

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ



**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΜΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

ΘΕΜΑ:

**ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΓΝΩΣΗΣ:
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

Βασιλική Α. Καραστάθη

ΑΘΗΝΑ, 2013

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ



**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΜΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

ΘΕΜΑ:

**ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΓΝΩΣΗΣ:
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

Βασιλική Α. Καραστάθη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Άννα Σαΐτη, Αν. Καθηγήτρια - Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Επιτροπή : Πέτρος Παπαγεωργίου, Καθηγητής - Πανεπιστήμιο Πειραιά

Μαλβίνα Βαμβακάρη, Επ. Καθηγήτρια - Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

ΑΘΗΝΑ, 2013

Iucundi acti labores

(Cicero, De Finibus, 2.105.7)

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσοι συνέβαλαν στην πραγματοποίηση αυτής της διπλωματικής εργασίας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής εργασίας κα Άννα Σαΐτη, για την πολύτιμη συμβολή και καθοδήγησή της στη διάρκεια συγγραφής της εργασίας, όπως και τον κ. Πέτρο Παπαγεωργίου και την κα Μαλβίνα Βαμβακάρη για την υποστήριξη που μου προσέφεραν. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών Εκπαίδευση και Πολιτισμός της κατεύθυνσης «Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, καθώς ο καθένας με το δικό του τρόπο συνέβαλε στη διεύρυνση των πνευματικών μου οριζόντων.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Ευτυχία Βραϊμάκη, που με τις γνώσεις και το πάθος της υπήρξε σημαντική αρωγός στην προσπάθειά μου. Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και στη συμφοιτήτριά μου Χριστίνα Γεροχρήστου για την ενθάρρυνσή της.

Τέλος, η μελέτη αυτή δε θα είχε ολοκληρωθεί δίχως την αμέριστη συμπαράσταση της οικογένειάς μου, που δεν έπαψε ποτέ να με υποστηρίζει και να πιστεύει σε μένα.

Αθήνα, Φεβρουάριος 2013

Περίληψη

Την τελευταία δεκαετία όλο και περισσότεροι οργανισμοί εστιάζουν στη διαχείριση της γνώσης και η ανταλλαγή γνώσης έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους πιο κρίσιμους παράγοντες για τη διαχείριση της. Παρόλα αυτά, οι ατομικοί και οι οργανωσιακοί παράγοντες που προωθούν την ανταλλαγή γνώσης δεν είναι ξεκάθαροι. Σκοπός της έρευνας είναι να βοηθήσει στην κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά ανταλλαγής γνώσης των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το ερευνητικό μοντέλο βασίζεται στη Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, το δείγμα αποτελείται από 188 καθηγητές που εργάζονται σε δημόσια σχολεία της Περιφέρειας Αττικής και ο έλεγχος του μοντέλου διεξήχθη μέσα από αναλύσεις παλινδρόμησης. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η πρόθεση για ανταλλαγή γνώσης επηρεάζεται από τις στάσεις και τους υποκειμενικούς κανόνες και υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα ενός θετικού και υποστηρικτικού κλίματος που βασίζεται στην επικοινωνία, στη δημιουργία και διατήρηση του οποίου ο διευθυντής του σχολείου διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο.

Λέξεις κλειδιά: διαχείριση γνώσης, ανταλλαγή γνώσης, καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Ελλάδα, Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς

Abstract

Throughout the last decade many organizations are focusing in knowledge management processes and knowledge sharing is identified as one of the most critical factors for managing knowledge. Still, the individual and organizational factors that promote knowledge sharing are not clear. Aim of this study is to develop an understanding of the factors that influence knowledge sharing behavior of secondary school teachers in Greece. The research model is based on the Theory of Planned Behavior, the sample consists of 188 teachers working in public schools in the Prefecture of Attica and regression analyses were applied to test the research model. The results indicate that intention to share knowledge is influenced by attitudes and subjective norms and highlight the necessity of a positive and supportive climate based on communication, in the creation and maintenance of which the director of the school plays a decisive role.

Keywords: knowledge management, knowledge sharing, secondary school teachers, Greece, Theory of Planned Behavior

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΜΕΡΟΣ Α' - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ	8
1. Η γνώση.....	9
1.1. Η έννοια της γνώσης.....	9
1.2. Οι διαστάσεις της γνώσης.....	11
2. Η διαχείριση της γνώσης.....	14
2.1. Η διαχείριση της γνώσης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο	17
3. Η ανταλλαγή της γνώσης	19
3.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά ανταλλαγής γνώσης.....	21
3.1.1. Οργανωσιακό κλίμα.....	22
3.1.2. Υποστήριξη από τον προϊστάμενο.....	24
3.1.3. Προσδοκώμενες σχέσεις ανταποδοτικότητας.....	26
3.1.4. Αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια	28
4. Η Θεωρία της Σχεδιασμένης συμπεριφοράς	29
4.1. Γενική περιγραφή της Θεωρίας της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς ...	29
4.2. Επέκταση της Θεωρίας	32
ΜΕΡΟΣ Β' - ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	35
5. Μεθοδολογική προσέγγιση	36
5.1. Επιλογή του δείγματος.....	36
5.2. Ερευνητικό εργαλείο.....	37
5.3. Μεθοδολογία έρευνας.....	41
6. Παρουσίαση χαρακτηριστικών του δείγματος.....	45
6.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος	45
6.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανταλλαγή γνώσης ..	50
7. Προσδιοριστικοί παράγοντες της πρόθεσης.....	52
7.1. Διαχωρισμός σε παράγοντες.....	52
7.2. Ανάλυση παλινδρόμησης	55
7.2.1. Η επίδραση της στάσης, των υποκειμενικών κανόνων και του αντιλαμβανόμενου ελέγχου στην πρόθεση για ανταλλαγή γνώσης ..	57
7.2.2. Η επίδραση των προσδοκώμενων σχέσεων ανταποδοτικότητας και του οργανωσιακού κλίματος στη στάση απέναντι στην ανταλλαγή γνώσης	59

7.2.3. Η επίδραση της υποστήριξης από τον διευθυντή στους υποκειμενικούς κανόνες σχετικά με την ανταλλαγή γνώσης	61
7.2.4. Η επίδραση της αντιλαμβανόμενης αυτεπάρκειας στον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς ανταλλαγής γνώσης	62
8. Συζήτηση αποτελεσμάτων και συμπεράσματα	64
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	74
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	105

Πίνακας Σχημάτων, Γραφημάτων και Πινάκων

Σχήμα 1: Η Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς.....	33
Σχήμα 2: Το ερευνητικό μοντέλο	44
Γράφημα 1: Κατανομή του δείγματος κατά φύλο.....	47
Γράφημα 2: Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία.....	48
Γράφημα 3: Κατανομή του δείγματος με βάση την ειδικότητα.....	49
Γράφημα 4: Κατανομή του δείγματος με βάση τα έτη υπηρεσίας σε δημόσιο σχολείο.....	49
Γράφημα 5: Κατανομή του δείγματος με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης.....	50
Πίνακας 1: Δημογραφικό προφίλ του δείγματος	46
Πίνακας 2: Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση για τους παράγοντες.....	51
Πίνακας 3: Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης.....	54
Πίνακας 4: Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων.....	56
Πίνακας 5: Αποτελέσματα ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης με προβλεπτικές μεταβλητές τη στάση, τους υποκειμενικούς κανόνες και τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς.....	58
Πίνακας 6: Αποτελέσματα ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης με προβλεπτικές μεταβλητές τις προσδοκώμενες σχέσεις ανταποδοτικότητας και το οργανωσιακό κλίμα.....	60
Πίνακας 7: Αποτελέσματα ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης με προβλεπτική μεταβλητή την υποστήριξη από τον διευθυντή.....	62
Πίνακας 8: Αποτελέσματα ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης με προβλεπτική μεταβλητή την αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια.....	63

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η οικονομία του σήμερα έχει αναγνωρίσει τη σημασία της γνώσης και του ανθρωπίνου κεφαλαίου στους οργανισμούς και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως οικονομία της γνώσης. Η διαχείριση της γνώσης (*knowledge management*) στους οργανισμούς είναι ένα θέμα αυξανόμενης σημασίας από την αρχή της δεκαετίας του '90, καθώς αναγνωρίζεται ευρέως ότι η γνώση αποτελεί καθοριστικό προσόν τόσο για ένα άτομο όσο και για έναν οργανισμό προκειμένου να επιτύχει σε ένα περιβάλλον όπου ο ανταγωνισμός διαρκώς αυξάνεται.

Ολοένα και περισσότερο η γνώση θεωρείται στρατηγικής σημασίας πόρος για έναν οργανισμό (Grant, 1996), καθώς επίσης και πηγή ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Nonaka & Takeuchi, 1995· Grant, 1996· Spender, 1996). Βέβαια, η πηγή του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος δεν εναπόκειται στην απλή ύπαρξη της γνώσης σε ένα δεδομένο χρονικό σημείο, αλλά πολύ περισσότερο στην ικανότητα του οργανισμού να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά την υπάρχουσα γνώση με σκοπό τη δημιουργία νέας (Alavi & Leidner, 2001).

Προκειμένου να κερδίσουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα οι οργανισμοί τείνουν να μεγιστοποιούν τις ικανότητες που σχετίζονται με τη γνώση (Kankanhalli, Tan & Wei, 2005). Η συνεχιζόμενη διαχείριση της γνώσης σε έναν οργανισμό δύναται να προωθήσει την καινοτομία και να παίξει κομβικό ρόλο στην επιτυχία του (Nonaka & Takeuchi, 1995). Επιπρόσθετα, θέματα όπως η διατήρηση, ο εντοπισμός και η εφαρμογή της γνώσης καθιστούν ολοένα και πιο επιτακτική την ανάγκη των συστημάτων διαχείρισης της γνώσης (Alavi & Leidner 2001) και οι οργανισμοί προσπαθούν να εντάξουν ειδικά προγράμματα που στοχεύουν στην εξασφάλιση ενός

περιβάλλοντος που υποστηρίζει την αποτελεσματική δημιουργία, μεταφορά και χρήση της γνώσης (Davenport, de Long & Beers, 1998). Οποιαδήποτε όμως στρατηγική διαχείρισης της γνώσης υιοθετείται από έναν οργανισμό, στόχο έχει να προωθήσει την ανταλλαγή της γνώσης, των ιδεών και των εμπειριών ανάμεσα στα άτομα και τις ομάδες (Cabrera & Cabrera, 2002).

Καθώς δίνεται ολοένα και μεγαλύτερη βαρύτητα σε στρατηγικές διαχείρισης της γνώσης, έχουν αναδυθεί δύο περιοχές που επικεντρώνουν το ενδιαφέρον, η μία που εστιάζει στα τεχνολογικά συστήματα και η άλλη που εστιάζει στους ανθρώπους (Gourlay, 2001). Ενώ οι οργανισμοί αρχικά επένδυσαν πολλά σε πληροφοριακά συστήματα διαχείρισης της γνώσης, κάποιοι συνειδητοποίησαν νωρίς πως αυτά μπορούσαν να βοηθήσουν μόνο μερικώς και αναφορικά με την πρόσβαση και τη διάθεση της ρητής γνώσης (Gourlay, 2001). Οι στρατηγικές που εστιάζουν στους ανθρώπους, σύμφωνα με τις οποίες τα άτομα αλληλεπιδρούν είτε πρόσωπο με πρόσωπο είτε εικονικά, διευκολύνουν την ανταλλαγή της άρρητης γνώσης (Aramburu & Sáenz, 2007). Η γνώση από τη φύση της ανήκει στα άτομα (Nonaka & Konno, 1998) και πιο συγκεκριμένα στους εργαζόμενους, χωρίς τους οποίους οι οργανισμοί αδυνατούν να αναπτύξουν τη γνώση (Lahti & Beyerlein, 2000). Όταν οι εργαζόμενοι έχουν γνώσεις που είναι επωφελείς για έναν οργανισμό, τότε αυτοί κατέχουν κάτι πολύ περισσότερο από απλά δεδομένα και πληροφορίες που βρίσκονται αποθηκευμένα στα συστήματα διαχείρισης πληροφοριών (Blair, 2002). Ενώ λοιπόν, οι νέες τεχνολογίες και τα εργαλεία τους είναι σημαντικά για την υποστήριξη των στρατηγικών ανταλλαγής γνώσης, πρακτικές εφαρμογές έχουν δείξει ότι η τεχνολογία από μόνη της δεν εγγυάται την ανταλλαγή της γνώσης (Ruggles, 1998· McDermott, 1999· Cross & Baird, 2000).

Η γνώση αποτελεί κεφάλαιο που πολλαπλασιάζεται όταν μοιράζεται (Quinn, Anderson & Finkelstein, 1996), γι' αυτό και η ανταλλαγή γνώσης (*knowledge sharing*) θεωρείται μια από τις σημαντικότερες διαδικασίες για τη διαχείρισή της (Nonaka & Takeuchi, 1995· Lahti & Beyerlein, 2000· Alavi & Leidner, 2001· Bock & Kim 2002).

Η ανταλλαγή γνώσης είναι μια ανθρώπινη δραστηριότητα και η κατανόηση των παραγόντων που την επηρεάζουν είναι το πρώτο βήμα για την επιτυχία των συστημάτων διαχείρισης γνώσης (Robertson, 2002). Παρόλα αυτά, οι οργανωσιακοί και οι ατομικοί παράγοντες που διευκολύνουν την ανταλλαγή γνώσης δεν είναι ξεκάθαροι (Connelly & Kelloway, 2003). Σε πρακτικό επίπεδο η ανταλλαγή γνώσης δεν μπορεί να εκβιαστεί παρά μόνο να ενθαρρυνθεί και να διευκολυνθεί, καθώς εναπόκειται στην προθυμία των ατόμων (Gibbert & Krause, 2002). Κατά συνέπεια, αυτή η προθυμία των ατόμων να ανταλλάξουν τις γνώσεις τους αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχημένη εφαρμογή οποιασδήποτε διαδικασίας διαχείρισης της γνώσης (Kouloropoulos & Frappaolo, 1999). Όμως, η μεγαλύτερη πρόκληση που προκύπτει για τους οργανισμούς, κατά την προσπάθεια ενίσχυσης της ανταλλαγής γνώσης των εργαζομένων είναι η αλλαγή της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Ruggles, 1998· Bock et al., 2005).

Αναγνωρίζοντας την ολοένα και αυξανόμενη σημασία που έχει η ανταλλαγή γνώσης για την επιτυχία στη διαχείρισή της και για τη βελτίωση και την καινοτομία σε έναν οργανισμό, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να βοηθήσει στην κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά ανταλλαγής γνώσης των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο στη δημιουργία γνώσης και η γνώση που οι εκπαιδευτικοί κατέχουν αποτελεί το διανοητικό κεφάλαιο αυτών των ιδρυμάτων. Η

κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ατομική συμπεριφορά ανταλλαγής γνώσης είναι αναγκαία για τους οργανισμούς που βασίζονται στη γνώση, όπως τα σχολεία, όπου η γνώση δημιουργείται, διανέμεται και εφαρμόζεται. Με αυτόν τον τρόπο, αν η γνώση ανταλλάσσεται με όσους τη χρειάζονται και μπορούν να ωφεληθούν, μπορεί να αποκτηθεί ανταγωνιστικό πλεονέκτημα.

