυνος που ενέχει η μελέτη περιπτώσεων είναι οι εκπαιδευόμενοι να αντλήσουν στοιχεία που αν και είναι πραγματικά δεν είναι σχετικά με τις δικές τους ανάγκες. Κατά συνέπεια, η ανάλυση γίνεται επιφανειακή και η κατάσταση μη ρεαλιστική. Είναι δουλειά όμως του εκπαιδευτή να αποφύγει αυτούς τους κινδύνους, να προκαλέσει υποθέσεις και να αναγκάσει τους συμμετέχοντες να επιχειρηματολογήσουν τις απόψεις τους. Πάνω απ' όλα, ο εκπαιδευτής χρειάζεται να αντιληφθεί και να εκμεταλλευτεί κάθε ευκαιρία για να εκμαιεύσει τις αρχές κάθε μελέτης περίπτωσης και να κάνει τους εκπαιδευόμενους να καταλάβουν πως αυτές οι αρχές μπορούν να εφαρμοστούν στη δική τους εργασιακή πραγματικότητα.

Μια πολύ ενδιαφέρουσα πρακτική που χρησιμοποιείται στα εκπαιδευτικά προγράμματα στελεχών και βοηθάει στην υλοποίηση των στόχων τους είναι τα παιχνίδια ρόλων . Στα παιχνίδια ρόλων οι συμμετέχοντες υποδύονται μια κατάσταση προσποιούμενοι τους ρόλους των χαρακτήρων που εμπλέκονται. Η κατάσταση είναι τέτοια όπου υπάρχει διαδραστικότητα μεταξύ δύο ατόμων ή μέσα σε μια ομάδα. Χρειάζεται βέβαια ιδιαίτερη προετοιμασία με γραπτές περιλήψεις για κάθε συμμετέχοντα όπου περιγράφεται η κατάσταση και δίνονται γενικές οδηγίες για το ρόλο του. Εναλλακτικά, το παιχνίδι ρόλων μπορεί να αναδυθεί φυσικά από μια μελέτη περίπτωσης όταν οι εκπαιδευόμενοι ζητούνται να εξετάσουν μια προτεινόμενη λύση υποδυόμενοι τους ρόλους που τους αφορούν.

Το παιχνίδι ρόλων συνηθίζεται σε εκπαιδευτικά προγράμματα στελεχών, ανώτερων στελεχών ή εκπροσώπων πωλήσεων όπου χρειάζεται πρακτική σε καταστάσεις με διαπροσωπική επικοινωνία, όπως συνέντευξη, διεξαγωγή μιας συνάντησης με στόχο την επίβλεψη της απόδοσης, καθοδήγηση, χειρισμός παραπόνων, πώληση, συντονισμός μιας ομάδας ή μιας συνάντησης. Αναπτύσσει ικανότητες διαδραστικότητας και δίνει στα άτομα τη δυνατότητα να καταλάβουν τον τρόπο που λειτουργούν και συμπεριφέρονται οι άνθρωποι.

Στο πλαίσιο αυτής της τεχνικής είναι πολύ ενδιαφέρουσα και η αντιστροφή ρόλων, σε περίπτωση ζευγαριών, όπως ένας προϊστάμενος και ένας συντονιστής ομάδας υποδύονται ένα παιχνίδι ρόλων, στη συνέχεια αλλάζουν τους ρόλους και επαναλαμβάνουν τη διαδικασία, δίνοντας έτσι μια ξεκάθαρη εικόνα των συναισθημάτων που αναπτύσσονται και των δεξιοτήτων που απαιτούνται.

Το παιχνίδι ρόλων δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να δεχθούν συμβουλές ειδικών καθώς και εποικοδομητική κριτική τόσο από τον εκπαιδευτή όσο και από τους άλλους συμμετέχοντες στο ασφαλές πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος. Με το παιχνίδι ρόλων ενισχύεται η εμπιστοσύνη του εκπαιδευόμενου ενώ παράλληλα αναπτύσσονται οι ικανότητες διαπραγμάτευσης με τα άλλα άτομα. Οι κύριες δυσκολίες που προκύπτουν στα παιχνίδια ρόλων είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι ντρέπονται να υποδυθούν ρόλους, ή δεν λαμβάνουν σοβαρά την άσκηση, ενώ υπάρχει και η περίπτωση να υπερβάλλουν στους ρόλους τους.

Αυτή η πρακτική αποτελεί όμως ιδανική επιλογή για εκπαιδευτικά προγράμματα στελεχών που αφορούν διαχείριση ανθρώπινων σχέσεων, αποτελεσματική

επικοινωνία, διαχείριση αλλαγών και γενικά ευθεία αντιμετώπιση ανθρώπινων συμπεριφορών είτε αυτές αφορούν συνεργάτες και υφιστάμενους είτε εξωτερικούς πελάτες. Οι συμμετέχοντες καλούνται να αντιδράσουν σε καταστάσεις που θα συναντήσουν με μεγάλη βεβαιότητα στην καριέρα τους και αυτή η εμπειρική προσέγγιση θα τους βοηθήσει να τις χειριστούν καλύτερα.

Κάθε στέλεχος άλλωστε λόγω θέσης και ευθύνης καλείται να λάβει αποφάσεις υιοθετώντας ταυτόχρονα διαφορετικούς ρόλους. Ο Χυτήρης (2006) μιλάει για τους «ρόλους λήψης απόφασης που είναι οι πιο σημαντικοί καθώς το στέλεχος θα πρέπει να υποδυθεί τον επιχειρηματία για να βελτιώσει τα αποτελέσματα, να προσαρμόσει τα πράγματα στα δεδομένα, να αντιμετωπίσει καταστάσεις, να αναλάβει πρωτοβουλίες. Ως «κατανεμητής» ο μάνατζερ αποφασίζει πως θα κατανείμει τους πόρους και πως θα γίνει η καλύτερη αξιοποίησή τους, ενώ σημαντική είναι η απόφαση που πρέπει να πάρει για το πώς θα κατανείμει το χρόνο του».

Μια άλλη τεχνική που είναι πολύ χρήσιμη σε εκπαιδευτικά προγράμματα για στελέχη είναι η προσομοίωση, μια εκπαιδευτική τεχνική που συνδυάζει μελέτη περιπτώσεων και παιχνίδια ρόλων ώστε να υπάρξουν όσο το δυνατόν καλύτερες συνθήκες ρεαλισμού στην αίθουσα εκπαίδευσης. Ο στόχος είναι να διευκολυνθεί η μεταφορά του τι έχει διδαχθεί εκτός εργασιακού χώρου και της συμπεριφοράς πάνω στο έργο, αναπαράγοντας στην αίθουσα εκπαίδευσης καταστάσεις που είναι όσο το δυνατόν πιο πιστές στις πραγματικές συνθήκες. Έτσι, δίνεται στους εκπαιδευόμενους η δυνατότητα να κάνουν πρακτική διάφορες συμπεριφορές σε καταστάσεις πανομοιότυπες ή τουλάχιστον πολύ

κοντινές σε αυτό που θα συναντήσουν μετά το πέρας του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Η χρήση των παραπάνω τεχνικών γίνεται σε ατομικό επίπεδο, όμως είναι ιδιαίτερα αποδοτικές όταν γίνονται ως ομαδικές ασκήσεις όπου οι εκπαιδευόμενοι εξετάζουν προβλήματα και αναπτύσσουν λύσεις γι' αυτά ως ομάδα. Το πρόβλημα που παρουσιάζεται μπορεί να είναι μια μελέτη περίπτωσης ή να είναι ακόμα τελείως ασύνδετο με την καθημερινή εργασία. Ο στόχος αυτού του είδους ασκήσεων είναι να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να μάθουν να δουλεύουν στο πλαίσιο της ομάδας ώστε να έχουν επίγνωση του τρόπου που μια ομάδα χειρίζεται τα προβλήματα και δίνει λύσεις σ' αυτά.

Οι ομαδικές ασκήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως κομμάτι ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που στόχο έχει την καλλιέργεια ενός ομαδικού κλίματος και την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαδραστικότητας. Μπορούν να συνδυαστούν με άλλες τεχνικές που ενισχύουν τους εκπαιδευόμενους να ανακαλύπτουν μόνοι τους στοιχεία και δεξιότητες που θα χρησιμοποιήσουν στο χώρο εργασίας τους.