Οι στόχοι της έρευνας είναι αφενός να γίνει καταγραφή της κατάστασης που επικρατεί σήμερα και αφετέρου να γίνει ερμηνεία αυτής της κατάστασης. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της καταγραφής της επικρατούσας κατάστασης, στόχος είναι να γίνει περιγραφή των χαρακτηριστικών του δείγματος της έρευνάς μας μέσω γραφημάτων και να γίνει η παρουσίαση των απόψεων τους. Όσον αφορά στην ερμηνεία, στόχος είναι αφού γίνει επιβεβαίωση των παραγόντων που επηρεάζουν την ανταλλαγή γνώσης, στη συνέχεια να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο επιδρά κάθε ένας από αυτούς στην πρόθεση για ανταλλαγή γνώσης.

Την τελευταία δεκαετία, οι πρωτοβουλίες που λαμβάνονται για τη διαχείριση της γνώσης στον τομέα των επιχειρήσεων ολοένα και αυξάνονται, παρόλα αυτά ελάχιστη σημασία έχει δοθεί στη διαχείριση της γνώσης στον τομέα της εκπαίδευσης (Santo, 2005). Η βιβλιογραφία για την εφαρμογή της διαχείρισης της γνώσης στα σχολεία είναι σπάνια και αυτή που υπάρχει επικεντρώνεται κυρίως σε τεχνολογικές λύσεις. Εξαίρεση αποτελούν κάποιες ουσιαστικές προσπάθειες που πλέον απομακρύνονται από τις τεχνολογικές λύσεις και στοχεύουν σε προσωποποιημένες στρατηγικές (Fullan, 2002· Petrides & Guiney, 2002· Carroll et al., 2003· Friebs, 2003· Petrides & Nodine, 2003· Mawhinney, 2010). Ακόμη λιγότερες είναι οι εμπειρικές μελέτες στον τομέα της εκπαίδευσης, με εξαίρεση να αποτελούν κάποιες που έχουν διεξαχθεί σε ανατολικές χώρες στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Jain, Sandhu & Sidhu, 2007· Cheng, Ho & Lau, 2009· Teh, Yong, Chong & Yew,

2011). Συνεπώς, η κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ατομική συμπεριφορά ανταλλαγής γνώσης των καθηγητών στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι αναγκαία προκειμένου να ληφθούν επιτυχημένες πρωτοβουλίες και να εφαρμοστούν κατάλληλες στρατηγικές για τη διαχείριση της γνώσης (Chatzoglou & Vraimaki, 2009). Αν και δεν υπάρχει άμεσος τρόπος να μετρηθεί το αποτέλεσμα της ανταλλαγής γνώσης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, η επίδραση της ανταλλαγής γνώσης ίσως να είναι μεγαλύτερη από αυτή που δημιουργείται στις επιχειρήσεις (Cheng et al., 2009).

Το ερευνητικό μοντέλο βασίζεται στη Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 1991), μια ευρύτατα αποδεκτή θεωρία της κοινωνικής ψυχολογίας. Η Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς έχει χρησιμοποιηθεί επιτυχώς για την πρόβλεψη πολλών ειδών συμπεριφορών και χρησιμοποιείται ευρέως για να προβλέψει και να εξηγήσει τη συμπεριφορική πρόθεση αλλά και την ίδια τη συμπεριφορά (Millar & Shevlin, 2003). Το δείγμα της έρευνας, είναι τυχαίο και αντιπροσωπευτικό και αποτελείται από 188 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσια Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια αρμοδιότητας της Περιφερειακής Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής. Η μεθοδολογική προσέγγιση περιλαμβάνει τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου, με κλειστού τύπου ερωτήσεις. Οι στατιστικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι η περιγραφική στατιστική με σκοπό την οργάνωση, παρουσίαση και περιγραφή των δεδομένων και η επαγωγική στατιστική για εξαγωγή συμπερασμάτων. Ειδικότερα, διεξάγεται επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (*confirmatory factor analysis*) με ανάλυση σε κύριες συνιστώσες (*principal components analysis*) και διενεργούνται έλεγχοι εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια χρησιμοποιείται ο δείκτης Pearson r για τον έλεγχο της αλληλεξάρτησης των μεταβλητών και στη

συνέχεια διεξάγεται ανάλυση παλινδρόμησης (*regression analysis*), απλή (*simple*) και πολλαπλή (*multiple*), για την περιγραφή αιτιωδών σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση της γνώσης, καθώς υφίσταται μεγάλη ποικιλία οπτικών και ορισμών. Επίσης, εξετάζονται οι διαστάσεις της γνώσης και κυρίως ο διαχωρισμός της σε ρητή και άρρητη, καθώς και σε ατομική και συλλογική.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια ευρύτερη προσέγγιση στην έννοια της διαχείρισης της γνώσης και στον τρόπο με τον οποίο συμβάλλει στη βελτίωση της απόδοσης μέσω της γνώσης. Επίσης, γίνεται διερεύνηση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή στρατηγικών για τη διαχείριση της γνώσης.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της ανταλλαγής γνώσης (*knowledge sharing*) και καταδεικνύεται η σπουδαιότητά της για έναν οργανισμό. Κατόπιν, εξετάζονται οι οργανωσιακοί και ατομικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά ανταλλαγής γνώσης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, στο θεωρητικό πλαίσιο της οποίας βασίζεται η παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, γίνεται παρουσίαση βασικών στοιχείων της Θεωρίας και εξηγείται γιατί η πρόθεση αποτελεί τον καλύτερο προγνωστικό δείκτη εκδήλωσης μιας συμπεριφοράς.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας διενεργείται η εμπειρική προσέγγιση. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η επιλογή του δείγματος της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο και η μεθοδολογία της έρευνας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τις ερευνητικές υποθέσεις και περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο αυτές ελέγχονται.

Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των χαρακτηριστικών του δείγματος της έρευνας. Αρχικά παρουσιάζονται μέσω πινάκων συχνοτήτων και γραφημάτων τα ατομικά χαρακτηριστικά και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανταλλαγή γνώσης.

Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση της στατιστικής ανάλυσης και των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και επιχειρείται η ερμηνεία τους, με βάση θεωρητικά και εμπειρικά στοιχεία από τη βιβλιογραφία. Στη συνέχεια κατατίθενται προτάσεις πιθανών πρακτικών εφαρμογών των ευρημάτων, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΜΕΡΟΣ Α' - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

1. Η γνώση

1.1. Η έννοια της γνώσης

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση στους τομείς του στρατηγικού μάνατζμεντ, της οργανωσιακής θεωρίας, της διαχείρισης της γνώσης και των πληροφοριακών συστημάτων υποδεικνύουν την ύπαρξη αρκετών οπτικών και ορισμών της γνώσης. Αν και η γνώση έχει οριστεί με ποικίλους τρόπους, δεν έχει προκύψει ομοφωνία μεταξύ των μελετητών.

Μια συνηθισμένη άποψη, ειδικά στο χώρο των πληροφοριακών συστημάτων είναι ο ορισμός της γνώσης μέσω της διαφοροποίησης μεταξύ δεδομένων, πληροφοριών και γνώσης (Alavi & Leidner, 2001). Η διαφοροποίηση βασίζεται στα επιπρόσθετα στοιχεία που ενσωματώνονται σε κάθε επίπεδο της ιεραρχίας (Vance, 1997). Σύμφωνα με αυτή την ιεραρχία, τα δεδομένα αντιπροσωπεύουν ανεπεξέργαστους αριθμούς και αντικειμενικά γεγονότα, τα οποία δεν εντάσσονται σε ένα γενικό πλαίσιο (Zack, 1999). Όταν τα δεδομένα τοποθετούνται σε ένα πλαίσιο που έχει νόημα προκύπτουν οι πληροφορίες (Zack, 1999), δηλαδή επεξεργασμένα δεδομένα με συνάφεια και σκοπό. Τέλος, η γνώση είναι επικυρωμένη και πιστοποιημένη για την αυθεντικότητά της πληροφορία (Dretske 1981, Vance, 1997).

Βέβαια, υπάρχει ισχυρός αντίλογος στην άποψη της ύπαρξης ιεραρχίας, ξεκινώντας από τα δεδομένα, συνεχίζοντας στις πληροφορίες και καταλήγοντας στη γνώση. Ο Tuomi (1991) διαφωνεί με την τοποθέτηση της γνώσης της κορυφή της αλυσίδας δεδομένα - πληροφορίες - γνώση και υποστηρίζει ότι η πορεία είναι αντίστροφη. Με άλλα λόγια ισχυρίζεται ότι η γνώση πρέπει να προϋπάρχει, ώστε να καθίσταται δυνατός ο σχηματισμός των πληροφοριών από αυτήν και προτού

συλλεχθούν τα δεδομένα που σχηματίζουν τις πληροφορίες. Επισημαίνει ότι ανεπεξέργαστα δεδομένα δεν υπάρχουν, καθώς όλα τα δεδομένα επηρεάζονται από σκέψεις και από τις διεργασίες της γνώσης που οδήγησαν στην αναγνώριση και τη συλλογή τους. Η γνώση λοιπόν εδρεύει στο μυαλό των ανθρώπων και όταν τα άτομα την εκφράζουν με λέξεις και της δίνουν δομή προκύπτει η πληροφορία. Όταν δοθεί καθορισμένη απεικόνιση και ερμηνεία στις πληροφορίες τότε αυτές μετατρέπονται σε δεδομένα. Επιπρόσθετα, είναι γεγονός ότι η οποιαδήποτε συζήτηση για τη γνώση είναι άσκοπη αν απουσιάζει το άτομο, γιατί γνώση είναι αυτό που γνωρίζει ένα άτομο (Fahey & Prusak, 1998). Σύμφωνα με αυτή τους Fahey και Prusak (1998), η γνώση σχηματίζεται, μεταξύ άλλων, από το αρχικό κεφάλαιο γνώσης αλλά και τις ανάγκες κάποιου ατόμου και είναι το αποτέλεσμα της γνωστικής διαδικασίας που συμβαίνει με την εισροή νέων πληροφοριών και δεδομένων. Στο ίδιο πνεύμα, οι Alavi and Leidner (2001) επισημαίνουν ότι η διάκριση μεταξύ πληροφορίας και γνώσης δε γίνεται βάσει του περιεχομένου, της δομής, της ακρίβειας ή της χρησιμότητας της υποτιθέμενης πληροφορίας ή γνώσης. Αντ' αυτού, η γνώση είναι απλώς πληροφορίες που υπάρχουν στο μυαλό του ατόμου, δηλαδή εξατομικευμένες πληροφορίες συνδεδεμένες με γεγονότα, διαδικασίες, σχέδια, ερμηνείες, ιδέες, παρατηρήσεις και κρίσεις και επιπλέον δεν είναι απαραίτητως καινούρια, μοναδική, χρήσιμη ή ακριβής.

Υπάρχουν όμως και άλλοι ορισμοί της γνώσης. Σύμφωνα με τους Davenport and Prusak (1998) η γνώση πηγάζει και εφαρμόζεται στο μυαλό όσων είναι γνώστες και ορίζεται ως ένα ρευστό μείγμα σχηματισμένης εμπειρίας, αξιών, συναφών πληροφοριών και επίγνωσης και διαίσθησης που παρέχει ένα περιβάλλον και πλαίσιο, ώστε να αξιολογούνται και να ενσωματώνονται καινούριες εμπειρίες και πληροφορίες. Στις οργανώσεις, η γνώση είναι ενσωματωμένη στα έγγραφα, τις

αποθήκες αλλά και στις οργανωτικές ρουτίνες, τις διαδικασίες, τις πρακτικές, και τους κανόνες.

Ένας ακόμη ορισμός της γνώσης είναι αυτός της αιτιολογημένης αληθινής πεποίθησης, η οποία αυξάνει την ικανότητα ενός ατόμου για αποτελεσματική δράση (Huber 1991, Nonaka 1994).

1.2. Οι διαστάσεις της γνώσης

Προκειμένου να κατανοήσουμε βαθύτερα την έννοια της γνώσης σκόπιμο είναι να εξετάσουμε τις διαστάσεις της. Μια ευρέως χρησιμοποιούμενη ταξινόμηση της γνώσης είναι αυτή που έκανε πρώτος ο Polanyi (1962, 1967) σε ρητή και άρρητη. Ακολουθώντας τον Polanyi και την άποψή του ότι η φύση της γνώσης είναι προσωπική (Polanyi, 1962), ο Nonaka (1994) ανέπτυξε τις δύο αυτές διαστάσεις της γνώσης στους οργανισμούς. Η άρρητη γνώση είναι δύσκολο να διατυπωθεί γλωσσικά. Πρόκειται για προσωπική γνώση, και για το λόγο αυτό είναι πολύ δύσκολο να τυποποιηθεί και να μεταδοθεί. Είναι βαθιά ριζωμένη στην ατομική εμπειρία, άμεσα εξαρτώμενη από το περιβάλλον στο οποίο σχηματοποιείται και συνυπάρχει με αρκετούς απροσδιόριστους παράγοντες, όπως προσωπικές πεποιθήσεις και αξίες καθώς και συγκεκριμένη οπτική γωνία (Nonaka, 1994). Όπως διατυπώθηκε από τον Polanyi (1996: 4) *«Γνωρίζουμε πολύ περισσότερα από αυτά που μπορούμε να πούμε»*. Σύμφωνα με τον Nonaka (1994), η άρρητη γνώση αποτελείται τόσο από γνωστικά όσο και από τεχνικά στοιχεία. Τα γνωστικά στοιχεία είναι τα προσωπικά γνωστικά μοντέλα (Johnson – Laird, 1983), οι αντιλήψεις και η οπτική γωνία, ενώ τα τεχνικά στοιχεία είναι οι δεξιότητες και το *«know – how»*. Αντίθετα, σύμφωνα με τους Nonaka and Takeuchi (1995), η ρητή είναι η γνώση που μπορεί εύκολα να

κωδικοποιηθεί σε τυποποιημένη, συστηματική γλώσσα. Το είδος αυτό μπορεί να μεταδοθεί εύκολα από άτομο σε άτομο. Μπορεί να εκφραστεί λεκτικά και αριθμητικά και να γίνει εύκολα ανταλλαγή της με τη μορφή δεδομένων, επιστημονικών τύπων, κωδικοποιημένων διαδικασιών ή παγκόσμιων αρχών. Αυτό είναι το κυρίαρχο είδος γνώσης στην παραδοσιακή δυτική φιλοσοφία, το οποίο όμως αποτελεί μόνο την κορυφή του παγόβουνου (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Σύμφωνα με τους Alavi and Leidner (2001), υπάρχουν πέντε επιπρόσθετες οπτικές της γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, η γνώση μπορεί να θεωρηθεί ως νοητική κατάσταση, ως αντικείμενο, ως διαδικασία, ως μια κατάσταση που κάποιος έχει πρόσβαση σε πληροφορίες και ως ικανότητα. Η οπτική της γνώσης ως νοητικής κατάστασης εστιάζει στην ικανότητα των ατόμων να διευρύνουν τις προσωπικές τους γνώσεις και να τις εφαρμόσουν αποτελεσματικά για τις ανάγκες ενός οργανισμού. Σύμφωνα με την οπτική της γνώσης ως αντικειμένου, η γνώση είναι ανεξάρτητη από την ανθρώπινη δράση και μπορεί να αποθηκευτεί, να ανακτηθεί και να γίνει αντικείμενο διαχείρισης (Zack, 1999· Wasko & Faraj, 2000). Η άποψη ότι η γνώση είναι μια διαδικασία επικεντρώνεται στην εφαρμογή της πραγματογνωμοσύνης (Zack, 1999). Στην περίπτωση αυτή η γνώση δεν είναι ανεξάρτητη από την ανθρώπινη δράση, καθώς είναι μια διαδικασία ταυτόχρονης γνώσης και δράσης (McQueen, 1998). Η άποψη ότι η γνώση είναι μια κατάσταση που κάποιος έχει πρόσβαση σε πληροφορίες αποτελεί μια επέκταση της οπτικής ως αντικειμένου, σύμφωνα με την οποία η οργανωσιακή γνώση πρέπει να οργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνεται η πρόσβαση και η ανάκτησή της (McQueen, 1998). Τέλος, η γνώση μπορεί να ιδωθεί ως μια ικανότητα που δύναται να επηρεάσει τη μελλοντική δράση και να οδηγήσει στη δημιουργία διανοητικού κεφαλαίου (Carlsson, El Sawy, Eriksson & Raven, 1996). Η επίγνωση αυτών των διαφορετικών οπτικών της γνώσης είναι

ιδιαίτερα σημαντική, καθώς κάθε μια από αυτές οδηγεί σε μια διαφορετική στρατηγική διαχείρισης της γνώσης (Alavi & Leidner, 2001).