Σ' αυτή τη λογική των ομαδικών ασκήσεων, ο Χολέβας (1992) προτείνει τα στελέχη να εκπαιδευθούν και στη μέθοδο brainstorming (καταιγισμό ιδεών) που αφορά κυρίως στην έκφραση όσο το δυνατόν περισσότερων ιδεών από όλους τους συμμετέχοντες μιας συνάντησης. Σύμφωνα με τη μέθοδο κάθε ιδέα, ακόμα και αυτές που φαίνονται απίθανες, πρέπει να εκφράζονται χωρίς να ασκείται καμιά κριτική έτσι ώστε να ενθαρρύνεται η ελεύθερη έκφραση και η

συλλογικότητα, δίνοντας την ευκαιρία ακόμα και τροποποίησης ή και παραλλαγής μιας εκφρασμένης ιδέας.

Τα εκπαιδευόμενα στελέχη χρειάζονται σίγουρα τέτοιου είδους ασκήσεις καθώς είναι βέβαιο πως στο εργασιακό τους μέλλον θα χρειαστεί να συνεργαστούν με άλλα στελέχη σε μια ομαδική εργασία ή να υποκινήσουν υφισταμένους τους να εργαστούν σε ομάδες και πρέπει να αποδειχθούν ικανά τόσο να δημιουργούν εποικοδομητικό κλίμα σε μια ομάδα όσο και να καταστήσουν τον εαυτό τους συνεργάσιμο και αποδοτικό σε μια τέτοια κατάσταση.

4.6 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος στελεχών

Σύμφωνα με τη Σαριδάκη (2004), «με τον όρο αξιολόγηση της εκπαίδευσης εννοείται ένα σύνολο τεχνικών που μας δείχνει σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο επιτευχθήκαν οι στόχοι ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Επομένως, η αξιολόγηση αφορά τις μεθόδους, εκείνους που τις εφαρμόζουν, τα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται και γενικά όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.»

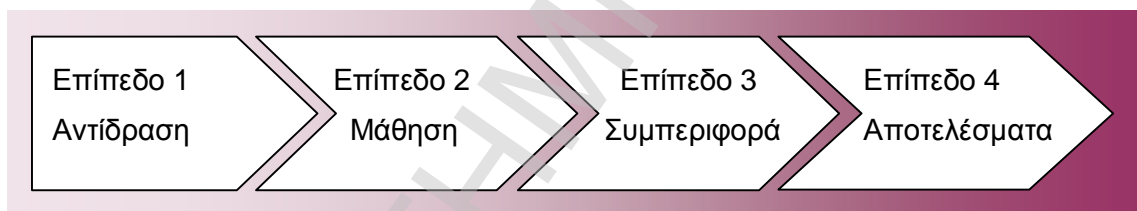
Πιο συγκεκριμένα, η ανώτατη διοίκηση θέλει να γνωρίζει τι αποτελέσματα έχουν για τον οργανισμό τα ετήσια έξοδα που γίνονται για τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι εκπαιδευτές αλλά και αυτοί που συμμετέχουν στην οργάνωση και στο σχεδιασμό των προγραμμάτων χρειάζεται να ξέρουν την επίδραση που αυτά είχαν τόσο στα στελέχη όσο και στον οργανισμό, ενώ τέλος οι εκπαιδευόμενοι αλλά και οι άμεσοι προϊστάμενοί τους επιθυμούν να μάθουν αν η αποχή την εργασία για χάρη της εκπαίδευσης θα αποδώσει και θα βελτιώσει τελικά το έργο τους.

Όπως οι Reid et al (2004) σχολιάζουν «όσο περισσότερη σημασία δίνεται στην εκτίμηση των αναγκών και πιο ακριβείς είναι οι στόχοι, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα αποτελεσματικής αξιολόγησης». Αυτή είναι η βάση για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης σε διάφορα επίπεδα.

Η εξακρίβωση του οικονομικού οφέλους προϋποθέτει καταρχήν εκπαιδευτικά προγράμματα προσανατολισμένα σε μετρήσιμα αποτελέσματα και άρα αξιολόγηση του προγράμματος ως επένδυσης που αξίζει για τον οργανισμό βραχυπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα.

Ο Kirkpatrick (1994) έχει προτείνει τέσσερα επίπεδα αξιολόγησης, όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα.

Διάγραμμα 2 – Τα τέσσερα επίπεδα αξιολόγησης



Σε πρώτο επίπεδο αξιολογείται η αντίδραση. Σ' αυτό το επίπεδο, η αξιολόγηση μετρά πως οι συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αντέδρασαν σ' αυτό. Κατά μία έννοια, είναι ένα μέτρο άμεσης ικανοποίησης του πελάτη. Ο Kirkpatrick προτείνει για την αξιολόγηση των αντιδράσεων το σχεδιασμό μιας φόρμας που θα ποσοτικοποιήσει τις αντιδράσεις, την ενθάρρυνση γραπτών σχολίων κ.τ.λ.

Ο Armstrong αναφέρει στο βιβλίο του ότι έρευνα από τους War et al (1970) έδειξε ότι υπάρχει σχετικά μικρή αλληλεξάρτηση μεταξύ των δράσεων του εκπαιδευόμενου και των μέτρων εκπαίδευσης ή των επακόλουθων μέτρων της

αλλαγμένης συμπεριφοράς. Αλλά καθώς τονίζουν οι Tamkin et al (2002), παρόλο που συμβαίνει αυτό «οι οργανισμοί θέλουν ακόμα να δουν τις αντιδράσεις στην εκπαίδευση και όταν γίνεται χρήση με προσοχή αυτό μπορεί να παράγει χρήσιμη πληροφόρηση στο μέγεθος που το αντικείμενο της μάθησης είναι να ικανοποιηθεί και γιατί».

Σε δεύτερο επίπεδο αξιολογείται η μάθηση. Σ' αυτό το επίπεδο δίνεται πληροφόρηση για το μέγεθος στο οποίο οι μαθησιακοί στόχοι έχουν πραγματοποιηθεί. Στόχος είναι να βρεθεί πόση γνώση αποκτήθηκε, τι ικανότητες αναπτύχθηκαν και βελτιώθηκαν και το μέγεθος που οι συμπεριφορές άλλαξαν στην επιθυμητή κατεύθυνση, κυρίως στην αίθουσα διδασκαλίας ή αμέσως μετά το πέρας του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Σε ένα τρίτο επίπεδο αξιολογείται η συμπεριφορά. Σ' αυτό το σημείο αξιολογείται το μέγεθος στο οποίο η συμπεριφορά έχει αλλάξει όπως απαιτήθηκε όταν οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα επέστρεψαν στη θέση εργασίας τους. Η ερώτηση που πρέπει να απαντηθεί είναι το κατά πόσο η γνώση, οι ικανότητες και οι συμπεριφορές μεταφέρθηκαν από την αίθουσα διδασκαλίας στο χώρο εργασίας.

Αξίζει να αναφερθεί ότι ιδανικά η αξιολόγηση θα έπρεπε να λαμβάνει χώρα πριν και μετά την εκπαίδευση. Για να αξιολογηθεί όμως η τυχόν αλλαγή της συμπεριφοράς πρέπει να υπολογιστεί ένα τέτοιο χρονικό διάστημα μετά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που θα επιτρέψει την εκδήλωση της αλλαγής συμπεριφοράς.

Σε τελικό επίπεδο, σύμφωνα πάντα με τον Kirkpatrick (1994) αξιολογούνται τα αποτελέσματα. Αυτό αποτελεί το τελικό επίπεδο αξιολόγησης και παρέχει τη

βάση για την εκτίμηση των ωφελειών της εκπαίδευσης έναντι του κόστους. Ο στόχος είναι να καθοριστεί η πρόσθετη αξία των προγραμμάτων μάθησης και ανάπτυξης και να διαφανεί πως συνεισφέρουν στην αύξηση της απόδοσης του οργανισμού σε σχέση με το προηγούμενο επίπεδο.

Η αξιολόγηση χρειάζεται να βασιστεί σε μέτρα που αφορούν το πριν και το μετά, όπως και στο τρίτο επίπεδο και χρειάζεται να καθοριστεί το μέγεθος στο οποίο θεμελιώδεις στόχοι της εκπαίδευσης έχουν υλοποιηθεί όπως παραδείγματος χάρη αύξηση της παραγωγικότητας ή αύξηση ικανοποίησης του πελάτη.

Τα επίπεδα αξιολόγησης που ορίζονται από το Kirkpatrick αποτελούν κρίκους μιας αλυσίδας καθώς η εκπαίδευση δημιουργεί αντιδράσεις, που οδηγούν στη μάθηση, η οποία οδηγεί σε αλλαγές στη συμπεριφορά στο έργο, που οδηγεί σε αποτελέσματα σε επίπεδο ομάδας ή διεύθυνσης και οργανισμού. Κατ' επέκταση, η αξιολόγηση δεν πρέπει να γίνεται μεμονωμένα σε κάθε στάδιο αλλά εξελικτικά καθώς είναι δυνατό οι εκπαιδευόμενοι να αντιδράσουν παραδείγματος χάρη ευνοϊκά σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να ευχαριστηθούν την εμπειρία αλλά να μάθουν πολύ λίγα ή τίποτα. Μπορεί να μάθουν κάτι αλλά να μην μπορέσουν ή να μην τους επιτραπεί να το εφαρμόσουν. Μπορεί να εφαρμόσουν τα όσα διδάχθηκαν αλλά να μην προσδίδει αξία τελικά στο έργο τους ή τέλος να έχει κάποιο όφελος στο έργο τους αλλά να μην βελτιώνει την αποδοτικότητα του οργανισμού.

Τα επιμέρους στοιχεία που αξιολογούνται είναι η ποιότητα και πληρότητα του εκπαιδευτικού υλικού, η διάρκεια και ο χρόνος διεξαγωγής του εκπαιδευτικού προγράμματος, ο βαθμός απόκτησης νέων γνώσεων και η δυνατότητα

αξιοποίησής τους στο πλαίσιο της εργασίας αλλά και ο βαθμός ικανοποίησης των προσδοκιών των συμμετεχόντων.

Επιπλέον χρειάζεται να αναφερθεί ότι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που δημιουργείται για την επίτευξη μετρήσιμου αποτελέσματος πρέπει να συνδέεται άμεσα με συγκεκριμένα επιχειρησιακά προβλήματα και τις υπηρεσιακές μονάδες που τα διαχειρίζονται. Προϋποθέτει ακόμα αξιολόγηση των εργασιακών ικανοτήτων που τα στελέχη, οι οποίες σχετίζονται με τα συγκεκριμένα εργασιακά προβλήματα και καθορισμό μετρήσιμων στόχων αναφορικά με την αλλαγή εργασιακών ικανοτήτων αλλά και συμπεριφορών που δυνητικά θα σημειωθούν μετά το πέρας του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Τέλος, για να έχει μετρήσιμα αποτελέσματα ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προϋποθέτει ακόμα ενημέρωση των εκπαιδευόμενων για τα αναμενόμενα αποτελέσματα ως προς τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις συμπεριφορές και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του η μέτρηση του αποτελέσματος όσον αφορά αυτά τα στοιχεία.

Η Σαριδάκη (2004) αναφέρει ότι η ολοκλήρωση ενός πλήρους και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προγράμματος περιλαμβάνει ακόμα και την προετοιμασία του εργασιακού περιβάλλοντος των εκπαιδευόμενων για την υποστήριξη, τη μεταφορά και εφαρμογή στην πράξη των εργασιακών ικανοτήτων που αποκτήθηκαν κατά την εκπαίδευση. Συμπληρώνει ότι στην αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος συντελεί ένα δομημένο και συνεπές σύστημα αξιολόγησης, γεγονός που σημαίνει ότι εφαρμόζεται από όλους, οργανωτές και εκπαιδευτές, που αποδέχονται την αναγκαιότητα και τα

βέλτιστα αποτελέσματα της αξιολόγησης και έχουν τις εξειδικευμένες γνώσεις και εμπειρίες που απαιτούνται γι' αυτό το σκοπό.

Ιδιαίτερα για τα εκπαιδευτικά προγράμματα στελεχών η αξιολόγησή τους σε επίπεδο συμπεριφοράς και αποτελεσμάτων, σύμφωνα με τον Kirkpatrick είναι απαραίτητη. Το είδος αυτό των προγραμμάτων δεν αφορά εκμάθηση τεχνικών διαδικασιών και χειρωνακτικών εργασιών όπου η μέτρηση και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων είναι εύκολο να ποσοτικοποιηθεί και να εκτιμηθεί. Τα προγράμματα που αφορούν τα στελέχη δημιουργούν αποτελέσματα κυρίως μακροπρόθεσμα και γι' αυτό το λόγο καθίσταται δύσκολη η αξιολόγησή τους σε επίπεδο μάθησης και αποτελεσμάτων.

Ειδικότερα, αυτό που καθιστά δύσκολη την αξιολόγηση σε επίπεδο μάθησης, δηλαδή την αξιολόγηση του εκπαιδευόμενου στο έργο είναι κυρίως η μεσολάβηση πολλών παραγόντων πέρα από την εκπαίδευση όπως η αντίδραση των συναδέλφων ή των πελατών, η συμπεριφορά των προϊσταμένων και συγκεκριμένα η εκδήλωση υποστήριξης προς τον εκπαιδευόμενο κ.τ.λ., με αποτέλεσμα η σύνδεση της μάθησης με την απόδοση του εκπαιδευόμενου στο έργο να μην είναι προφανής.

Όμως ο βαθμός δυσκολίας αξιολόγησης των αποτελεσμάτων είναι μεγαλύτερος. Αυτό το επίπεδο αξιολόγησης συνήθως εκφράζεται με το δείκτη απόδοσης της επένδυσης (ROI – return-on-investment) την αξία δηλαδή σε ευρώ των ωφελειών της εκπαίδευσης συνολικά, σε σχέση με τα κόστη που δημιουργήθηκαν σχετικά.

Σ' αυτό το στοιχείο έγκειται και μια από τις δυσκολίες αξιολόγησης, καθώς τα κόστη είναι γνωστά και αποτιμημένα ενώ τα οφέλη που προκύπτουν είναι

υποκειμενικά και άρα δύσκολο να ποσοτικοποιηθούν και να αποτιμηθούν. Επιπλέον, τα κόστη είναι συνήθως γνωστά πριν ακόμα από την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος ενώ τα οφέλη εκδηλώνονται αρκετά μετά. Πέρα από την προφανώς δύσκολη νομισματική εκτίμηση των αποτελεσμάτων, υπάρχει ακόμα και η δυσκολία άντλησης πληροφόρησης από τους προϊσταμένους των εκπαιδευόμενων. Συνήθως, αυτοί δυσανασχετούν με το χρόνο που απαιτείται να αφιερώσουν στην επανατροφοδότηση με τα απαραίτητα στοιχεία σχετικά με τη μακροπρόθεσμη απόδοση του εκπαιδευόμενου στο έργο.

Προκύπτει λοιπόν το συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης των στελεχών καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη. Όμως αποτελεί απαραίτητο συστατικό αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος και γι' αυτό είναι αναγκαία. Στο πλαίσιο δημιουργίας εντός του οργανισμού μιας κουλτούρας συνεχούς και δια βίου μάθησης, χρειάζεται να γίνει αναπόσπαστο κομμάτι αυτής της κουλτούρας και η υποχρέωση των στελεχών που συμμετείχαν αλλά και των ανώτερων στελεχών να τροφοδοτούν με δεδομένα τα ενδιαφερόμενα μέρη σχετικά με την αλλαγή που σημειώθηκε στην απόδοση του έργου τους, χάρη στην εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 5. Ανάλυση περίπτωσης Τράπεζας της Ελλάδος

Η Τράπεζα της Ελλάδος αποτελεί την κεντρική τράπεζα της χώρας η οποία ιδρύθηκε το 1927 και λειτουργεί από το Μάιο του 1928. Από τον Ιανουάριο του 2001 αποτελεί μέλος του Ευρωσυστήματος που απαρτίζεται από την Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα και τις εθνικές κεντρικές τράπεζες των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ως πρωταρχικός σκοπός ορίζεται από το καταστατικό της η διασφάλιση σταθερότητάς του γενικού επιπέδου τιμών, ενώ κύρια αρμοδιότητά της στο πλαίσιο του Ευρωσυστήματος αποτελεί η ενεργή συμμετοχή της στη διαμόρφωση της νομισματικής πολιτικής του Ευρωσυστήματος και η ευθύνη εφαρμογής της στην Ελλάδα, καθώς και η διαφύλαξη της σταθερότητας του ελληνικού χρηματοπιστωτικού συστήματος.