Ένας ακόμη διαχωρισμός της γνώσης είναι αυτός σε ατομική και συλλογική (Nonaka, 1994). Η ατομική γνώση βρίσκεται στο μυαλό των ατόμων, ενώ η συλλογική βρίσκεται στις συλλογικές δράσεις ομάδων και οργανισμών. Ο Nonaka (1994) βλέπει τη δημιουργία οργανωσιακής γνώσης σαν μια γνωστική σπείρα στην οποία υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων και μια συνεχής μετατροπή της ρητής σε άρρητη γνώση και το αντίστροφο. Αυτή η αδιάκοπη αλληλεπίδραση και μετατροπή έχει ως αποτέλεσμα στην κοινή δημιουργία γνώσης από τα άτομα και τους οργανισμούς. Οι οργανισμοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενεργοποίηση της ρητής και άρρητης γνώσης καθώς προσφέρουν ένα πλαίσιο για τη σπείρα της γνώσης, μέσα από τους τέσσερεις τρόπους μετατροπής της γνώσης, την κοινωνικοποίηση (*socialization*), το συνδυασμό (*combination*), την εξωτερίκευση (*externalization*) και την εσωτερίκευση (*internalization*) (μοντέλο SECI). Η κοινωνικοποίηση αναφέρεται στην ανταλλαγή άρρητης γνώσης μεταξύ ατόμων μέσω κοινωνικών συναναστροφών και εμπειριών. Ο συνδυασμός αναφέρεται στη δημιουργία νέας ρητής γνώσης μέσω κοινωνικών διαδικασιών συνδυάζοντας διαφορετικά κομμάτια ρητής γνώσης που τα άτομα κατέχουν. Η εξωτερίκευση αναφέρεται στη μετατροπή της άρρητης γνώσης σε ρητή μέσα από μοντέλα, έννοιες, μεταφορές, αναλογίες και ιστορίες και η εσωτερίκευση αναφέρεται στη δημιουργία καινούριας άρρητης γνώσης από τη ρητή. Ενώ κάθε ένας ξεχωριστά από τους τέσσερεις αυτούς τρόπους μετατροπής γνώσης οδηγεί στη δημιουργία νέας γνώσης, η δημιουργία οργανωσιακής γνώσης στηρίζεται στη δυναμική αλληλεπίδραση τους. Με άλλα λόγια, είναι σημαντική η δημιουργία άρρητης και ρητής γνώσης, αλλά ακόμα

πιο σημαντική είναι η εναλλαγή αυτών μέσω της εξωτερίκευσης και της εσωτερίκευσης (Nonaka, 1994).

Συνεπώς, οι οργανισμοί δεν μπορούν να δημιουργήσουν γνώση χωρίς τα άτομα και δίχως την ανταλλαγή ατομικής γνώσης με άλλα άτομα και ομάδες η γνώση θα έχει πιθανότατα περιορισμένο αντίκτυπο στην οργανωσιακή αποτελεσματικότητα (Nonaka & Takeuchi, 1995).

2. Η διαχείριση της γνώσης

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τη διαχείριση της γνώσης καταδεικνύει την ύπαρξη ποικίλων ορισμών και ερμηνειών. Εφόσον λοιπόν δεν υπάρχει κανένας ορισμός που χαίρει καθολικής αποδοχής παγκοσμίως, κρίνεται απαραίτητο να γίνει μια ευρύτερη προσέγγιση.

Η διαχείριση της γνώσης έχει τις ρίζες της σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους, όπως στην κοινωνιολογία, στην ψυχολογία, στα πληροφοριακά συστήματα, στην οργανωσιακή θεωρία, στην οργανωσιακή συμπεριφορά, στο στρατηγικό μάνατζμεντ και στα οικονομικά (Von Krogh, 2002· Dalkir, 2005) και γι' αυτό το λόγο έχουν προκύψει πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί. Παρά την ύπαρξη πληθώρας ορισμών, ο όρος διαχείριση της γνώσης αναφέρεται γενικά στο πως οι οργανισμοί δημιουργούν, διατηρούν και ανταλλάσσουν τη γνώση (Huber 1991· Argote, 1999). Όμως, ο ορισμός που δίνει ο καθένας στη γνώση καθορίζει και το πως τη

διαχειρίζεται, γι' αυτό και η διαχείριση της είναι διαφορετική σε κάθε οργανισμό ανάλογα με το πλαίσιο και τις ανάγκες του.

Αρχικά, η διαχείριση της γνώσης επικεντρωνόταν αποκλειστικά στα συστήματα πληροφοριακής τεχνολογίας. Στις μέρες μας, ο όρος διαχείριση της γνώσης περιλαμβάνει όχι μόνο τις τεχνολογικές λύσεις για αποθήκευση και ανάκτηση κωδικοποιημένων γνώσεων αλλά περιλαμβάνει και τα πληροφοριακά συστήματα που επαυξάνουν τη δημιουργία και την ανταλλαγή της γνώσης όπως επίσης εξατομικευμένες στρατηγικές που ενσωματώνουν δομές που διευκολύνουν την ανταλλαγή της άρρητης γνώσης.

Τη δεκαετία του 1960, ο Peter Drucker χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο «*εργάτες της γνώσης*» (*knowledge workers*) (Drucker, 1959) και σύμφωνα με τον Dalkir (2005), ήταν αυτός που ξεκίνησε τη μελέτη αυτού του νέου τύπου εργασίας και εργάτη. Το ενδιαφέρον όμως για τη διαχείριση της γνώσης αυξήθηκε πάρα πολύ κατά τη δεκαετία του 1990. Ο Drucker, ο Senge, οι Nonaka και Takeuchi, ο Sveiby, ο Davenport και ο Prusak είναι κάποιοι μόνο από αυτούς που οδήγησαν στη θεμελίωση και στον προσδιορισμό της διαχείρισης της γνώσης.

Παρά την ύπαρξη πληθώρας ορισμών κάποια στοιχεία είναι βασικά και κοινά σε όλους. Η διαχείριση της γνώσης είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει τα εξής βασικά στοιχεία, τη δημιουργία, την αποθήκευση, τη διανομή και την εφαρμογή της γνώσης (Alavi & Leidner, 2001· Sandars 2004).

Σύμφωνα με τον Osborne (2004), ο σκοπός της διαχείρισης της γνώσης έχει τέσσερεις πτυχές: (α) τη χρήση και διαχείριση της γνώσης όχι μόνο για τη συλλογή των πληροφοριών αλλά για ωφέλεια από αυτές, (β) την προώθηση της οργανωσιακής μάθησης μέσα από συνεχιζόμενες διαδικασίες βελτίωσης, (γ) την αναγνώριση των

συνεισφορών και των επιτυχιών και τελικά (δ) την αύξηση της απόδοσης τόσο του οργανισμού όσο και των ατόμων μέσα σε αυτόν.

Στοχεύοντας στη δημιουργία σφαιρικής άποψης για την έννοια της διαχείρισης της γνώσης, στη συνέχεια παρατίθενται κάποιοι ορισμοί.

Οι McAdam and McCreedy (1999) υποστηρίζουν ότι η διαχείριση της γνώσης σχετίζεται τόσο με τη θεωρία όσο και με την πράξη, ενώ τα κεντρικά σημεία της είναι οι άνθρωποι και η μάθηση. Οι Davenport και Prusak (1998) ορίζουν τη διαχείριση της γνώσης ως μια επίσημη, δομημένη πρωτοβουλία για τη βελτίωση της δημιουργίας, της διανομής και της χρήσης της γνώσης σε μια οργάνωση, με στόχο το μετασχηματισμό της γνώσης σε επιχειρηματική αξία.

Η διαχείριση της γνώσης δύναται επίσης να οριστεί ως μια συστημική και οργανωσιακά καθορισμένη διαδικασία για την απόκτηση, οργάνωση και ανταλλαγή τόσο της άρρητης όσο και της ρητής γνώσης των υπαλλήλων, έτσι ώστε οι άλλοι υπάλληλοι να μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί και παραγωγικοί στην εργασία τους (Alavi & Leidner, 1999). Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό, διαχείριση της γνώσης σημαίνει μια συνειδητή στρατηγική που αποσκοπεί στη μεταφορά της κατάλληλης γνώσης στα κατάλληλα άτομα στην κατάλληλη χρονική στιγμή και στην παρακίνηση των ατόμων να ανταλλάξουν πληροφορίες και να τις εφαρμόσουν με τρόπους που βελτιώνουν την απόδοση ενός οργανισμού (O'Dell & Grayson, 1998). Επίσης, ως διαχείριση της γνώσης ορίζεται κάθε διαδικασία δημιουργίας, απόκτησης, ανταλλαγής και χρήσης της γνώσης, οπουδήποτε κι αν εδρεύει με σκοπό την ενίσχυση της μάθησης και της απόδοσης σε έναν οργανισμό (Robinson, Carrillo, Anumba & Al-Ghassani, 2004).

Τέλος, σύμφωνα με έναν ακόμη ορισμό, η διαχείριση γνώσης είναι μια οργανωσιακή ικανότητα που επιτρέπει στα άτομα ενός οργανισμού, που εργάζονται

είτε ατομικά είτε ομαδικά, να δημιουργήσουν, να αποκτήσουν, να ανταλλάξουν και να χειριστούν τη συλλογική γνώση με σκοπό τη βελτίωση της απόδοσης (Balasubramanian, Nochur, Henderson & Kwan, 1999).

Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι εκτός από τα πρωταρχικά στοιχεία της διαδικασίας της διαχείρισης της γνώσης, βασικό στοιχείο σε όλους τους ορισμούς είναι η βελτίωση της απόδοσης μέσω της γνώσης (Allee, 1997· Ponelis, & Fairer-Wessels, 1998· Duffy, 2000· Duffy, 2001· Fullan, 2002· Serban & Luan, 2002· Coakes, 2004· Evans, 2004· Gloet & Terziovski, 2004).

2.1. Η διαχείριση της γνώσης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Παρόλο που η διαχείριση της γνώσης αποτελεί ένα ταχύτατα αναπτυσσόμενο επιστημονικό πεδίο, ελάχιστα έχουν γραφτεί σε σχέση με την εκπαίδευση. Καθώς η εκπαίδευση αφορά στη δημιουργία και στην εφαρμογή της γνώσης, θα έπρεπε να πρωτοπορεί κάνοντας τη διαχείριση της γνώσης μέρος της κουλτούρας της (Sallis & Jones, 2002). Παρόλα αυτά, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι τα τελευταία που εφαρμόζουν στρατηγικές για τη διαχείριση της γνώσης (Serban & Luan, 2002) και όχι με αποτελεσματικό πάντα τρόπο (Carroll et al., 2003).

Σύμφωνα με τους Sallis and Jones (2002), το πρόβλημα πλέον δεν είναι το πως να βρούμε πληροφορίες αλλά το πως θα διαχειριστούμε την πληθώρα τους. Είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε ότι η δημιουργία και η ανταλλαγή γνώσης δύναται να έχει σημαντικά πλεονεκτήματα, ειδικά στις μέρες μας που γίνεται πολύς λόγος για μέτρηση των αποτελεσμάτων και συνεχή βελτίωση. Όπως ακριβώς οι επιχειρήσεις βελτιώνουν την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητά τους μέσα από τη διαχείριση της γνώσης, έτσι και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα συνειδητοποιώντας

τις δυνατότητες που έχει η δημιουργία και η ανταλλαγή γνώσης μπορούν να ενισχύσουν τη μάθηση τόσο στους μαθητές όσο και στο προσωπικό (Sallis & Jones, 2002).

Η διαχείριση της γνώσης στην εκπαίδευση είναι ένα πλαίσιο ή μια προσέγγιση που καθιστά τα άτομα ικανά να αναπτύξουν πρακτικές συλλογής και ανταλλαγής γνώσεων οδηγώντας τα σε δράσεις που βελτιώνουν τις υπηρεσίες και τα αποτελέσματα. Τα σχολεία, ως οργανισμοί αφοσιωμένοι στη γνώση, γνωρίζουν καλά ότι η γνώση είναι το μεγαλύτερό τους προσόν και αρκετοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί αρχίζουν να απομακρύνονται από τις αποκλειστικά τεχνολογικές λύσεις και αναζητούν καλύτερους τρόπους για την αξιοποίησή της (Petrides & Nodine, 2002).

Τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης της γνώσης στον τομέα της εκπαίδευσης είναι πολλά, τόσο για τους εκπαιδευτές όσο και για τους εκπαιδευόμενους. Αρχικά, η διαχείριση της γνώσης μέσα από τις στρατηγικές της προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, καθώς μέσα από την ανταλλαγή πληροφοριών μπορούν να καταλήξουν σε συμπεράσματα σχετικά με το ποιες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις είναι αποτελεσματικότερες σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές συνθήκες. Μέσα από τη συζήτηση και τον προβληματισμό το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί να σχεδιάσει παρεμβάσεις, να αναθεωρήσει το αναλυτικό πρόγραμμα, να συγκρίνει τα αποτελέσματα και να τα συζητήσει με έναν ευρύτερο κύκλο συναδέλφων (Petrides & Nodine, 2002). Σε περιπτώσεις που υπάρχουν περιορισμένοι οικονομικοί πόροι και δεν μπορεί να εκπαιδευθεί όλο το προσωπικό, είναι αρκετό το να εκπαιδευθεί ένας, αρκεί αυτός όταν επιστρέψει να εκπαιδεύσει τους συναδέλφους του σε αυτά που έμαθε, γιατί έτσι δημιουργούνται συνθήκες μάθησης και ανταλλαγής αυτής της μάθησης (Fullan, 2002). Αυτές οι διαδικασίες οδηγούν στη λήψη αποφάσεων που

βασίζονται σε στοιχεία, έχοντας αντίκτυπο στις μαθητικές επιδόσεις, η βελτίωση των οποίων είναι και το ζητούμενο για ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα και στην αποτελεσματικότητά του γενικότερα (Santo, 2005). Συνεπώς, μέσα από τις διαδικασίες της διαχείρισης της γνώσης ευνοείται η συμμετοχή, η αλληλεπίδραση και το πιο σημαντικό, η μάθηση.

3. Η ανταλλαγή της γνώσης

Η ανταλλαγή της γνώσης έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους πιο κρίσιμους παράγοντες για τη διαχείριση της γνώσης (Davenport & Prusak, 1998· Alavi & Leidner, 2001· Cross et al., 2001· Bock & Kim, 2002· Wasko & Faraj, 2005) και ένας από τους βασικούς στόχους οποιασδήποτε πρωτοβουλίας είναι η βελτίωση ή η διευκόλυνσή της ανάμεσα στα άτομα ενός οργανισμού (Bouthiller & Shearer, 2002). Η ατομοκεντρική προσέγγιση της διαχείρισης της γνώσης βασίζεται στην άποψη ότι τα άτομα που εργάζονται σε έναν οργανισμό έχουν γνώσεις (Spender & Grant, 1996) οι οποίες πρέπει να μεταφερθούν σε ομαδικό και τελικά σε οργανωσιακό επίπεδο προκειμένου να μπορούν να χρησιμοποιηθούν προς όφελος του οργανισμού (Nonaka, 1994). Συνεπώς, η ικανότητα ενός οργανισμού να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τη γνώση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα ίδια τα άτομα, που δημιουργούν, ανταλλάσσουν και χρησιμοποιούν τη γνώση. Πλέον καθίσταται ολοένα και ευρύτερα αποδεκτό ότι η ανταλλαγή γνώσης διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο στη δημιουργία γνώσης, στην οργανωσιακή μάθηση και στην επίτευξη της

αποδοτικότητας (Bartol & Srivastava, 2002). Είναι γεγονός ότι τα άτομα πάντοτε δημιουργούσαν και αντάλλασαν γνώσεις και γι' αυτό η ανταλλαγή γνώσης θεωρούνταν μια φυσική διαδικασία στους χώρους εργασίας (Chakravarthy, Zaheer & Zaheer, 1999). Παρόλα αυτά στις μέρες μας αναγνωρίζεται ότι ακόμα και κάτω από τις καλύτερες συνθήκες η ανταλλαγή γνώση είναι μια πολύπλευρη και πολύπλοκη διαδικασία (Lessard & Zaheer, 1996 · Hendriks 1999).

Σύμφωνα με την Ipe (2003), ανταλλαγή γνώσης σημαίνει να καθίσταται η γνώση διαθέσιμη σε άλλα άτομα μέσα σε έναν οργανισμό. Η ανταλλαγή γνώσης μεταξύ ατόμων είναι η διαδικασία κατά την οποία η γνώση που κατέχει ένα άτομο μετατρέπεται σε μια μορφή που μπορεί να γίνει κατανοητή και να χρησιμοποιηθεί από άλλα άτομα. Σύμφωνα με τους Hendriks (1999) και Hooff and Ridder (2004), η ανταλλαγή είναι μια σχέση μεταξύ δύο τουλάχιστον μερών, ενός που κατέχει τη γνώση και ενός που την αποκτά. Στο ίδιο πνεύμα η Li (2010), σημειώνει ότι η ανταλλαγή γνώσης είναι εκ φύσεως μια συλλογική διαδικασία, καθώς οι συμμετέχοντες πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία, αν θέλουν πραγματικά να ανταλλάξουν γνώση.

Ο όρος ανταλλαγή υπονοεί ότι η διαδικασία αυτή προϋποθέτει μια συνειδητή πράξη από την πλευρά του ατόμου που κατέχει τη γνώση (Ipe, 2003). Ο Davenport (1997) όρισε την ανταλλαγή ως μια εκούσια πράξη και τη διαχώρισε από την αναφορά, καθώς η ανταλλαγή συνεπάγεται μια συνειδητή πράξη από ένα άτομο που συμμετέχει σ' αυτήν, ακόμη και όταν δεν έχει καμία υποχρέωση να το κάνει. Οι Gibbert and Krause (2002) υποστηρίζουν ότι η ανταλλαγή γνώσης αφορά στην προθυμία των ατόμων σε έναν οργανισμό να μοιραστούν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει ή δημιουργήσει και μπορεί να γίνει είτε άμεσα μέσω της επικοινωνίας είτε έμμεσα μέσω κάποιου αρχείου. Η προθυμία των ατόμων είναι ιδιαίτερα σημαντική,

καθώς η ανταλλαγή γνώσης δεν μπορεί να εξαναγκαστεί, παρά μόνο να ενθαρρυνθεί και να διευκολυνθεί (Gibbert & Krause, 2002). Γι' αυτό το λόγο η αλλαγή της ανθρώπινης συμπεριφοράς θεωρείται ως η δυσκολότερη πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι οργανισμοί που επιθυμούν να αυξήσουν την ανταλλαγή γνώσης (Bock, Zmud, Kim & Lee, 2005).

3.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά ανταλλαγής γνώσης

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τη διαχείριση της γνώσης καταδεικνύει ένα μεγάλο αριθμό παραγόντων που θεωρούνται ότι επηρεάζουν την ατομική συμπεριφορά ανταλλαγής γνώσης. Υπάρχουν παράγοντες που επηρεάζουν ευνοϊκά και υπάρχουν συνθήκες κάτω από τις οποίες η μάθηση και η ανταλλαγή γνώσης μέσα σε έναν οργανισμό είναι πιο δύσκολη και όχι πάντα επιτυχημένη (Argote, 1999· Hinds & Pfeffer, 2003). Οι παράγοντες αυτοί ποικίλουν και μπορούν να συμπεριληφθούν στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες: τεχνολογικοί, οργανωσιακοί ή περιβαλλοντικοί και ατομικοί ή προσωπικοί παράγοντες (Alavi & Leidner, 2001· McDermott & O'Dell, 2001· Hinds & Pfeffer, 2003· Bock et al., 2005· Cabrera, Collins & Salgado 2006· Schepers & van den Berg, 2007· Ardichvili, 2008· Paroutis, & Al Saleh, 2009· Choi, Lee & Yoo, 2010· Wang & Noe, 2010).

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στους οργανωσιακούς - εξωτερικούς και στους ατομικούς - εσωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά ανταλλαγής γνώσης.

3.1.1. Οργανωσιακό κλίμα

Η έννοια του οργανωσιακού κλίματος (*organizational climate*) παρουσιάστηκε πρώτη φορά και προσδιορίστηκε εκτενώς από τον Chris Argyris (1958). Ο Argyris όρισε το κλίμα σε σχέση με τις επίσημες οργανωσιακές πολιτικές, τις ανάγκες των εργαζομένων, τις αξίες και τις προσωπικότητες. Η έρευνα αυτή πυροδότησε τη διχογνωμία και την ασάφεια μεταξύ των όρων οργανωσιακή κουλτούρα και οργανωσιακό κλίμα, η οποία συνεχίστηκε για πολλά χρόνια. Σύμφωνα με τον Dennison (1996), η διαφορά ανάμεσα στην οργανωσιακή κουλτούρα και το οργανωσιακό κλίμα είναι επουσιώδης και από τη βιβλιογραφία προκύπτει πως κοινός παρονομαστής είναι η δημιουργία και η επίδραση του κοινωνικού πλαισίου στους οργανισμούς. Το κλίμα αναφέρεται σε μια κατάσταση που λαμβάνει χώρα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και σε μία δεδομένη χρονική στιγμή και στη σχέση που έχει με τις σκέψεις, τα αισθήματα και τη συμπεριφορά των μελών μίας οργάνωσης. Συνεπώς, έχει παροδικό και υποκειμενικό χαρακτήρα και συχνά υπόκειται σε χειραγώγηση από άτομα που κατέχουν εξουσία και επιρροή. Αντίθετα, η κουλτούρα αναφέρεται σε ένα εξελιγμένο πλαίσιο (μέσα στο οποίο μπορεί να ενσωματώνεται μια κατάσταση), οπότε χαρακτηρίζεται από διάρκεια στο χρόνο, συλλογικότητα και είναι επαρκώς σύνθετο, ώστε να αντιστέκεται σε προσπάθειες άμεσης χειραγώγησης.

Αρκετές είναι οι έρευνες που έχουν εξετάσει την επίδραση που ασκεί το οργανωσιακό κλίμα στην ανταλλαγή γνώσης. Βασική συνιστώσα ενός ευνοϊκού κλίματος είναι η εμπιστοσύνη (Connolly, 2000· Andrews & Delahaye, 2002· Cummings, 2003· Lee & Choi, 2003· Bock et al., 2005· Paroutis, & Al Saleh, 2009), τόσο ανάμεσα σε συναδέλφους όσο και στη διοίκηση του οργανισμού. Τα άτομα που γίνονται αποδέκτες της γνώσης πρέπει να εμπιστεύονται ότι οι πληροφορίες που λαμβάνουν είναι ακριβείς και οι δέκτες πρέπει να δείξουν εμπιστοσύνη στα άτομα,

ότι θα χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες με σωστό τρόπο (Buckman, 1998). Οι Holste and Fields (2010) βρήκαν πως ειδικά η εμπιστοσύνη που βασίζεται στο αμοιβαίο ενδιαφέρον και φροντίδα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την προθυμία των ατόμων να μοιραστούν την άρρητη γνώση. Επίσης, ένα οργανωσιακό κλίμα που χαρακτηρίζεται από ανοχή σε μια δικαιολογημένη αποτυχία (Bock et al., 2005), καθώς και το κλίμα που ενθαρρύνει τις νέες ιδέες και εστιάζει στη μάθηση από την αποτυχία (Taylor & Wright, 2004) συσχετίστηκε θετικά με την αποτελεσματική ανταλλαγή γνώσης.

Στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Bock et al. (2005) σχετικά με την πρόθεση ανταλλαγής γνώσης κατέληξαν σε τρεις διαστάσεις του οργανωσιακού κλίματος που συμβάλλουν στην ανταλλαγή γνώσης, στη δικαιοσύνη (*fairness*), στην καινοτομία (*innovativeness*) και στους δεσμούς (*affiliation*). Η δικαιοσύνη, η οποία αντικατοπτρίζει την αντίληψη ότι οι οργανωσιακές πρακτικές είναι δίκαιες και έντιμες συντελεί στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών. Η καινοτομία, αντανakλά την αντίληψη ότι οι αλλαγές και η δημιουργικότητα ενθαρρύνονται ενεργά και επιβραβεύονται, δίνεται έμφαση στη μάθηση και στην ανάληψη δικαιολογημένου ρίσκου. Τέλος, οι δεσμοί, δηλαδή η αντίληψη της αίσθησης σύμπνοιας και ομαδικότητας μεταξύ των μελών μιας οργάνωσης αντανakλά τη φροντίδα και τη συμπεριφορά που παρακινεί τα μέλη μιας οργάνωσης να βοηθήσουν το ένα το άλλο (Bock et al., 2005).

3.1.2. Υποστήριξη από τον προϊστάμενο

Μέσα από την έρευνα έχει γίνει φανερό ότι η ανταλλαγή γνώσης είναι καθοριστικός παράγοντας για την απόδοση ενός οργανισμού και η επιτυχία μιας πρωτοβουλίας για την ανταλλαγή γνώσης εξαρτάται ουσιαστικά από την ύπαρξη προϊσταμένων που δημιουργούν συνθήκες που προωθούν την ανταλλαγή γνώσης (Macneil, 2001· Lin & Lee, 2004· Srivastava, Bartol & Locke, 2006· Paroutis & Al Saleh, 2009· Wang & Noe, 2010). Σύμφωνα με τους Smith and McKeen (2003), βασικό ζήτημα για τη διοίκηση ενός οργανισμού αποτελεί η παρακίνηση του προσωπικού να συνεργαστεί και αυτό γιατί η δημιουργία και η ανταλλαγή γνώσης είναι δραστηριότητες που δεν εκβιάζονται αλλά συμβαίνουν μόνο όταν οι εργαζόμενοι είναι πρόθυμοι. Γι' αυτό και η διοίκηση διαδραματίζει βασικό ρόλο στην προώθηση διαδικασιών που στοχεύουν στην ανταλλαγή γνώσης (Smith & McKeen, 2003). Ειδικότερα, η υποστήριξη από τον προϊστάμενο (*management support*) συσχετίζεται θετικά με τις αντιλήψεις των εργαζομένων για την κουλτούρα ανταλλαγής γνώσης και με την προθυμία τους να ανταλλάξουν γνώσεις (Connelly & Kelloway, 2003· Lin, 2007b). Επίσης, η υποστήριξη από την ανώτατη διοίκηση επηρεάζει τόσο το επίπεδο όσο και την ποιότητα της ανταλλαγής γνώσης, μέσω της εργασιακής αφοσίωσης στη διαχείριση της γνώσης (Lee, Kim & Kim, 2006). Πιο συγκεκριμένα, η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη και ενθάρρυνση από τον προϊστάμενο και τους συναδέλφους αυξάνει την ανταλλαγή γνώσης και τις αντιλήψεις των εργαζομένων για τη χρησιμότητά της (Cabrera et al., 2006· Kulkarni, Ravindran & Freeze, 2007). Οι Lee, Mann and Weaning (2010) μελέτησαν τη σχέση που έχει η ηγεσία και η εμπιστοσύνη με την ανταλλαγή γνώσης και την ομαδική απόδοση και τα αποτελέσματα της έρευνας τους έδειξαν ότι οικοδομώντας στην πραγματογνωμοσύνη της ομάδας, οι ηγέτες ενισχύουν την προθυμία των μελών να βασιστούν και να

παρέχουν πληροφορίες στην ομάδα, το οποίο οδηγεί σε μεγαλύτερη ανταλλαγή γνώσης. Ο Sveiby (2007) συμπεραίνει ότι θα πρέπει να υπάρχει ενεργή ενθάρρυνση από τους προϊσταμένους, γιατί οι απαθείς και υποκριτικές συμπεριφορές από πλευράς τους εμποδίζουν την ανταλλαγή γνώσης.