Στις αρμοδιότητες της Τράπεζας της Ελλάδος τόσο στο πλαίσιο λειτουργίας της εντός του Ευρωσυστήματος όσο και εντός του ελληνικού χρηματοπιστωτικού συστήματος συμπεριλαμβάνονται ανάμεσα στα άλλα, η επίβλεψη συστημάτων πληρωμών και διακανονισμού, η συλλογή στατιστικών στοιχείων από νομισματικά χρηματοπιστωτικά ιδρύματα, η έκδοση τραπεζογραμμάτων και κερμάτων ευρώ καθώς και η κυκλοφορία και διαχείρισή τους στην Ελλάδα. Επιπλέον, εξυπηρετεί το Ελληνικό Δημόσιο ως ταμίας και εντολοδόχος αυτού, διαχειρίζεται τα συναλλαγματικά διαθέσιμα της χώρας, δημοσιεύει εκθέσεις και μελέτες και διεξάγει ερευνητικό έργο που αφορά την παρακολούθηση και ανάλυση της οικονομικής συγκυρίας και της νομισματικής πολιτικής. Τέλος, με αφορμή τις τρέχουσες οικονομικές εξελίξεις, η Τράπεζα της Ελλάδος ανέλαβε

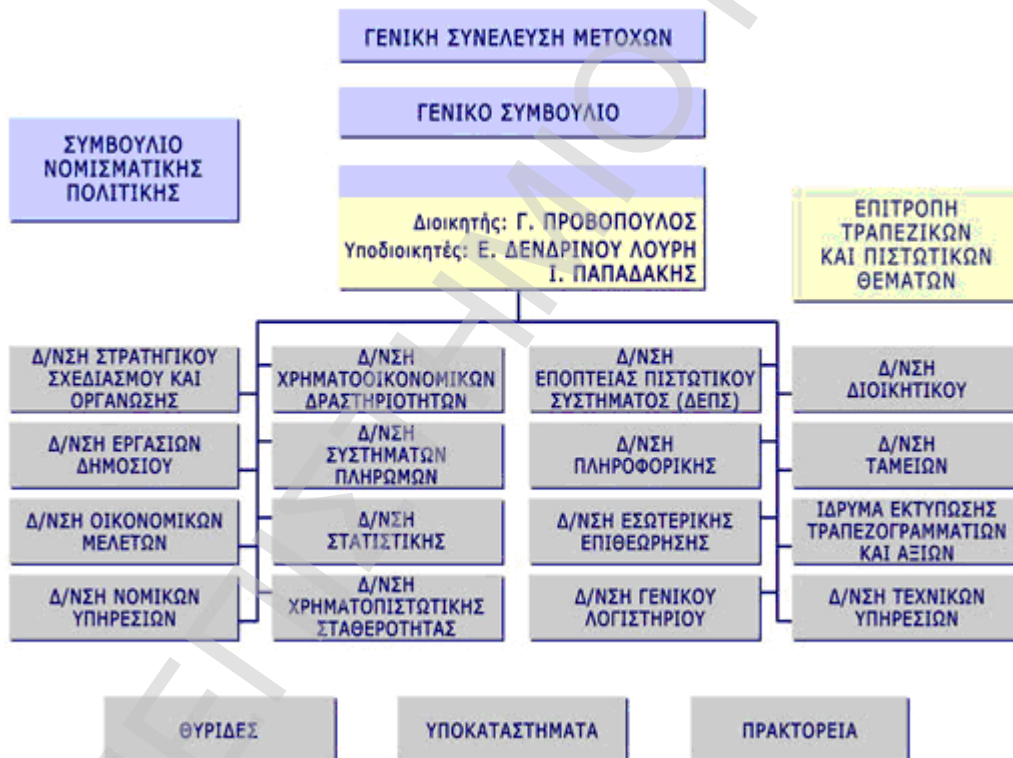
την παρακολούθηση τόσο των κινδύνων του χρηματοπιστωτικού συστήματος ως συνόλου όσο και των συνθηκών που επικρατούν στην αγορά ακινήτων.

Όπως προκύπτει και από το οργανόγραμμα της Τράπεζας της Ελλάδος, οι Διευθύνσεις διαρθρώνονται ανάλογα με το έργο τους, είτε αυτό συνδέεται με το ρόλο της Τράπεζας με το Ευρωσύστημα ή το ελληνικό χρηματοπιστωτικό σύστημα είτε με τις εσωτερικές λειτουργίες της.

Διάγραμμα 3 – Οργανόγραμμα Τράπεζας της Ελλάδος

Πηγή: Ιστοσελίδα της Τράπεζας της Ελλάδος

<http://www.bankofgreece.gr/Pages/el/Bank/Organization/organisationalchart.aspx> (2.7.2009)



Η Διεύθυνση της Τράπεζας της Ελλάδος που πραγματεύεται θέματα ανθρώπινου δυναμικού είναι η Διεύθυνση Διοικητικού. Βασικές αρμοδιότητές της αποτελούν η διοίκηση, η διαχείριση, η εξέλιξη και επιμόρφωση του

ανθρώπινου δυναμικού της Τράπεζας, τις οποίες εκτελούν επιμέρους Υπηρεσιακές Μονάδες.

Το Τμήμα που είναι επιφορτισμένο με το σχεδιασμό όλου του εκπαιδευτικού προγράμματος της Τράπεζας και έχει την ευθύνη παρακολούθησης της σωστής εκτέλεσης και αποτελεσματικής λειτουργίας του είναι το Τμήμα Επιμόρφωσης Προσωπικού. Αποτελείται από δύο Υπηρεσίες, την Υπηρεσία Εκπαίδευσης για Τραπεζικά Θέματα και την Υπηρεσία Εκπαίδευσης για Ξένες Γλώσσες, οι οποίες παρακολουθούν και συντονίζουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αφορούν τη βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων των υπαλλήλων σε εξειδικευμένα τραπεζικά και χρηματοοικονομικά θέματα και την εκμάθηση ή/και βελτίωση επιπέδου γνώσης ξένων γλωσσών, αντίστοιχα.

Επιγραμματικά το Τμήμα Επιμόρφωσης Προσωπικού συλλέγει σε πρώτη φάση τα αιτήματα όλων των Υπηρεσιακών Μονάδων της Τράπεζας για κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των στελεχών τους και στη συνέχεια σχεδιάζει τα εκπαιδευτικά προγράμματα που είναι κατάλληλα για την ικανοποίηση των αναγκών αυτών. Σε επόμενο στάδιο αναλαμβάνει την οργάνωσή τους και φροντίζει για την εύρυθμη λειτουργία τους σε όλη τη φάση της υλοποίησής τους. Στο τέλος τα στελέχη που συμμετέχουν αξιολογούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα και το Τμήμα Επιμόρφωσης Προσωπικού επεξεργάζεται τις αξιολογήσεις ενώ παράλληλα φροντίζει για την τακτοποίηση του κόστους. Όσον αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, το Τμήμα Επιμόρφωσης Προσωπικού επιμελείται την παρακολούθηση των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος, διενεργεί ετήσιο απολογισμό και

διατηρεί αρχείο με όλα τα στοιχεία των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν.

Επίσης οργανώνει και προγράμματα προσανατολισμού νεοπροσλαμβανόμενων υπαλλήλων καθώς και προγράμματα εκμάθησης ή βελτίωσης επιπέδου ξένων γλωσσών,.

Στις αρμοδιότητες του Τμήματος, ιδιαίτερα μετά το 2001 έχει προστεθεί και η συνεργασία με την αντίστοιχη Υπηρεσιακή Μονάδα της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας που προσπαθεί να χαράξει σε επίπεδο Ευρωσυστήματος μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική, εξετάζοντας τις ανάγκες των στελεχών κάθε χώρας και υλοποιώντας σχετικά εκπαιδευτικά προγράμματα σε συνεργασία με τα αρμόδια Τμήματα κάθε χώρας μέλους.

Η πρόκληση όμως που κλήθηκε να αντιμετωπίσει το Τμήμα Επιμόρφωσης Προσωπικού με την ένταξη της Τράπεζας της Ελλάδος στο Ευρωσύστημα ήταν να διαδοθούν οι αξίες της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας, ενός νεοσύστατου πολυπολιτισμικού οργάνου και να αφομοιωθούν στην κουλτούρα της Τράπεζας της Ελλάδος. Αυτές οι αξίες αφορούν κατά βάση το ομαδικό πνεύμα και την εργασία, την ακεραιότητα, την αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα, την ικανότητα και ειδικότητα, την αξία εργασίας για την Ευρώπη και τέλος τη διαφάνεια και την ευθύνη (<http://www.ecb.int/ecb/html/index.el.html>, 2.7.2009).