Ο Crawford (2005) μελέτησε τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία (*transformational leadership*) και της συμπεριφορές διαχείρισης γνώσης και μέσα από την έρευνα του φάνηκε ότι υπάρχει ισχυρή σχέση ανάμεσά τους. Η μετασχηματιστική ηγεσία αναγνωρίστηκε ως προβλεπτικός παράγοντας και για την ανταλλαγή γνώσης (Kelloway & Barling, 2000). Η μετασχηματιστική ηγεσία αναφέρεται στον ηγέτη που ωθεί τους υφισταμένους του να υπερβούν το στενό προσωπικό τους συμφέρον για χάρη των συμφερόντων του οργανισμού (Bass, 1990), ενδιαφέρεται για την προσωπική τους ανάπτυξη, τονώνει την αυτοπεποίθησή τους και αυξάνει το ενδιαφέρον τους για επίδοση πέρα από το αναμενόμενο (Bass, 1985). Πιο συγκεκριμένα, η μετασχηματιστική ηγεσία επιδρά θετικά στη δημιουργία μιας κουλτούρας μάθησης, αξιοποιώντας το όραμα για να εμπνεύσει διαδικασίες μάθησης, διεγείροντας τις δημιουργικές ιδέες των ατόμων και των ομάδων και ενθαρρύνοντας τα μέλη μιας ομάδας να προσεγγίσουν τα υπάρχοντα προβλήματα με νέους τρόπους (Vera & Crossan, 2004· Nemanich & Vera, 2009). Στην έρευνα των Connolly and Kelloway (2003), οι αντιλήψεις των εργαζομένων σχετικά με την υποστήριξη της ανταλλαγής γνώσης από τον διευθυντή συσχετίστηκαν θετικά με τις στάσεις των εργαζομένων.

Η επίδραση που ασκεί η ηγεσία που στοχεύει στην ενδυνάμωση (*empowering leadership*) στην ανταλλαγή γνώσης, την αποτελεσματικότητα και την απόδοση των ομάδων εξετάστηκε από τους Srivastava et al. (2006). Όταν η λήψη αποφάσεων γίνεται συμμετοχικά, τα άτομα θα πρέπει να έχουν αρκετές πληροφορίες, ώστε οι

αποφάσεις να είναι λογικές και αιτιολογημένες. Κατά συνέπεια υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες και ευκαιρίες για να ανταλλάξουν γνώσεις τα μέλη μιας ομάδας. Για παράδειγμα, ο προϊστάμενος μπορεί να δώσει στα μέλη μιας ομάδας την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους και να τους ενθαρρύνει να καταθέσουν τις προτάσεις τους. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, καθώς τα άτομα θα θεωρούνται σημαντικό κομμάτι της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, θα έχουν μεγαλύτερο κίνητρο για να ανταλλάξουν τις γνώσεις τους. Επίσης, ο καθοδηγητικός ρόλος (*coaching*) που υιοθετεί ο προϊστάμενος, εμπεριέχει την ενθάρρυνση των μελών μιας ομάδας να επιλύσουν προβλήματα από κοινού, δίνοντας έτσι την ευκαιρία να ανταλλάξουν τις γνώσεις τους. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ηγεσία που στοχεύει στην ενδυνάμωση συσχετίζεται θετικά με την ανταλλαγή γνώσης και την ομαδική αποτελεσματικότητα και τα δύο τελευταία συσχετίζονται με την απόδοση. Τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγαν οι Xue, Bradley and Liang (2011) έδειξαν επίσης ότι ηγεσία που στοχεύει στην ενδυνάμωση επηρεάζει την ανταλλαγή γνώσης με δύο τρόπους, άμεσα και έμμεσα μέσω των στάσεων.

3.1.3. Προσδοκώμενες σχέσεις ανταποδοτικότητας

Η ανταποδοτικότητα (*reciprocity*) θεωρείται ένα όφελος που τα άτομα κερδίζουν από την κοινωνική ανταλλαγή (*social exchange*) (Blau, 1964). Έχει υποστηριχθεί ότι η ανταλλαγή γνώσης καθορίζεται από την κοινωνική ανταλλαγή, στην οποία τα άτομα συμμετέχουν για να υποστηρίξουν μελλοντικές σχέσεις και την ισορροπία εξουσίας και εικόνας (Jarvenpaa & Staples, 2001). Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ανταλλαγής (*social exchange theory*), η κοινωνική ανταλλαγή αφορά σε ηθελημένες πράξεις που υποκινούνται από την αναμενόμενη ανταπόδοση και

διαφέρει από την οικονομική ανταλλαγή, γιατί δεν συνεπάγεται συγκεκριμένες υποχρεώσεις, αλλά υπάρχει η αναμονή της ανταπόδοσης, η φύση της οποίας δεν προσδιορίζεται εκ των προτέρων (Blau, 1964). Με άλλα λόγια οδηγούμαστε σε μια συμπεριφορά ως αποτέλεσμα φιλικών πράξεων που έχουν προηγηθεί (Fehr & Gächter, 2000). Αναφορικά με την ανταλλαγή γνώσης η ανταποδοτικότητα ορίζεται ως η προσδοκία όσων εμπλέκονται ότι θα μελλοντικά ωφεληθούν από την αξία που δημιούργησαν με την εμπλοκή τους (Ipe, 2003), μια προσδοκία που ρυθμίζεται από την εμπιστοσύνη (Cabrera & Cabrera, 2005). Στους οργανισμούς υφίσταται ο κανόνας της ανταποδοτικότητας με την έννοια ότι ζητώντας κάποιος γνώση από άλλους, αφήνει να εννοηθεί ότι θα ανταποδώσει στο μέλλον (Hinds & Pfeffer, 2003). Η ανταποδοτικότητα λοιπόν, μια διαδικασία αμοιβαίου δούναι και λαβείν οικοδομεί αποτελεσματικά εμπιστοσύνη σε μια συνεργασία (Imai, Nonaka & Takeuchi, 1985) και σχετίζεται με ισχυρούς δεσμούς που βασίζονται στην εμπιστοσύνη (Granovetter, 1973).

Αρκετές είναι οι έρευνες που υποστηρίζουν ότι η ανταποδοτικότητα, ένα χαρακτηριστικό βαθιά ανθρώπινο (Schultz, 2006· Heineck & Anger, 2010), ως κίνητρο διευκολύνει την ανταλλαγή γνώσης και μ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται μακροχρόνια αμοιβαία συνεργασία (Bartol & Srivastava, 2002· Bock & Kim, 2002· Ipe, 2003· Bock et al., 2005· Kankanhalli et al., 2005· Wasko and Faraj, 2005· Lin, 2007a· Vraimaki & Chatzoglou, 2009· Tohidinia & Mosakhani, 2010· Wang & Noe, 2010· Chang & Chuang, 2011).

3.1.4. Αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια

Ένας ακόμη παράγοντας που θεωρείται ότι επηρεάζει τη συμπεριφορά ανταλλαγής γνώσης βασίζεται στην κοινωνικογνωστική θεωρία (*social cognitive theory*) και είναι η αυτεπάρκεια (*self - efficacy*). Η έννοια της αυτεπάρκειας χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Bandura (1986) προκειμένου να περιγράψει τις κρίσεις των ατόμων για τις ικανότητές τους να οργανώνουν και να εκτελούν σειρές δράσεων που απαιτούν την επίτευξη προσδιορισμένων μορφών απόδοσης (Bandura, 1986). Συνεπώς, ο όρος δεν αναφέρεται στις ικανότητες ενός ατόμου αλλά στις πεποιθήσεις του για το τι είναι ικανό να κάνει με τις ικανότητες που διαθέτει (Bandura, 1986). Με άλλα λόγια, είναι μια μορφή αυτοαξιολόγησης που επηρεάζει τις αποφάσεις σχετικά με ποιες δραστηριότητες θα καταπιαστούμε, την προσπάθεια και την επιμονή που θα επιδείξουμε όταν έρθουμε αντιμέτωποι με εμπόδια και τελικά την ίδια τη συμπεριφορά (Bandura, 1982· 1997).

Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι έχουν εντοπίσει μια σχέση ανάμεσα στην αυτεπάρκεια και τη συμπεριφορά σε αρκετούς τομείς (Bandura, 1997). Σε γενικές γραμμές, οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας αποτελούν καλούς προβλεπτικούς παράγοντες για μεγάλο αριθμό οργανωσιακών συμπεριφορών και στάσεων (Cabrera et al., 2006). Ειδικότερα, η έννοια της αυτεπάρκειας έχει συσχετιστεί με την ανταλλαγή γνώσης από πολλούς ερευνητές (Taylor & Todd, 1995· Jarvenpaa & Staples, 2001· Bock & Kim, 2002· Kankanhalli et al., 2005· Bock, Kankanhalli & Sharma, 2006· Cabrera et al., 2006· Lu, Leung & Koch, 2006· Hsu, Ju, Yen & Chang, 2007· Lin, 2007a· Lin, 2007b· Quigley, Tesluk, Locke & Bartol, 2007· Kuo & Young, 2008· Tohidinia & Mosakhani, 2010· Lin, 2011). Η αυτεπάρκεια αναφορικά με τις γνώσεις αυξάνεται όταν τα άτομα αποκτούν αυτοπεποίθηση σχετικά με τις ικανότητές τους (Constant, Kiesler & Sproull, 1994) και εκδηλώνεται με την πίστη ότι οι γνώσεις τους θα

βοηθήσουν στην επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας (Constant, Sproull & Kiesler, 1996) και στη βελτίωση της εργασιακής αποδοτικότητας (Ba, Stallaert & Whinston, 2001).

4. Η Θεωρία της Σχεδιασμένης συμπεριφοράς

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται η Θεωρία της Σχεδιασμένης συμπεριφοράς του Icek Ajzen (1991), αναλύονται οι βασικές συνιστώσες της καθώς και η προεκτάσεις της και αναπαρίσταται σχηματικά το μοντέλο.

4.1. Γενική περιγραφή της Θεωρίας της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς

Η Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (*Theory of Planned Behavior, TPB*) του Ajzen (1991) είναι ίσως ένα από τα κοινωνικοψυχολογικά μοντέλα που χρησιμοποιούνται περισσότερο (Armitage & Conner, 2001) και στοχεύουν να εξηγήσουν και να προβλέψουν την ανθρώπινη συμπεριφορά μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Ajzen, 2001). Η Θεωρία της Σχεδιασμένης συμπεριφοράς αποτελεί ουσιαστικά επέκταση της Θεωρίας της Αιτιολογημένης Δράσης (*Theory of Reasoned Action, TRA*) των Fishbein and Ajzen (1975). Οι δύο θεωρίες βασίζονται στην υπόθεση ότι οι άνθρωποι συνήθως συμπεριφέρονται με λογικό τρόπο και η συμπεριφορά τους βασίζεται στις διαθέσιμες πληροφορίες και στην αποτίμηση των επιπτώσεων των δράσεών τους. Η επέκταση της Θεωρίας της Αιτιολογημένης Δράσης αναπτύχθηκε ύστερα από το εύρημα ότι η συμπεριφορά δεν είναι πάντοτε

εκούσια και πάντα κάτω από τον έλεγχο των ανθρώπων (Ajzen, 1991). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να προστεθεί ο παράγοντας του αντιλαμβανόμενου ελέγχου της συμπεριφοράς και κατόπιν η θεωρία ονομάστηκε Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς. Η Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς εμπίπτει στην κατηγορία των μοντέλων προσδοκιών – αποτιμήσεων (*expectancy – value models*) και σύμφωνα με αυτήν οι στάσεις ενός ατόμου προκύπτουν λογικά ή αιτιακά από τις πεποιθήσεις του, χωρίς όμως να εξετάζεται η ορθότητα ή ο τρόπος διαμόρφωσής τους, καθώς οι άνθρωποι μπορεί να έχουν διαμορφώσει πεποιθήσεις είτε βασιζόμενοι σε λογικές αιτιακές σχέσεις είτε βασιζόμενοι σε συναισθήματα ή επιθυμίες (Ajzen, 2008).

Η κεντρική έννοια της θεωρίας είναι η πρόθεση του ατόμου για την εκτέλεση μιας συμπεριφοράς (*intention*), η οποία αποτελεί τον καλύτερο προγνωστικό δείκτη εκδήλωσης της ίδιας της συμπεριφοράς. Η πρόθεση συμπεριλαμβάνει τους παράγοντες που λειτουργούν παρακινητικά και επηρεάζουν την ατομική συμπεριφορά και γενικά όσο πιο ισχυρή είναι η πρόθεση ενός ατόμου να εκτελέσει μια συμπεριφορά τόσο πιο πιθανό είναι να την εκτελέσει τελικά, με την προϋπόθεση ότι η συμπεριφορά είναι κάτω από τον απόλυτο έλεγχό του (Ajzen, 1991). Σύμφωνα με τη Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, υπάρχουν τρεις ανεξάρτητοι προβλεπτικοί παράγοντες της πρόθεσης ενός ατόμου για την επίτευξη μιας συμπεριφοράς.

- Η στάση προς τη συμπεριφορά (*attitude towards the behavior*), η οποία αφορά στη θετική ή αρνητική αξιολόγηση ή εκτίμηση ενός ατόμου σχετικά με μια συγκεκριμένη συμπεριφορά.
- Οι υποκειμενικοί κανόνες συμπεριφοράς (*subjective norms*), που ως κοινωνικός παράγοντας αναφέρονται στην πίεση που το άτομο θεωρεί ότι

δέχεται από τον κοινωνικό του περίγυρο σχετικά με την εκτέλεση ή όχι μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς.

- Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς (*perceived behavioral control*), που αφορά στην αντιλαμβανόμενη ευκολία ή δυσκολία εκτέλεσης μιας συμπεριφοράς και υποτίθεται ότι αντανακλά εμπειρίες του παρελθόντος, εμπειρίες φίλων και γνωστών, όπως και αναμενόμενες δυσκολίες ή εμπόδια.

Συνεπώς, η Θεωρία της Σχεδιασμένης συμπεριφοράς προβλέπει ότι οι άνθρωποι προτίθενται να υιοθετήσουν μια συμπεριφορά όταν έχουν θετική στάση, όταν αισθάνονται κοινωνική πίεση και όταν θεωρούν ότι υπάρχουν οι παράγοντες που διευκολύνουν την υιοθέτηση της. Η βαρύτητα καθενός από τους τρεις αυτούς παράγοντες δύναται να διαφέρει μεταξύ συγκεκριμένων συμπεριφορών και καταστάσεων (Ajzen, 1991). Επίσης, ο παράγοντας του αντιλαμβανόμενου ελέγχου της συμπεριφοράς δύναται να επηρεάσει απευθείας την ίδια τη συμπεριφορά, εκτός από την έμμεση επίδρασή του στη συμπεριφορά μέσω της πρόθεσης, που σημαίνει ότι οι άνθρωποι είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν συμπεριφορές που μπορούν να ελέγξουν και αποθαρρύνονται να υιοθετήσουν αυτές που δε μπορούν να ελέγξουν. Βέβαια, κάποιες φορές ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς δε στηρίζεται σε ρεαλιστικά στοιχεία. Κατά συνέπεια ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς γίνεται σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της συμπεριφοράς όταν δεν έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις πραγματικές δυνατότητες ελέγχου ενός ατόμου (Ajzen, 1991).