Στην ουσία το Τμήμα Επιμόρφωσης Προσωπικού ήταν αρμόδιο να εκπαιδεύσει τα στελέχη της Τράπεζας της Ελλάδος στα νέα δεδομένα που υπαγορεύουν τη συνεργασία με ξένους συναδέλφους τους, τη δυνατότητα διαπραγμάτευσης με ανθρώπους διαφορετικής κουλτούρας και πολιτισμού, που προέρχονται από χώρες διαφορετικού μεγέθους και ανάπτυξης και που παρόλ' αυτά έχουν

κοινούς στόχους και όραμα που αφορούν την εύρυθμη λειτουργία του Ευρωσυστήματος.

Συμπληρωματικά, το Τμήμα Επιμόρφωσης Προσωπικού δεν αναλαμβάνει μόνο την οργάνωση και παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων των στελεχών της Τράπεζας της Ελλάδος αλλά σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα έχει την ευθύνη λειτουργίας και υλοποίησης προγραμμάτων με συμμετοχή στελεχών από όλες τις Εθνικές Κεντρικές Τράπεζες εντός του Ευρωσυστήματος.

Το Τμήμα απασχολεί 7 υπαλλήλους και διαθέτει πλέον ένα σύγχρονο μηχανογραφικό σύστημα μέσω του οποίου παρακολουθεί κάθε στάδιο του εκπαιδευτικού προγράμματος (αριθμός συμμετεχόντων, ημερήσιο πρόγραμμα εκπαιδευτικής δραστηριότητας, στοιχεία για τους εισηγητές, κόστος προγράμματος, αξιολόγηση εκπαιδευόμενων αλλά και εκπαιδευτών), καταρτίζει τον προϋπολογισμό όλων των προγραμμάτων που θα πραγματοποιηθούν το επόμενο ημερολογιακό έτος αλλά και τον απολογισμό αυτών του προηγούμενου έτους. Γενικά αποτελεί πολύτιμο εργαλείο γιατί παρέχει συγκρίσιμα στοιχεία για το κόστος, τους συμμετέχοντες, τους φορείς κ.τ.λ. κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

5.1 Εκπαίδευση στελεχών στην Τράπεζα της Ελλάδος

Έργο του Τμήματος Επιμόρφωσης Προσωπικού της Τράπεζας αποτελεί πρωτίστως ο προγραμματισμός των επιμορφωτικών αναγκών του προσωπικού που γίνεται σε συνεργασία με τις Υπηρεσιακές Μονάδες τους.

Κατά τη διαχείριση των εκπαιδευτικών αναγκών και στο πλαίσιο συνεργασίας του Τμήματος με όλες τις Υπηρεσιακές Μονάδες της Τράπεζας, κάθε Σεπτέμβριο ζητούνται οι προβλεπόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε Μονάδας για το επόμενο ημερολογιακό έτος. Το Τμήμα Επιμόρφωσης Προσωπικού είναι σε θέση να παρέχει σωστές κατευθύνσεις σ' αυτό τον τομέα, καθώς έχει καταρτίσει κύκλους σπουδών με πεδία ενδιαφέροντος τόσο σε επίπεδο Διεύθυνσης όσο και σε επίπεδο ευρύτερου γνωστικού αντικειμένου. Έτσι προτείνονται προγράμματα που κρίνεται απαραίτητη η παρακολούθησή τους από στελέχη κάθε Διεύθυνσης καθώς αφορούν την εξειδίκευσή τους σε βασικές της δραστηριότητες (π.χ. τραπεζικά – χρηματοοικονομικά θέματα, ευρωπαϊκό σύστημα κεντρικών τραπεζών, διαχείριση πληροφοριακών συστημάτων κ.τ.λ.), αλλά και προγράμματα ευρύτερου γνωστικού αντικειμένου, όπως διαπροσωπικές σχέσεις, ανάπτυξη ικανοτήτων, διαχείριση αλλαγής κ.τ.λ.

Μεταξύ των Υπηρεσιακών Μονάδων της Τράπεζας και του Τμήματος Επιμόρφωσης Προσωπικού υπάρχει μια συνεχής ροή πληροφοριών για τα θέματα στα οποία πρέπει να εξειδικεύεται το προσωπικό και κυρίως τα στελέχη της Τράπεζας. Το Τμήμα διερευνά τα προγράμματα που οργανώνουν φορείς τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού σχετικά με τα θέματα που έχουν εντοπιστεί ενώ διατηρούν επαφές με άλλες τράπεζες αλλά και οργανισμούς του εξωτερικού που παρέχουν εξειδικευμένες υπηρεσίες στα θέματα αυτά.

Αφού εντοπιστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε Υπηρεσιακής Μονάδας, το Τμήμα εξετάζει και ομαδοποιεί τα αιτήματα και καταχωρούνται στο σύστημα. Λαμβάνοντας υπόψη τις κατευθύνσεις της Διοίκησης, το Τμήμα αναλαμβάνει την κατάρτιση του προϋπολογισμού των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του

επόμενου ημερολογιακού έτους, εκτιμώντας τον αριθμό σεμιναρίων, τον αριθμό συμμετεχόντων και το ποσό των δαπανών και μαζί με τον απολογισμό του προηγούμενου έτους και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υποβάλλονται στο Γενικό Συμβούλιο και στην Επιτροπή Επιμόρφωσης Προσωπικού για έγκριση.

Στη συνέχεια αναλαμβάνει την οργάνωση και λειτουργία των προγραμμάτων εκείνων που θα ικανοποιήσουν τις εντοπισμένες ανάγκες αλλά και την αξιολόγησή τους, προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά τους. Καταχωρούνται στο μηχανογραφικό σύστημα όλα τα απαραίτητα στοιχεία για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως το είδος του προγράμματος, το σύνολο των διδακτικών ωρών, τις ημερομηνίες έναρξης και λήξης, τον τόπο διεξαγωγής, την προθεσμία δήλωσης συμμετοχής για σεμινάρια ενδοτραπεζικά ή εντύπου ταξιδιού για σεμινάρια εξωτραπεζικά, τους εισηγητές, τους συμμετέχοντες και τέλος το κόστος που αποτυπώνει το άθροισμα των πληρωμών που έχουν γίνει για το πρόγραμμα. Σημειώνεται ότι καθημερινά παρακολουθείται η εκτέλεση του προγράμματος αλλά και η παρουσία των συμμετεχόντων, ενημερώνοντας σχετικά το σύστημα, διατηρώντας έτσι πλήρη εικόνα της διεξαγωγής κάθε σεμιναρίου.

Σχετικά με τις υποδομές που διαθέτει η Τράπεζα της Ελλάδος για την επιμόρφωση του προσωπικού της χρειάζεται να αναφερθεί ότι υπάρχουν διαθέσιμες 8 αίθουσες διδασκαλίας των 20 ατόμων περίπου, σύγχρονες και πλήρως εξοπλισμένες με οπτικοακουστικά μέσα που διευκολύνουν κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα, ενώ στη διάθεση του Τμήματος Επιμόρφωσης Προσωπικού βρίσκονται και μεγαλύτεροι χώροι εντός της Τράπεζας για τη

διοργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με πολλούς συμμετέχοντες καθώς και συνέδρια, παρουσιάσεις κ.τ.λ.

Το Τμήμα Επιμόρφωσης Προσωπικού διενεργεί επιπρόσθετα την αξιολόγηση κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος, σε επίπεδο εισηγητών αλλά και συνολικής οργάνωσης και λειτουργίας του. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες συμπληρώνουν φύλλα αξιολόγησης που αφορούν τους εισηγητές και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνολικά. Αξιολογούν τον εισηγητή για τις γνώσεις του, τη μεταδοτικότητά του αλλά και την επιτυχή ή όχι προσπάθειά του να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και παράλληλα βαθμολογούν τις υποδομές που χρησιμοποιήθηκαν και τις σημειώσεις, έχοντας τη δυνατότητα να αναφέρουν προσωπικές εκτιμήσεις για τυχόν βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Η επεξεργασία των αξιολογήσεων οδηγεί σε μια πλήρη εικόνα σε βάθος χρόνου για την οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, για τη βελτίωση που σημειώθηκε σε αδύνατα σημεία που είχαν εντοπιστεί, αλλά και για την απόδοση των εκπαιδευτών τόσο διαχρονικά όσο και συγκριτικά με άλλους εκπαιδευτές που ασχολήθηκαν στο ίδιο αντικείμενο.