4.2. Επέκταση της Θεωρίας

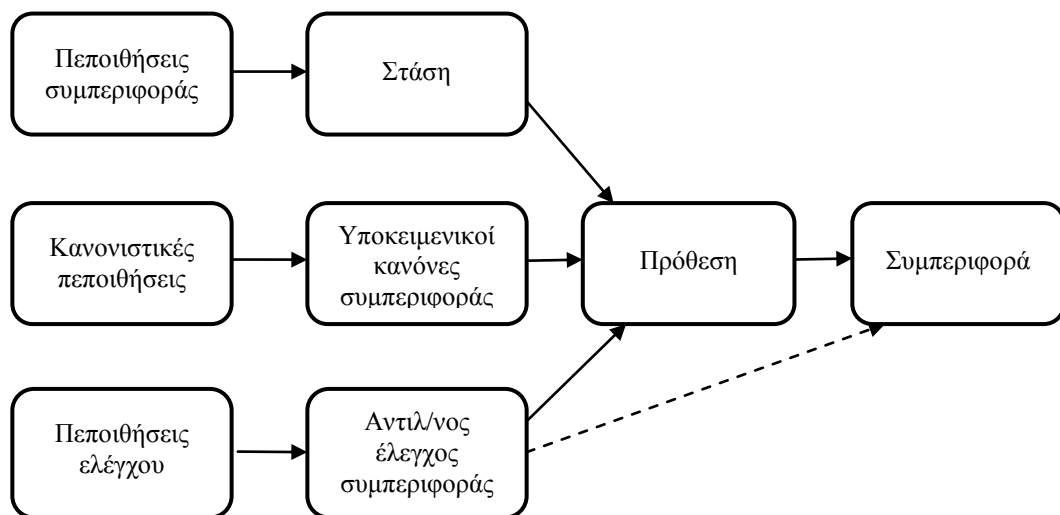
Η απλή μορφή της Θεωρίας της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς είναι από μόνη της ικανή να απαντήσει σε ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με την ανθρώπινη συμπεριφορά. Αναπτύσσοντας όμως τη θεωρία φτάνουμε στην εξέταση των λόγων για τους οποίους οι άνθρωποι έχουν τις συγκεκριμένες στάσεις, τα κοινωνικά πρότυπα, και τις αντιλήψεις ελέγχου πάνω σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, στις εξέχουσες δηλαδή πεποιθήσεις (*salient beliefs*), που θεωρείται ότι είναι οι καθοριστικοί παράγοντες που υπερισχύουν στις προθέσεις ή στις πράξεις ενός ατόμου. Ειδικότερα, διακρίνονται τριών ειδών εξέχουσες πεποιθήσεις, οι πεποιθήσεις της συμπεριφοράς (*behavioral beliefs*), οι κανονιστικές πεποιθήσεις (*normative beliefs*) και οι πεποιθήσεις ελέγχου (*control beliefs*) και σχετίζονται με τους παράγοντες που προαναφέρθηκαν ως ακολούθως.

- Η στάση απέναντι σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά καθορίζεται από τις πεποιθήσεις της συμπεριφοράς, οι οποίες είναι πεποιθήσεις για τις αναμενόμενες συνέπειες μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς και τη θετική ή αρνητική αξιολόγηση - εκτίμηση των συνεπειών αυτών. Με άλλα λόγια κάθε τέτοια πεποίθηση συνδέει κάθε συμπεριφορά με ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα ή κόστος.
- Οι υποκειμενικοί κανόνες συμπεριφοράς βασίζονται στις κανονιστικές πεποιθήσεις, οι οποίες αφορούν στο ενδεχόμενο σημαντικά άτομα ή ομάδες να εγκρίνουν ή όχι τη συμπεριφορά υπό εξέταση. Οι κανονιστικές πεποιθήσεις σε συνδυασμό με το κίνητρο του ατόμου να συμμορφωθεί με τις προσδοκίες των άλλων ατόμων καθορίζουν τα υποκειμενικά πρότυπα.
- Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς βασίζεται στις πεποιθήσεις ελέγχου, οι οποίες αφορούν στην ύπαρξη ή απουσία αναγκαίων πόρων και

ευκαιριών που ευνοούν ή εμποδίζουν την υιοθέτηση της υπό εξέταση συμπεριφοράς. Έτσι, ένα άτομο όσο περισσότερες ευκαιρίες και δυνατότητες πιστεύει ότι διαθέτει και όσο λιγότερα εμπόδια υπάρχουν τόσο ισχυρότερη θα είναι η πεποίθησή του για την ικανότητα ελέγχου μιας συμπεριφοράς.

Παρακάτω ακολουθεί σχηματική αναπαράσταση της Θεωρίας της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς.

Σχήμα 1: Η Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς



Πηγή: Ajzen, 2006

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο της Θεωρίας της Αιτιολογημένης Δράσης και της Θεωρίας της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, διάφορες εξωτερικές επιδράσεις αναμένεται να επηρεάζουν την πρόθεση έμμεσα, δηλαδή μέσω των πεποιθήσεων που διαμορφώνουν τη στάση, τους υποκειμενικούς κανόνες ή τον συμπεριφορικό έλεγχο (Fishbein & Ajzen, 1975· Ajzen & Fishbein, 1980). Επίσης, το μοντέλο είναι ανοιχτό

ως προς την προσθήκη επιπρόσθετων παραγόντων πέρα από τους βασικούς, αρκεί να ερμηνεύεται μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης της πρόθεσης ή της συμπεριφοράς (Ajzen, 1991).

Η Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς και η προηγούμενη Θεωρία της Αιτιολογημένης Δράσης έχουν χρησιμοποιηθεί επιτυχώς στην έρευνα για να εξηγήσουν και να προβλέψουν ένα ευρύ φάσμα ανθρώπινων συμπεριφορών. Σχετικά με την παρούσα έρευνα, η Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς έχει χρησιμοποιηθεί κατά το παρελθόν από πολλούς ερευνητές για την εξέταση της συμπεριφοράς ανταλλαγής γνώσης διάφορων επαγγελματικών ομάδων και σε ποικίλα περιβάλλοντα (Ryu, Ho & Han, 2003· Lin & Lee, 2004· Hansen & Avital, 2005· Kuo & Young, 2008· Chatzoglou & Vraimaki, 2009· Tohidinia & Mosakhani, 2010· Vraimaki, 2010).

ΜΕΡΟΣ Β' - ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

5. Μεθοδολογική προσέγγιση

5.1. Επιλογή του δείγματος

Ο πληθυσμός της έρευνάς μας, στον οποίο απευθυνθήκαμε, είναι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης, δηλαδή Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων, οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσια σχολεία αρμοδιότητας της Περιφερειακής Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής.

Η έρευνα έλαβε χώρα κατά την περίοδο του Νοεμβρίου του 2011 ως το Φεβρουάριο του 2012. Αφού επιλέχθηκε η περιοχή της Περιφερειακής Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής, ακολούθησε η διανομή 250 ερωτηματολογίων, μαζί με ενημερωτικό σημείωμα/υπόμνημα, με το οποίο οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν για το σκοπό της έρευνας, τα δικαιώματά τους ως υποκείμενα της έρευνας, καθώς και το δέοντα τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Το σημείωμα ενημέρωνε τους συμμετέχοντες στην έρευνα ότι οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για στατιστική ανάλυση για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων στο πλαίσιο συγγραφής της διπλωματικής εργασίας και τα προσωπικά τους στοιχεία θα παραμείνουν απολύτως εμπιστευτικά. Για τη διασφάλιση της ορθής κατανόησης της ορολογίας του ερωτηματολογίου και τη διευκόλυνση των συμμετεχόντων στην έρευνα στη συμπλήρωσή του παρατέθηκαν διευκρινίσεις των όρων γνώση και ανταλλαγή γνώσης. Αντίγραφο του ενημερωτικού σημειώματος παρατίθεται στο Παράρτημα Α. Με αυτόν τον τρόπο συνελέγησαν 205 ερωτηματολόγια (ποσοστό επιστροφής 82%). Από τα 205 τα 17 δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα, καθώς ήταν ανεπαρκώς συμπληρωμένα. Έτσι, χρησιμοποιήθηκαν για στατιστική ανάλυση 188 ερωτηματολόγια.

Ειδικότερα, συμμετείχαν 188 καθηγητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το σύνολο των 22.296, που εργάζονται σε δημόσια Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια αρμοδιότητας της Περιφερειακής Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής (ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2012c· 2012d). Επίσης, οι καθηγητές προέρχονται από 27 σχολεία από το σύνολο των 788 δημοσίων Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων της Νομαρχίας Αθηνών, της Νομαρχίας Ανατολικής Αττικής, της Νομαρχίας Δυτικής Αττικής και της Νομαρχίας Πειραιώς (ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2012a· 2012b). Το δείγμα της έρευνας θεωρείται τυχαίο και αντιπροσωπευτικό.

5.2. Ερευνητικό εργαλείο

Με βάση τους στόχους της έρευνας, προχωρήσαμε στην επιλογή της ερευνητικής μεθόδου και χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του δομημένου ερωτηματολογίου, με κλειστού τύπου ερωτήσεις.

Σκοπός του ερωτηματολογίου της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της πρόθεσης των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να ανταλλάξουν γνώσεις με τους συναδέλφους τους στα σχολεία. Η διερεύνηση της πρόθεσης βασίστηκε στη Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς και συνεπώς μέσω του ερωτηματολογίου επιχειρήθηκε η αποτύπωση τόσο της πρόθεσης όσο και των άμεσων παραγόντων διαμόρφωσής της, δηλαδή της στάσης, των υποκειμενικών κανόνων και του αντιλαμβανόμενου ελέγχου. Επίσης, επιχειρήθηκε η καταγραφή των παραγόντων που επηρεάζουν έμμεσα τη διαμόρφωση της πρόθεσης και στη συγκεκριμένη έρευνα εξετάστηκαν οι προσδοκώμενες σχέσεις ανταποδοτικότητας, το οργανωσιακό κλίμα, η υποστήριξη από τον προϊστάμενο και η αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα στηρίχθηκε στις οδηγίες για την κατασκευή ερωτηματολογίου με βάση τη Θεωρία της Σχεδιασμένης συμπεριφοράς του Icek Ajzen (2006). Επίσης, βασίστηκε σε εργαλεία προηγούμενων ερευνών, που έχουν ελεγχθεί για την εγκυρότητά τους (Connelly, 2000· Bock et al, 2005· Tohidinia & Mosakhani, 2010· Vraimaki, 2010· Xue et al., 2011).

Η ολοκληρωμένη μορφή του ερωτηματολογίου αποτελείται από εννιά ενότητες. Οι οκτώ πρώτες χρησιμοποιούνται για την μέτρηση των αντίστοιχων ερευνητικών μεταβλητών, ενώ η ένατη αφορά σε ορισμένα προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων. Για την μέτρηση των οκτώ ερευνητικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν συνολικά 38 ερωτήσεις. Η μέτρηση όλων των ερωτήσεων έγινε με κλίμακα Likert 5 σημείων. Κάθε ενότητα αποτελούνταν από τέσσερις ως έξι ερωτήσεις, με το αριστερό άκρο της κλίμακας Likert να αντιπροσωπεύει απόλυτη διαφωνία και το δεξί άκρο να αντιπροσωπεύει απόλυτη συμφωνία. Η αποτύπωση της πρόθεσης των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να ανταλλάξουν γνώσεις επιτεύχθηκε με τη συμπλήρωση πέντε ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις αυτές μετρούσαν τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για το βαθμό εμπλοκής τους στην ανταλλαγή γνώσης με συναδέλφους τους. Για την μέτρηση της στάσης των συμμετεχόντων απέναντι στο να μοιράζονται τις γνώσεις τους με συναδέλφους στο σχολείο τους χρησιμοποιήθηκαν πέντε ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές μετρούσαν το βαθμό στον οποίο είχαν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα σχετικά με την ανταλλαγή γνώσης. Τα ερωτήματα που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση των υποκειμενικών κανόνων συμπεριφοράς ήταν τέσσερα. Τα ερωτήματα αυτά αφορούσαν στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά το βαθμό στον οποίο ήταν αναμενόμενο να ανταλλάσσουν τις γνώσεις τους, από τα άτομα που θεωρούσαν σημαντικά, όπως τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου και τους συναδέλφους τους. Ο αντιλαμβανόμενος

έλεγχος της συμπεριφοράς μετρήθηκε με τέσσερα ερωτήματα. Τα ερωτήματα αυτά αφορούσαν στην αντιλαμβανόμενη ευκολία ή δυσκολία ανταλλαγής των γνώσεων των συμμετεχόντων με τους συναδέλφους τους. Οι προσδοκώμενες σχέσεις ανταποδοτικότητας μετρήθηκαν με πέντε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τη βελτίωση των σχέσεών τους με τους συναδέλφους τους μέσω της ανταλλαγής των γνώσεών τους. Τα ερωτήματα που χρησιμοποιήθηκαν για την αποτύπωση του οργανωσιακού κλίματος ήταν έξι. Πιο συγκεκριμένα, αφορούσαν στο κλίμα που επικρατούσε στο σχολείο που εργάζονταν οι συμμετέχοντες από πλευράς δικαιοσύνης, καινοτομίας και δεσμών. Για τη μέτρηση των αντιλήψεων των ερωτηθέντων σχετικά με την υποστήριξη από τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου χρησιμοποιήθηκαν πέντε ερωτήσεις. Η μέτρηση της αντιλαμβανόμενης αυτεπάρκειας έγινε μέσα από τέσσερις ερωτήσεις. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις αφορούσαν στις πεποιθήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την πιθανότητα βελτίωσης της απόδοσης, ως αποτέλεσμα της ανταλλαγής της γνώσης τους. Η τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου περιείχε ερωτήματα που αφορούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας σε δημόσιο σχολείο και το επίπεδο εκπαίδευσης τους.

Όπως προαναφέρθηκε, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα βασίστηκε σε κλίμακες μέτρησης προηγούμενων ερευνών, που έχουν ελεγχθεί για την εγκυρότητά τους. Μετά την κατασκευή του ερωτηματολογίου διεξήχθη μια πιλοτική έρευνα προκειμένου να υποβληθεί το ερωτηματολόγιο σε δοκιμαστικό έλεγχο. Διαμοιράστηκαν 20 ερωτηματολόγια συνοδευόμενα από ενημερωτικό σημείωμα, και οι συμμετέχοντες εξέτασαν αναλυτικά τη διατύπωση, τη σαφήνεια, ζητήματα σχετικά με το πόσο ευανάγνωστο και κατανοητό ήταν, όπως και τη λειτουργικότητα και την εγκυρότητα περιεχομένου. Από την πιλοτική αυτή έρευνα δεν προέκυψε η ανάγκη

κάποιας σημαντικής αλλαγής, εκτός από κάποιες μικροδιορθώσεις στη διατύπωση. Τα άτομα που συμμετείχαν στο δοκιμαστικό έλεγχο του ερωτηματολογίου δε συμπεριελήφθησαν στο δείγμα. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα επισυνάπτεται στο Παράρτημα Α.