Το Τμήμα Επιμόρφωσης Προσωπικού είναι ακόμα αρμόδιο για την τακτοποίηση κάθε κόστους που αφορά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τη σύνταξη του απολογισμού όλων των προγραμμάτων, στοιχεία που διατίθενται στα ανώτερα στελέχη του Τμήματος Επιμόρφωσης Προσωπικού αλλά και της Διεύθυνσης Διοικητικού που είναι αρμόδια για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής προκειμένου να επαναπροσδιορίσουν τον αρχικό σχεδιασμό τους.

Πέρα από τη διοργάνωση ενδοτραπεζικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, έργο του Τμήματος αποτελεί η αποστολή στελεχών για παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και συνεδρίων που διοργανώνονται από άλλους φορείς του εσωτερικού και του εξωτερικού.

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι δίνεται η δυνατότητα στα στελέχη της Τράπεζας να επιμορφωθούν με τη μέθοδο της μάθησης εξ αποστάσεως (e-learning), εξυπηρετώντας ιδιαίτερα εκείνα τα στελέχη που δεν έχουν τη δυνατότητα φυσικής παρουσίας στα συνεχή εκπαιδευτικά προγράμματα και υλοποιώντας μια αρχή που διέπει πλέον την κουλτούρα της Τράπεζας της Ελλάδος, αυτή της δια βίου μάθησης.

5.2 Σχόλια - Παρατηρήσεις

Βασική υπηρεσιακή μονάδα στην Τράπεζα της Ελλάδος με αρμοδιότητα θέματα προσωπικού αποτελεί η Διεύθυνση Διοικητικού. Η ύπαρξη ενός Τμήματος στελεχωμένο με καταρτισμένο και έμπειρο προσωπικό, με άρτια σχεδιασμένο έργο και πλήρως εξοπλισμένο με ένα σύγχρονο μηχανογραφικό σύστημα διαχείρισης εκπαιδευτικών προγραμμάτων δείχνει τη σπουδαιότητα και τη σημασία που δίνεται στη διαχείριση, εξέλιξη και επιμόρφωση των υπαλλήλων και αναδεικνύει την ιδιαίτερη βαρύτητα που δίνεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα ιδιαίτερα των στελεχών της Τράπεζας.

Η περιγραφή της τρέχουσας κατάστασης, όπως αναλύθηκε, φανερώνει τη συστηματική παρακολούθηση και τον αναλυτικό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που γίνεται από το συγκεκριμένο Τμήμα. Όλα τα συστατικά στοιχεία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, καθορισμός αναγκών που θα

ικανοποιήσει ένα πρόγραμμα, επιλογή συμμετεχόντων, εισηγητών και φορέων που αναλαμβάνουν εκπαιδευτικά προγράμματα, ύπαρξη υποδομών, διανομή υλικού, τακτοποίηση κόστους και άλλα στοιχεία που εξυπηρετούν την υλοποίηση κάθε προγράμματος και σε τελική φάση η αξιολόγηση του προγράμματος, έχουν ληφθεί υπόψη από το Τμήμα Επιμόρφωσης Προσωπικού της Τράπεζας της Ελλάδος και συνεχώς παρακολουθούνται και εξετάζονται.

Αξιοσημείωτη είναι η απολογιστική ανάλυση που γίνεται στο τέλος του έτους σε σχέση με τον προϋπολογισμό του επόμενου ημερολογιακού έτους και του τρέχοντος ή προηγούμενων ετών, εξετάζοντας έτσι τυχόν αποκλίσεις που σημειώθηκαν ή επιλογές που είτε δεν ικανοποίησαν τις προκαθορισμένες εκπαιδευτικές ανάγκες είτε ο λόγος κόστους/ωφέλειας δεν δικαιολόγησε την υλοποίησή τους.

Η δομημένη κατανομή θεμάτων εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, ανάλογα με το εξειδικευμένο έργο κάθε Διεύθυνσης, συντελεί επίσης σε μια συνεχή επιμόρφωση και εξέλιξη των στελεχών της, τα οποία δεν επιμορφώνονται σπασμωδικά και σποραδικά αλλά ακολουθούν μια σχεδιασμένη σειρά εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αφορούν τη Διεύθυνσή τους και τους κρατούν σε επαφή με την επικαιρότητα, αλλά και βελτιώνουν και αναπτύσσουν περαιτέρω τις ικανότητες τους

Η συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα που δίνει κατευθυντήριες οδηγίες για νέες διαδικασίες που προκύπτουν από τις τρέχουσες εξελίξεις, παρέχει τη δυνατότητα στο Τμήμα Επιμόρφωσης Προσωπικού να εμπλουτίζει τη θεματολογία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αφορούν κάθε

Διεύθυνση αλλά και αυτών του ευρύτερου γνωστικού ενδιαφέροντος των στελεχών της Τράπεζας, καθιστώντας τους αποτελεσματικούς τόσο στο ευρύτερο πλαίσιο του Ευρωσυστήματος όσο και στο επίπεδο της Υπηρεσιακής τους Μονάδας.

Η προσπάθεια που σημειώνεται στην Τράπεζα της Ελλάδος να επιμορφωθούν τα στελέχη της τόσο σε τεχνικά θέματα που αφορούν αποκλειστικά το έργο τους όσο και σε θέματα διαπροσωπικών σχέσεων, διαπραγματεύσεων και ανάπτυξης διοικητικών ικανοτήτων, προβάλλει τη σημαντική θέση που κατέχουν τα στελέχη στο παρόν αλλά και την εξέλιξη αυτών στο μέλλον.

Σημαντική όμως είναι και η συσσωρευμένη γνώση και εμπειρία που διαθέτουν τα στελέχη του Τμήματος Επιμόρφωσης Προσωπικού που μπορούν να συνδυάσουν τις ανάγκες εκπαίδευσης των Υπηρεσιακών Μονάδων με τις ανάγκες των ίδιων των στελεχών, στο πλαίσιο της οργανωσιακής κουλτούρας σε πρώτο επίπεδο της Τράπεζας της Ελλάδος και στη συνέχεια της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας.

Πέρα από τον άρτιο σχεδιασμό των προγραμμάτων, τη μηχανογραφική υποστήριξη και τον συνεχή εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών θεμάτων που κάνουν σπουδαίο το έργο του Τμήματος Επιμόρφωσης Προσωπικού της Τράπεζας της Ελλάδος, υπάρχει ένα σημείο στο οποίο υπάρχει περιθώριο βελτίωσης και αφορά την εκτίμηση αποδοτικότητας του στελέχους στη θέση εργασίας του. Φαίνεται ότι είναι δύσκολα μετρήσιμη η πληροφόρηση για το αν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα συντέλεσε στη βελτίωση των όρων εργασίας του, αν σημειώθηκε πρόοδος στο έργο του και στην αποτελεσματικότητά του, αν βελτιώθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους του ή τυχόν

υφισταμένους του και αν τελικά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα απέδωσε για το ίδιο το στέλεχος αλλά και την Τράπεζα.

Αυτή η πληροφόρηση θα μπορούσε να δοθεί από τους άμεσα προϊσταμένους κάθε στελέχους μετά από κάποια δεδομένη χρονική περίοδο που θα έχουν παρακολουθήσει την πορεία και την εξέλιξη του μετά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ύστερα και από επικοινωνία με το ίδιο το στέλεχος να ενημερώσουν το Τμήμα Επιμόρφωσης Προσωπικού για τυχόν αλλαγές που σημειώθηκαν.

Αυτή η εκτίμηση είναι απαραίτητη για την αποτελεσματικότερη αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος γιατί εξετάζεται πλέον η αποδοτικότητά του στο κρισιμότερο σημείο, στο χώρο από τον οποίο δημιουργήθηκαν οι εκπαιδευτικές του ανάγκες και όπου θα διαφανεί αν αυτές τελικά ικανοποιήθηκαν και το στέλεχος εκμεταλλεύτηκε τις γνώσεις που του δόθηκαν.