Στη συνέχεια διενεργήθηκε εκτίμηση εγκυρότητας περιεχομένου (*content validity*) και εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής (*construct validity*), καθώς και εκτίμηση αξιοπιστίας (*reliability*) της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση των υπό εξέταση μεταβλητών. Η εγκυρότητα περιεχομένου διασφαλίστηκε μέσα από την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου της Θεωρίας της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, καθώς και των υπολοίπων παραγόντων που θεωρούνται ότι επηρεάζουν τη συμπεριφορά ανταλλαγής γνώσης και από τη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας. Στη συνέχεια, εξετάστηκε η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής αναφορικά με την συγκλίνουσα εγκυρότητα (*convergent validity*) και τη διακρίνουσα εγκυρότητα (*discriminant validity*) (Straub, 1989· Hair, Anderson, Tatham & Black, 1995). Επίσης, προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου, υπολογίστηκε η τιμή του συντελεστή εσωτερικής συνέπειας (*internal consistency*) *Alpha* (α) του Cronbach. Αρχικά, μέσα από τον πίνακα ενδοσυναφειών (*correlation matrix*) έγινε έλεγχος της συσχέτισης των μεταβλητών. Στη συνέχεια έγινε έλεγχος της συσχέτισης της κάθε ερώτησης με το σύνολο των υπολοίπων (*item-to-total correlation*) και προέκυψε η ανάγκη αφαίρεσης ενός ερωτήματος (*item: ATT2*), που αφορούσε στη στάση, καθώς η τιμή της συσχέτισής του με τις υπόλοιπες ήταν κάτω από το όριο του 0.50 που είχε οριστεί αρχικά. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Παράρτημα Β, στον πίνακα Β1. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για να αξιολογηθεί η εγκυρότητα εσωτερικής δομής και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου είναι η μέθοδος της επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων

(Straub, 1989· Sharma, 1996). Η συγκλίνουσα εγκυρότητα εξετάστηκε αρχικά μέσω των τιμών των παραγοντικών φορτίων, οι οποίες ξεπέρασαν το 0.50, και στη συνέχεια εξετάστηκε από τη σύνθετη αξιοπιστία (*composite reliability*) κάθε παράγοντα, όπως και από την υπολογισμένη διακύμανση (*variance extracted*) (Hair et al., 1995). Επίσης, εξετάστηκε η αξιοπιστία ανά παράγοντα μέσω του δείκτη εσωτερικής συνέπειας *Alpha* του Cronbach. Όλες οι τιμές ξεπερνούν τα προτεινόμενα όρια επιβεβαιώνοντας τη συγκλίνουσα εγκυρότητα και την υψηλή αξιοπιστία (Chin, 1998· Fornell & Larcker, 1981· Nunnally, 1978). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Παράρτημα Β, στον πίνακα Β2. Προκειμένου να εκτιμηθεί η διακρίνουσα εγκυρότητα υιοθετήθηκε η προσέγγιση των Fornell and Larcker (1981). Ο πίνακας Β3 στο παράρτημα Β παρουσιάζει τα αποτελέσματα, τα οποία επιβεβαιώνουν τη διακρίνουσα εγκυρότητα του ερωτηματολογίου.

5.3. Μεθοδολογία έρευνας

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα κωδικοποιήθηκαν καταγράφηκαν στο Πακέτο Στατιστικής Ανάλυσης Κοινωνικών Επιστημών SPSS 19.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*) για στατιστική επεξεργασία και ανάλυση. Οι στατιστικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν είναι η περιγραφική στατιστική με σκοπό την οργάνωση, παρουσίαση και περιγραφή των δεδομένων και η επαγωγική στατιστική για εξαγωγή συμπερασμάτων. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά περιγράφονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας μέσα από πίνακες συχνοτήτων και γραφήματα και έπειτα παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων σχετικά με την ανταλλαγή γνώσης. Κατόπιν, προκειμένου να γίνει επιβεβαίωση των παραγόντων που επηρεάζουν την ανταλλαγή γνώσης, διεξήχθη

επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων με ανάλυση σε κύριες συνιστώσες. Στη συνέχεια, προκειμένου να επιβεβαιώσουμε ότι τα δεδομένα μας είναι κατάλληλα για ανάλυση παλινδρόμησης, έγινε έλεγχος γραμμικής συσχέτισης των μεταβλητών του μοντέλου και της ύπαρξης ευθύγραμμης σχέσης μεταξύ τους με τον υπολογισμό του δείκτη Pearson r . Τέλος, διεξήχθη ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης, απλή και πολλαπλή, για την περιγραφή αιτιωδών σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές.

Οι ερευνητικές υποθέσεις στις οποίες βασίζεται και τις οποίες ελέγχει η έρευνα είναι οι ακόλουθες.

H1: Η στάση απέναντι στην ανταλλαγή γνώσης επηρεάζει θετικά την πρόθεση για ανταλλαγή γνώσης (Ajzen, 1991· Taylor & Todd, 1995· Bock & Kim, 2002· Ryu et al., 2003· Lin & Lee, 2004· Bock et al., 2005· Kuo & Young, 2008· Chatzoglou & Vraimaki, 2009 · Bock et al., 2010· Tohidinia & Mosakhani, 2010· Jeon, Kim & Koh, 2011· Teh et al., 2011).

H2: Οι υποκειμενικοί κανόνες σχετικά με την ανταλλαγή γνώσης επηρεάζουν θετικά την πρόθεση για ανταλλαγή γνώσης (Ajzen, 1991· Taylor & Todd, 1995· Ryu et al., 2003· Lin & Lee, 2004· Bock et al., 2005· Kuo & Young, 2008· Chatzoglou & Vraimaki, 2009 · Bock et al., 2010· Tohidinia & Mosakhani, 2010· Jeon, Kim & Koh, 2011· Teh et al., 2011).

H3: Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς επηρεάζει θετικά την πρόθεση για ανταλλαγή γνώσης (Ajzen, 1991· Taylor & Todd, 1995· Ryu et al., 2003· Kuo & Young, 2008· Chatzoglou & Vraimaki, 2009 · Tohidinia & Mosakhani, 2010· Jeon, Kim & Koh, 2011·

H4: Οι προσδοκώμενες σχέσεις ανταποδοτικότητας επηρεάζουν θετικά τη στάση απέναντι στην ανταλλαγή γνώσης (Bock & Kim, 2002· Bock et al., 2005· Lin, 2007a· Bock et al., 2010· Tohidinia & Mosakhani, 2010· Lin, 2011).

H5: Το οργανωσιακό κλίμα επηρεάζει θετικά τη στάση απέναντι στην ανταλλαγή γνώσης (Xue et al., 2011).

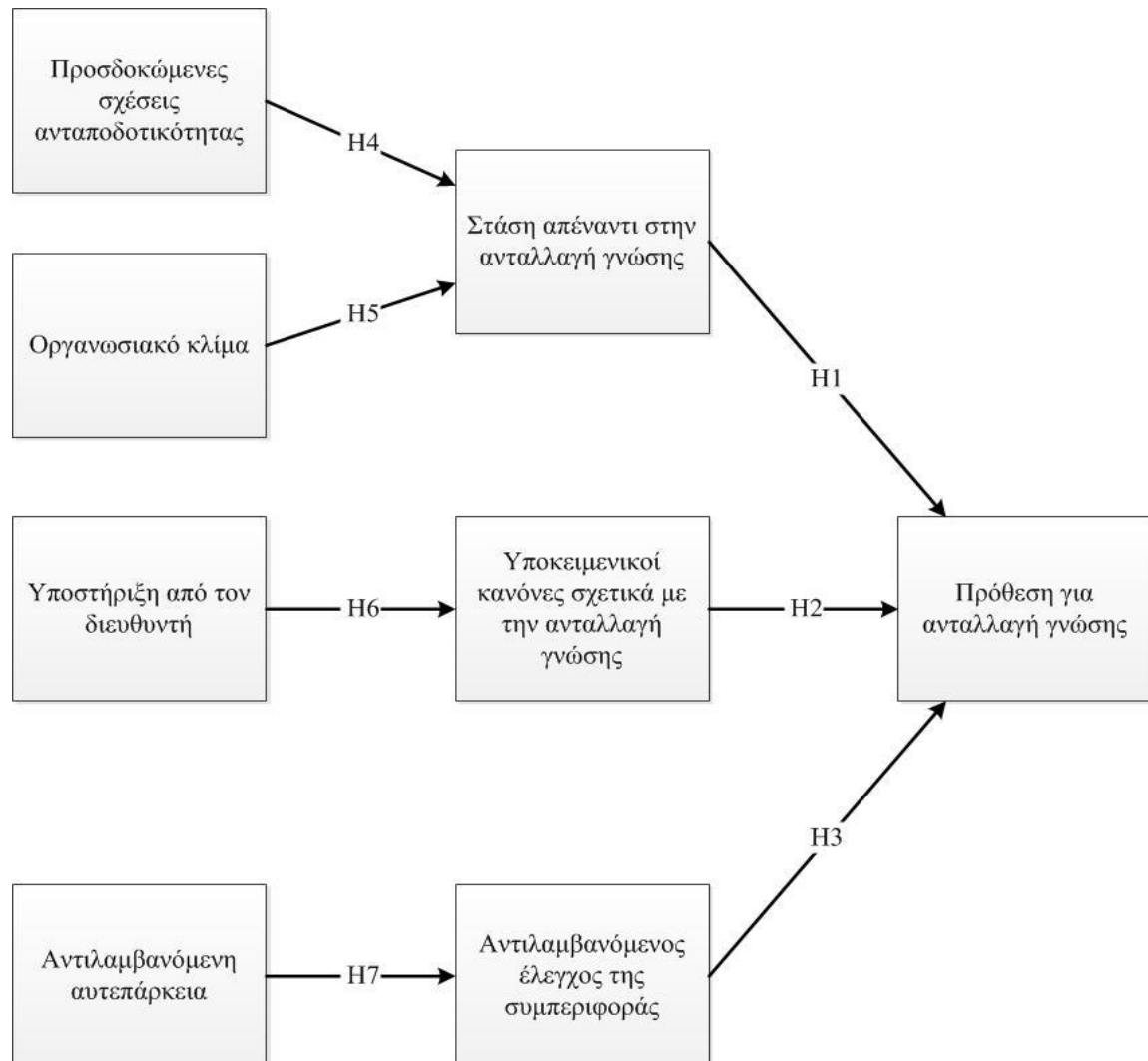
H6: Η υποστήριξη από τον διευθυντή του σχολείου επηρεάζει θετικά τους υποκειμενικούς κανόνες σχετικά με την ανταλλαγή γνώσης (Connelly & Kelloway, 2003· Lin & Lee, 2004· Cabrera et al., 2006· Srivastava et al., 2006· Paroutis & Al Saleh, 2009· Xue et al., 2011).

H7: Η αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια επηρεάζει θετικά τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς (Taylor & Todd, 1995· Bock & Kim, 2002· Lin, 2007a· Kuo & Young, 2008· Chen & Hung, 2010· Tohidinia & Mosakhani, 2010).

Προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην πρόθεση από τη μια πλευρά και τη στάση απέναντι στην ανταλλαγή γνώσης, τους υποκειμενικούς κανόνες σχετικά με την ανταλλαγή γνώσης και τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς διεξήχθη ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης. Επίσης, για να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στη στάση απέναντι στην ανταλλαγή γνώσης από τη μια πλευρά και στις προσδοκώμενες σχέσεις ανταποδοτικότητας και το οργανωσιακό κλίμα από την άλλη διεξήχθη ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης. Στη συνέχεια, για να εξεταστεί η σχέση ανάμεσα στην υποστήριξη από τον διευθυντή και τους υποκειμενικούς κανόνες διεξήχθη ανάλυση απλής γραμμικής παλινδρόμησης. Τέλος, προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια και τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς διεξήχθη ανάλυση απλής γραμμικής παλινδρόμησης.

Το σχήμα 2 παρουσιάζει τη σχηματική απεικόνιση του ερευνητικού μοντέλου.

Σχήμα 2: Το ερευνητικό μοντέλο



6. Παρουσίαση χαρακτηριστικών του δείγματος

6.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

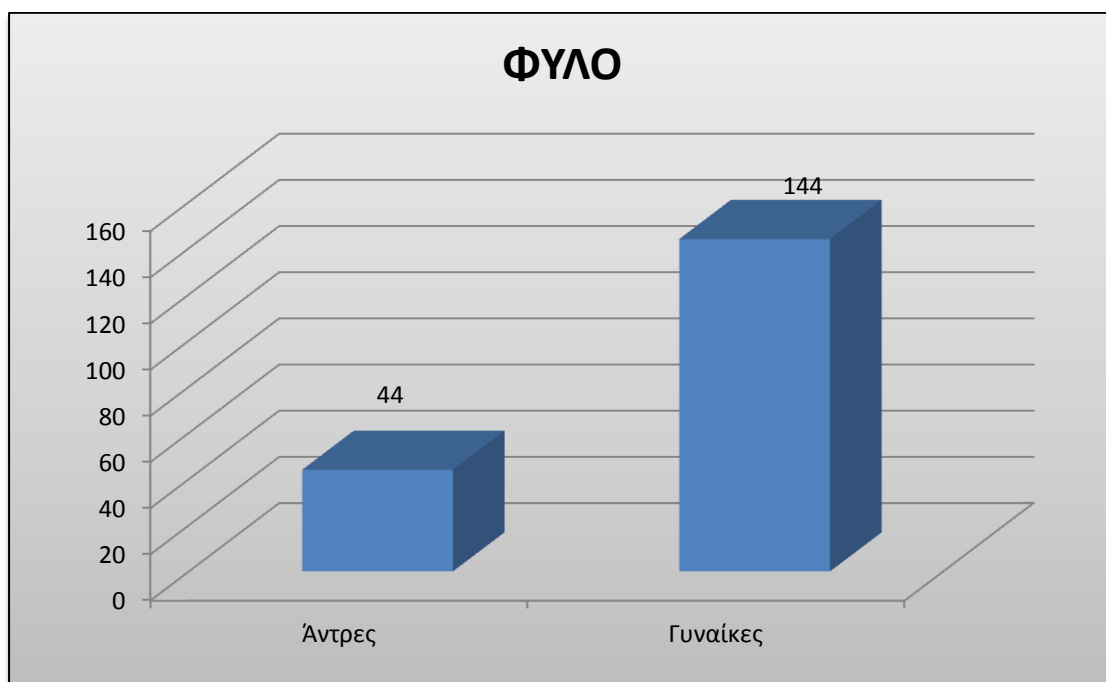
Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία αρμοδιότητας της Περιφερειακής Διεύθυνσης Αττικής. Τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο και αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά είναι το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, τα έτη διδακτικής εμπειρίας και το επίπεδο εκπαίδευσης. Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται το δημογραφικό προφίλ του δείγματος.