Παρόλ' αυτά είναι δύσκολη αυτή η εκτίμηση καθώς στο χώρο εργασίας του στελέχους υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που συνυπολογίζονται για τη μέτρηση της απόδοσής του. Δεν αρκεί να διαπιστωθεί αν άλλαξε ο βαθμός αφοσίωσής του στην Τράπεζα ή αυτό-υποκίνησής του μετά τη συμμετοχή του σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αλλά αν οι υπάρχουσες υποδομές που χρησιμοποιεί καθημερινά, η υποκίνηση από τον άμεσο προϊστάμενό του και οι σχέσεις του με τους συναδέλφους του, επιτρέπουν τη χρήση της γνώσης που κέρδισε από την επιμόρφωση και τη βελτίωση της απόδοσής του.

Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που αποδίδει πολλά οφέλη τόσο στους εργαζόμενους ενός οργανισμού όσο και στον ίδιο τον οργανισμό βραχυπρόθεσμα αλλά στην περίπτωση των στελεχών, κυρίως μακροπρόθεσμα. Σήμερα, σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από δυσμενείς διεθνείς συγκυρίες όπως η οικονομική ύφεση αλλά και από την παγκοσμιοποίηση που εντείνει τον ανταγωνισμό για μεγαλύτερη κερδοφορία, η εκπαίδευση θεωρείται μια διαδικασία δημιουργίας στρατηγικών ικανοτήτων που δίνουν αξία στους εργαζόμενους και κατ' επέκταση στους οργανισμούς, προσφέροντας στρατηγικό πλεονέκτημα.

Για να είναι όμως αποτελεσματική η εκπαίδευση πρέπει να γίνει σωστός σχεδιασμός, επαρκής ανάλυση και χαρτογράφηση των υφιστάμενων αναγκών για εκπαίδευση και διεξοδική προετοιμασία όλων των σταδίων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Η επιτυχία της εκπαίδευσης να καλύψει αυτές τις ανάγκες διαπιστώνεται κατά την αξιολόγηση του προγράμματος, όπου εξετάζεται τόσο η αλλαγή συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων όσο και η τυχόν βελτίωση που αυτή επέφερε στο έργο του.

Δεδομένου ότι η αξιολόγηση εκπαίδευσης των στελεχών έχει μακροπρόθεσμο ορίζοντα, η εκπαίδευση αποδεικνύεται πολύ σημαντική επένδυση για τον οργανισμό. Γι' αυτό το λόγο προκύπτει η ανάγκη αποτίμησης των αποτελεσμάτων της με χρηματοοικονομικά εργαλεία όπως ο δείκτης απόδοσης της επένδυσης που ενώ είναι δύσκολη η χρήση του καθίσταται απαραίτητη για την εξέταση της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης ως προϊόν επένδυσης.

Ένας οργανισμός που επιλέγει να επενδύσει στην εκπαίδευση δεν διατηρεί απλά υψηλό το επίπεδο των εργαζομένων και των στελεχών του, αλλά καταφέρνει να γίνει ελκυστικός σε υψηλής ποιότητας στελέχη της αγοράς, προσφέροντας ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης, αυξάνοντας τα επίπεδα ικανότητας και δίνοντας τη δυνατότητα να αποκτήσουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία, να κερδίσουν υψηλότερες ανταμοιβές και να προοδεύσουν εντός του οργανισμού. Μ' αυτό τον τρόπο, ο οργανισμός αποκτά στρατηγικό πλεονέκτημα και πρωτοπορεί, βελτιώνοντας την ανταγωνιστικότητά του στο παρόν δυσμενές περιβάλλον.

Το στοιχείο που θα μπορούσε να ερευνηθεί περαιτέρω με αφορμή το παράδειγμα της Τράπεζας της Ελλάδος και της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας είναι η ανάγκη τυποποίησης των προσόντων και της εκπαίδευσης των στελεχών ώστε αυτά να είναι αναγνωρίσιμα και άρα αξιοποιήσιμα σε οργανισμούς άλλων χωρών.

Στην περίπτωση της Τράπεζας της Ελλάδος πέρα από την εσωτερική πολιτική του οργανισμού για την εκπαίδευση, υπάρχει μια κεντρική οδηγία της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας για εκπαιδευτικά προγράμματα που δημιουργούν μια ομοιογένεια μεταξύ των στελεχών όλων Κεντρικών Τραπεζών, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα μετακίνησης μεταξύ των χωρών.

Βάση αυτού του παραδείγματος, αξίζει να ερευνηθεί ακόμα η δυνατότητα πιστοποίησης των προσόντων των στελεχών που θα τους επιτρέψει να αναζητήσουν εργασία και εκτός της χώρας τους. Ήδη η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει εγκρίνει τη θέσπιση ενός ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων για τη δια βίου μάθηση, με αφορμή ενός προγράμματος εργασίας

«Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» που θεσπίστηκε μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας το 2000.

Σύμφωνα με αυτό το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων, έμφαση θα δίνεται στα «μαθησιακά αποτελέσματα» του εκπαιδευόμενου και όχι στον τρόπο ή στο χώρο που απέκτησε την εκπαίδευση. Έτσι θα είναι εφικτή η σύγκριση των προσόντων που αποκτήθηκαν σε διαφορετικές χώρες και με διαφορετικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Μ' αυτό τον τρόπο, τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης γίνονται πιο διαφανή, προσβάσιμα από όλους χωρίς εξαιρέσεις και εξυπηρετούν την κινητικότητα των εκπαιδευόμενων είτε αυτή γίνεται για την κατάρτισή τους είτε για εύρεση εργασίας. Υλοποιείται έτσι ο στόχος της δια βίου μάθησης και δημιουργούνται προϋποθέσεις για τη διασφάλιση των στόχων κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης που συμφωνηθήκαν στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας.

Ήδη προβλέπεται τα κράτη μέλη να συνδέσουν τα εθνικά τους συστήματα προσόντων με το νεοσύστατο ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων μέχρι το 2010 και μένει αυτό να υλοποιηθεί και να αξιολογηθεί.

Επιπλέον, με αφορμή την εκτενή αναφορά όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και στην ανάπτυξη στελεχών, κρίσιμο είναι να διερευνηθεί και η ιδέα της ανάπτυξης σταδιοδρομίας των στελεχών, με την έννοια της ιχνηλάτησης όλης της πορείας του στελέχους εντός του οργανισμού και της διαρκούς παρακολούθησής του και όχι μόνο όταν προκύπτει η ανάγκη εκπαίδευσής του. Η λογική της ανάπτυξης σταδιοδρομίας του στελέχους συνεπάγεται πέρα από την εκπαίδευση και μια σειρά ενεργειών όπως η συμβούλευση (mentoring) που σε αντίθεση με την

καθοδήγηση (coaching) που αφορά στην εργασία, δημιουργεί μακροπρόθεσμες προσδοκίες και δεν συνδέεται με ένα έργο που έχει αρχή και τέλος.

Θα μπορούσε ακόμα να γίνει αντικείμενο έρευνας η διάσταση του μανάτζμεντ στη σημερινή πραγματικότητα, μετά τη χρηματοοικονομική κρίση που ανέδειξε την κρίση αξιών καθώς και την έλλειψη εταιρικής κοινωνικής ευθύνης και να διερευνηθεί η συνεισφορά του στη στροφή που η σημερινή εποχή επιτάσσει στη φιλική προς το περιβάλλον λειτουργία των οργανισμών.

Τέλος, θα μπορούσε να γίνει αντικείμενο έρευνας η ανάγκη διαφοροποίησης της διοίκησης από το παραδοσιακό στυλ σε μια πιο σύγχρονη μορφή, καθώς οι τρέχουσες συνθήκες υπαγορεύουν μεγαλύτερη ευελιξία εντός του οργανισμού και λιγότερη γραφειοκρατία, υποδεικνύουν την προσέλκυση στελεχών υψηλών προσόντων που χρήζουν ιδιαίτερης μεταχείρισης τελείως διαφορετικής από αυτή που παραδοσιακά υπήρχε και αναδύουν την εταιρική κοινωνική ευθύνη ως αναπόσπαστο κομμάτι κάθε επιχειρηματικής λειτουργίας του οργανισμού.

Βιβλιογραφία

1. Ιορδάνογλου, Δ (2008), Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στις σύγχρονες οργανώσεις, Νέες τάσεις και πρακτικές, Κριτική, Αθήνα
2. Κανελλόπουλος, Χ (2003), Μάνατζμεντ – Αποτελεσματική Διοίκηση, Αθήνα
3. Κύρτσης, Α. Α (2003), «Τραπεζική Εκπαίδευση και Οργανωσιακή Μεταβολή (Μέρος Πρώτο)», Δελτίο Ένωσης Ελληνικών Τραπεζών, Α΄ Τρίμηνο, σελ. 165-174
4. Κύρτσης, Α. Α (2003), «Τραπεζική Εκπαίδευση και Οργανωσιακή Μεταβολή (Μέρος Δεύτερο)», Δελτίο Ένωσης Ελληνικών Τραπεζών, Β΄ Τρίμηνο, σελ. 123-133
5. Μαυρή, Δ (2005), «Δεξιότητες, κατάρτιση και οι προκλήσεις για την πιστοποίηση: Ευρωπαϊκή και ελληνική πραγματικότητα», Δελτίο Ένωσης Ελληνικών Τραπεζών, σελ. 75-85
6. Μπουραντάς, Δ (2002), Μαντζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο και Σύγχρονες πρακτικές, Μπένος, Αθήνα
7. Μπουραντάς, Δ (2003), Ηγεσία. Ο Δρόμος της διαρκούς επιτυχίας, Μπένος, Αθήνα
8. Παπούλιας, Δ (2002), Η στρατηγική διοίκηση επιχειρήσεων και αλλαγών, Καστανιώτη, Αθήνα
9. Παπούλιας, Δ (2009), Η κρίση αλλάζει τη ζωή μας και το Management, Κριτική, Αθήνα

10. Πασχάλη, Ν (2005), «Γιατί η αρχή είναι το ήμισυ του παντός...», Δελτίο Ένωσης Ελληνικών Τραπεζών, Γ΄ Τρίμηνο, σελ. 101-104
11. Σαριδάκη, Μ (2004), «Η επαγγελματική εκπαίδευση στις τράπεζες ως επένδυση και ο ρόλος της αξιολόγησης», Δελτίο Ένωσης Ελληνικών Τραπεζών, Α΄ Τρίμηνο, σελ. 81-86
12. Σκούρα, Α (2005), «Ο στρατηγικός ρόλος της εκπαίδευσης στην επίτευξη των επιχειρηματικών στόχων», Δελτίο Ένωσης Ελληνικών Τραπεζών, Δ΄ Τρίμηνο, σελ. 95-97
13. Συμβούλιο Δημόσιας Πολιτικής της American Society for Training and Development, μεταφρασμένο απόσπασμα από τη Λευκή Βίβλο με τίτλο «Η Πρόκληση του Ανθρώπινου Κεφαλαίου (2003), Δελτίο ΕΕΤ
14. Τσούκας, Χ (2004), Αν ο Αριστοτέλης ήταν διευθύνων σύμβουλος – Δοκίμια για την ηγεσία και τη διοίκηση, Καστανιώτη, Αθήνα
15. Χολέβας, Γ (1992), Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων, Θεωρία και πράξη Μανατζμεντ, Σμπίλιας «Το Οικονομικό», Αθήνα
16. Χυτήρης, Λ (2001), Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων, Interbooks, Αθήνα
17. Χυτήρης, Λ (2006), Μανατζμεντ: Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων, Interbooks, Αθήνα
18. Graca Barros, A, Costa, M, Pereira, T (2005), Η κοινοτική οδηγία 2005/36/EK σχετικά με την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων (Συνοπτική ανάλυση ρυθμιστικού πλαισίου), Δελτίο Ένωσης Ελληνικών Τραπεζών, Γ΄ Τρίμηνο, σελ. 97-100

19. Armstrong, M. (2006), A handbook of Human Resource Management Practice, Kogan Page, London and Philadelphia
20. Bartel, C Saavedra, R and Van Dyne, L (2001) "Design conditions for learning in community service contexts", Journal of Organizational Behavior, vol 22, pp.367-385
21. Carter, A, Hirsh, W and Aston, J (2002) Resourcing the Training and Development Function, Report No 390, Institute of Employment Studies, Brighton
22. Chartered Institute of Personnel and Development (2002) Developing Managers for Business Performance, CIPD, London
23. Chartered Institute of Personnel and Development (2005e) Training and Development Survey, CIPD, London
24. Drucker, P (1955) The Practice of Management, Heinemann, London
25. Goleman, D (1995) Emotional Intelligence, Bantam, New York
26. Goleman, D (1999) Emotional Intelligence, presentation made at CIPD annual conference, October
27. Greenspan, A (2000), "The Evolving Demand for Skills", Ομιλία στη National Skills Summit, www.dol.gov/sec/skills_summit/p1s3.htm
28. Hall, P and Norris, P (1992) Development centres: making the learning organization happen, Human Resources, Autumn, pp 126-128
29. Harrison, R (2000) Employee Development, 2nd edn, IPM, London

30. Hirsh, W and Carter, A (2002) New Directions in Management Development, Paper 387, Institute of Employment Studies
31. Hirsh, W, Pollard, E and Tamkin, P (2000) Management development IRS Employee Development Bulletin, November, pp 8-12
32. IRS (2004g), Training Survey, Employment Review no 807, September, pp 10-17
33. Kanter, R M (1989) When Giants Learn to Dance, Simon & Schuster, London
34. Kearns, P (2005a) Evaluating the ROI From Learning, CIPD, London
35. Kearns, P and Miller, T (1997) Measuring the impact of training and development on the bottom line, FT Management Briefings, Pitman, London
36. Kilpatrick, D L (1994), Evaluating training programs, Berrett – Koehler, San Francisco
37. Kilpatrick, D. (1998), Evaluating training programs: The four levels, Berrett – Koehler, San Francisco
38. Lowthert, W. H. (1995), "The Systematic Approach to Training: Methodology and Main Phases", Presented at the National Seminar on the Systematic Approach to Personnel Training and Qualification for Safe Operations of Nuclear Power Plants, www.alwaysimproving.com
39. McGregor, D (1960) The Human Side of Enterprise, McGraw-Hill, New York

40. McKew, H. (2004) "Learning is earning", Engineered Systems, March 2004, p.98
41. Mumford, A (1993) How managers can become developers, Personnel Management, June, pp 42-45
42. Mumford, A and Gold, J (2004) Management Development: Strategies for action, CIPD, London
43. Parry, S (2000), Training for Results, American Society for Training and Development, USA
44. Phillips, J and Phillips, P. (2002) "Reasons why training and development fails... and what you can do about it", Training Magazine, September, pp. 78-85
45. PricewaterhouseCoopers' Survey (2007) "Managing tomorrow's people – how the downturn will change the future of work"
46. PricewaterhouseCoopers' Survey (2008) "Managing tomorrow's people – Millennials at work – perspectives from a new generation"
47. Reid, M A, Barrington, H and Brown B (2004) Human Resource Development: Beyond training interventions, CIPD, London
48. Reynolds, J (2004) Helping People Learn, CIPD, London
49. Rossett, A and Sheldon, K (2001), Beyond the Podium: Delivering Training and Performance to a Digital World, San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer, p. 67

50. Schein, E H (1990), Organisational culture, American Psychologist, 45, pp 109-19
51. Steiner, D Dobbins, G and Trahan, W (1991) "The trainer-trainee interaction: An attributional model of training", Journal of Organizational Behavior, vol. 12, pp.271-286
52. Stewart ,T (1999), Intellectual Capital, Currency Doubleday, New York, p. 76
53. Stewart, J and Tansley, C (2002) Training in the Knowledge Economy, CIPD, London
54. Sloman, M (2003a) E-learning: stepping up the learning curve, Impact, CIPD, January, pp 16-17
55. Tamkin, P, Hirsh, W and Tyers (2003) Clone (?) to Champion: The making of better people managers, Report No 389 Institute of Employment Studies, Brighton
56. Tamkin, P, Yarnall, J and Kerrin, M (2002) Kirkpatrick and Beyond: A review of training evaluation, Report 392, Institute of Employment Studies, Brighton
57. Valle, R Martin, F Romero, P and Dolan, Sh (2000), "Business strategy, work processes and human resource training: are they congruent?", Journal of Organizational Behavior vol. 21, pp283-297
58. Warr, P B, Bird, M W and Rackham, N (1970) Evaluation of Management Training, Gower, Aldershot

59. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/1148&format=HTML&aged=1&language=EL&guiLanguage=en> (10.7.2009)
60. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm (1.12.2009)
61. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/06/318&format=HTML&aged=1&language=EN&guiLanguage=en> (1.12.2009)
62. <http://www.ictplus.gr/default.asp?pid=48&rID=6385&ct=9> (9.11.2009)