Πίνακας 1: Δημογραφικό προφίλ του δείγματος

Χαρακτηριστικά		Συχνότητα	Ποσοστό
Φύλο	Άντρες	44	23,4
	Γυναίκες	144	76,6
Ηλικία	> 34	93	49,5
	35 ως 44	72	38,3
	45 ως 54	20	10,6
	< 55	3	1,6
Ειδικότητα	ΤΕ16	1	0,5
	ΠΕ01	2	1,1
	ΠΕ02	22	11,7
	ΠΕ03	13	6,9
	ΠΕ04.01	4	2,1
	ΠΕ04.02	1	0,5
	ΠΕ05	32	17
	ΠΕ06	30	16
	ΠΕ07	17	9
	ΠΕ08	3	1,6
	ΠΕ09	11	5,9
	ΠΕ10	1	0,5
	ΠΕ11	3	1,6
	ΠΕ12.01	1	0,5
	ΠΕ13	1	0,5
	ΠΕ15	15	8
	ΠΕ16	1	0,5
	ΠΕ17	3	1,6
	ΠΕ17.06	1	0,5
	ΠΕ18	1	0,5
	ΠΕ19	22	11,7
	ΠΕ20	2	1,1
	ΠΕ32	1	0,5
Έτη διδακτικής εμπειρίας	> 9	155	82,4
	10 ως 19	27	14,4
	20 ως 29	5	2,7
	< 30	1	0,5
Επίπεδο εκπαίδευσης	ΑΕΙ/ΑΤΕΙ	95	50,5
	Μεταπτυχιακό	89	47,3
	Διδακτορικό	4	2,1

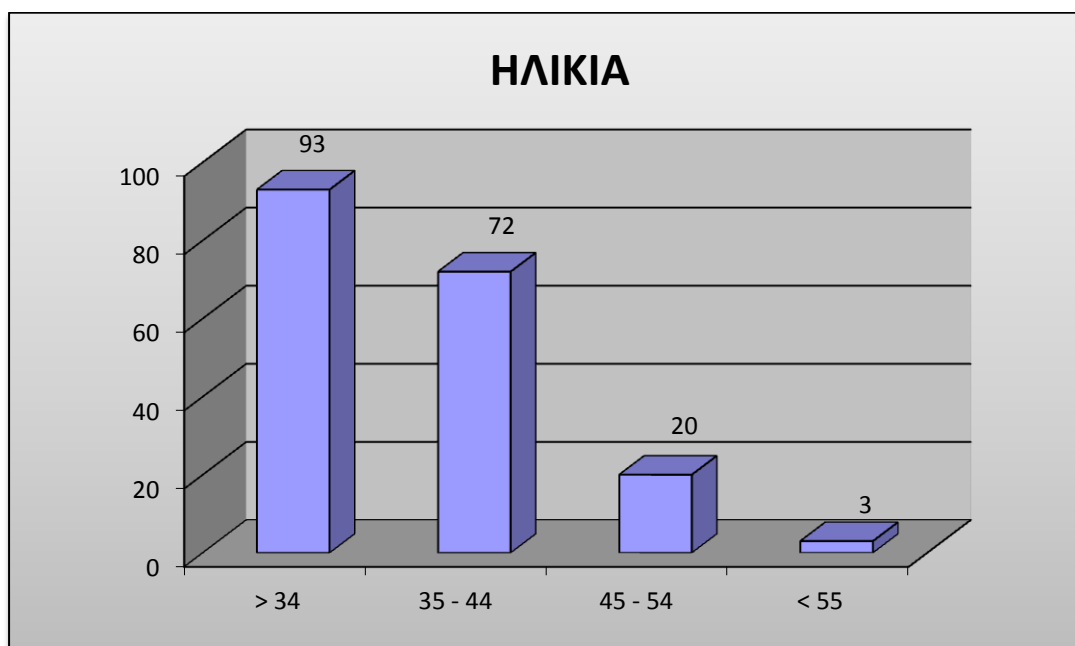
Από τους 188 συμμετέχοντες στην έρευνα, οι 44 (23,4%) ήταν άντρες και οι 144 (76,6) ήταν γυναίκες. Η κατανομή του δείγματος κατά φύλο παρουσιάζεται στο γράφημα 1.

Γράφημα 1: Κατανομή του δείγματος κατά φύλο



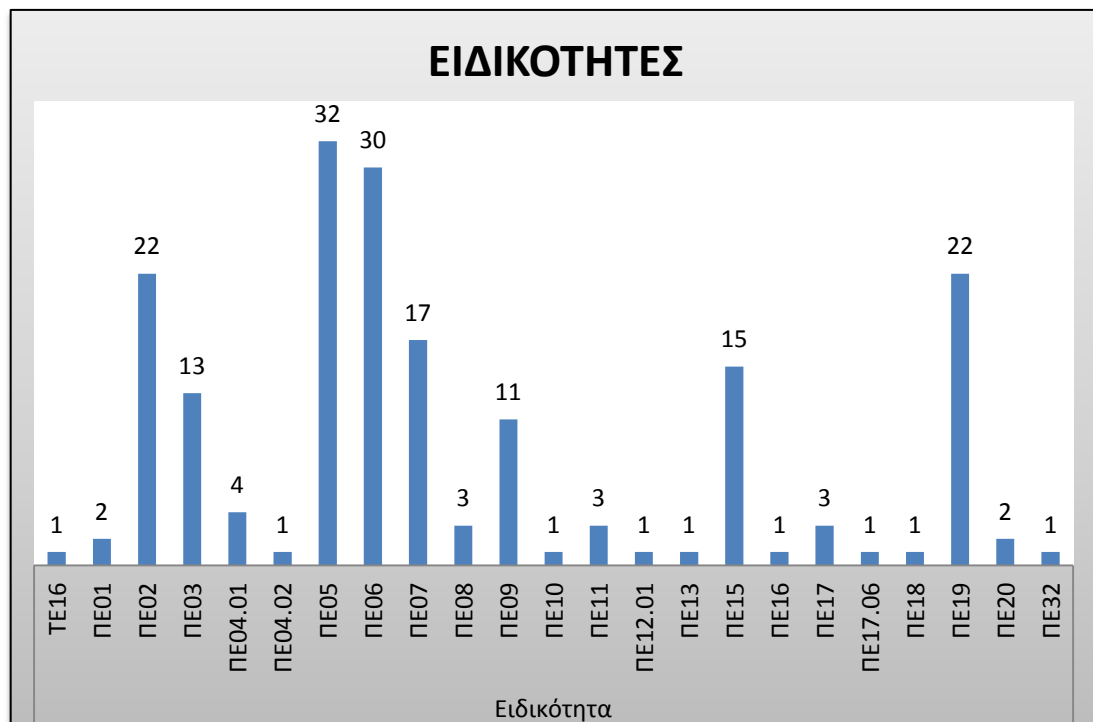
Στο γράφημα 2 παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμάνθηκε από 23 - 56 ετών. Παρατηρούμε ότι από τους 188 εκπαιδευτικούς η πλειοψηφία ήταν ηλικίας ως 34 ετών. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμάνθηκαν από 24 ως 56 ετών. Συγκεκριμένα, 93 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 49,5%) είναι ηλικίας ως 34 ετών, 72 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 38,3%) είναι ηλικίας από 35 ως 44 ετών, 20 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 10,6%) είναι ηλικίας 45 ως 54 ετών και 3 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 1,6%) είναι ηλικίας 55 και άνω ετών.

Γράφημα 2: Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία



Το γράφημα 3 παρουσιάζει τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Παρατηρούμε ότι από τους συμμετέχοντες οι 32 (ποσοστό 17%) είναι καθηγητές ΠΕ 05 Γαλλικής Φιλολογίας, οι 30 (ποσοστό 16%) είναι ΠΕ 06 Αγγλικής Φιλολογίας, 22 (ποσοστό 11,7%) είναι ΠΕ 02 Ελληνικής Φιλολογίας, 22 (ποσοστό 11,7%) είναι ΠΕ 19 Πληροφορικής και ακολουθούν άλλες ειδικότητες με μικρότερα ποσοστά.

Γράφημα 3: Κατανομή του δείγματος με βάση την ειδικότητα



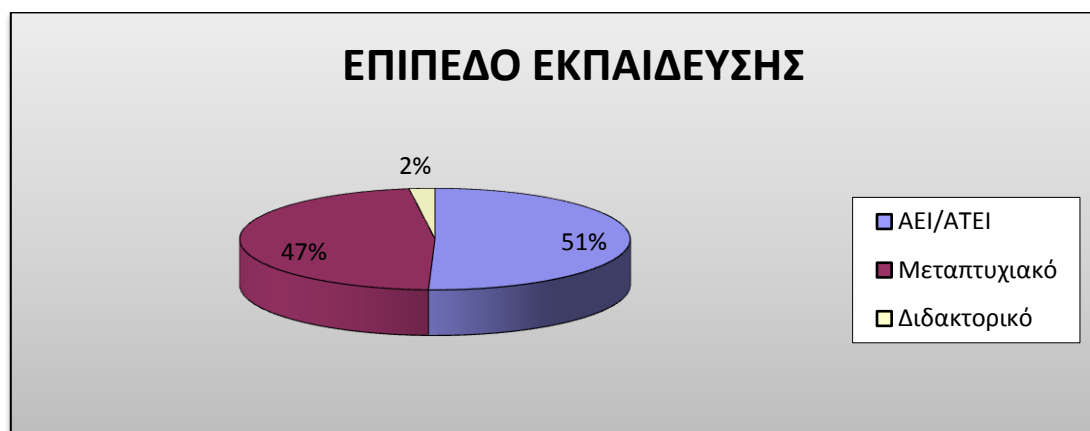
Το γράφημα 4 παρουσιάζει την κατανομή του δείγματος ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας σε δημόσιο σχολείο. Οι 155 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 82,4%) έχουν μέχρι 9 έτη υπηρεσίας, οι 27 (ποσοστό 14,4%) από 10 ως 19 έτη, οι 5 (ποσοστό 2,7%) από 20 ως 29 έτη και 1 (ποσοστό 0,5%) από 30 και πάνω έτη υπηρεσίας.

Γράφημα 4: Κατανομή του δείγματος με βάση τα έτη υπηρεσίας σε δημόσιο σχολείο



Στο γράφημα 5 παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης. Από τους 188 εκπαιδευτικούς οι 95 (ποσοστό 50,5%) είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ/ΑΤΕΙ, οι 89 (ποσοστό 47,3%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και οι 4 (ποσοστό 2,1%) είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου.

Γράφημα 5: Κατανομή του δείγματος με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης



6.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανταλλαγή γνώσης

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι παράγοντες που προέκυψαν, καθώς και ο Μέσος Όρος (Mean) και η Τυπική Απόκλιση (Standard Deviation) για κάθε έναν από αυτούς.

Πίνακας 2: Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση για τους παράγοντες

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	Items	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Πρόθεση	5	4,2968	,62957
Στάση	4	4,2673	,62962
Υποκειμενικοί κανόνες συμπεριφοράς	4	3,9122	,70966
Αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς	4	3,4056	,79398
Προσδοκώμενες σχέσεις ανταποδοτικότητας	5	4,1117	,76338
Οργανωσιακό κλίμα	6	3,0824	,83919
Υποστήριξη από τον διευθυντή	5	3,1287	,91326
Αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια	4	3,9854	,67429

Η τιμή του Μέσου Όρου της πρόθεσης είναι 4,2 και χαρακτηρίζεται υψηλή, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά έχουν την πρόθεση να ανταλλάξουν γνώσεις με τους συναδέλφους τους. Η τιμή του Μέσου Όρου της στάσης είναι επίσης 4,2 με αποτέλεσμα η στάση των συμμετεχόντων στην έρευνα απέναντι στην ανταλλαγή γνώσης να χαρακτηρίζεται θετική. Η τιμή του Μέσου Όρου για τους υποκειμενικούς κανόνες συμπεριφοράς είναι 3,9 γεγονός που καταδεικνύει ότι η πίεση που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δέχονται από τον κοινωνικό τους περίγυρο σχετικά με την ανταλλαγή γνώσης είναι μέτρια προς υψηλή. Η τιμή του Μέσου Όρου για τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς, δηλαδή την αντιλαμβανόμενη ευκολία ή δυσκολία σχετικά με την ανταλλαγή γνώσης, είναι 3,4, είναι δηλαδή σε επίπεδα ελαφρώς αυξημένα του μετρίου. Η τιμή του Μέσου Όρου για τις προσδοκώμενες σχέσεις ανταποδοτικότητας είναι 4,1, συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν ότι θα ωφεληθούν μελλοντικά από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ανταλλαγής γνώσης. Η τιμή του Μέσου Όρου για το οργανωσιακό

κλίμα είναι 3,0, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το κλίμα που επικρατεί στα σχολεία που εργάζονται ευνοεί την ανταλλαγή γνώσης σε μέτριο βαθμό. Η τιμή του Μέσου Όρου για την υποστήριξη από τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου σχετικά με την ανταλλαγή γνώσης είναι 3,1, συνεπώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής/ντρια του σχολείου παρέχει υποστήριξη σε θέματα ανταλλαγής γνώσης σε μέτριο βαθμό. Η τιμή του Μέσου Όρου για την αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια είναι 3,9 και χαρακτηρίζονται υψηλές, με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι διαθέτουν τις ικανότητες για να εμπλακούν σε δραστηριότητες ανταλλαγής γνώσης.

Σε όλους τους παράγοντες, η τιμή της Τυπικής Απόκλισης από το Μέσο Όρο είναι κάτω της μονάδας, δηλαδή η διασπορά των τιμών είναι σχετικά μικρή.

7. Προσδιοριστικοί παράγοντες της πρόθεσης

7.1. Διαχωρισμός σε παράγοντες

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε προκειμένου να γίνει επιβεβαίωση των παραγόντων που επηρεάζουν την ανταλλαγή γνώσης είναι η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (Straub, 1989· Sharma, 1996). Δεδομένου ότι βασιζόμαστε στη Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς και σύμφωνα με αυτή γνωρίζουμε εκ των προτέρων τους παράγοντες (Brown, 2006), η μέθοδος αυτή χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστωθεί κατά πόσο το προκαθορισμένο πλαίσιο σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές επιβεβαιώνεται και στην πράξη από τα δεδομένα μας. Η επιλογή της

μεθόδου βασίστηκε επίσης σε προηγούμενες έρευνες που ακολούθησαν παρόμοια προσέγγιση (Bock & Kim, 2002· Ryu et al., 2003· Lin & Lee, 2004· Bock et al., 2005· Kuo & Young, 2008· Chatzoglou & Vraimaki, 2009· Bock, Lee & Lee, 2010· Tohidinia & Mosakhani, 2010· Teh et al., 2011).

Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών. Η περιστροφή των αξόνων των παραγόντων έγινε με την ορθογώνια περιστροφή (*Varimax rotation*). Το κριτήριο για το αριθμό των παραγόντων που θα ερμήνευαν τις μεταβλητές ήταν οι ιδιοτιμές (*Eigenvalues*) να είναι μεγαλύτερες της μονάδας (κριτήριο *Guttman - Kaiser*). Άλλο κριτήριο, για την επιλογή του πλήθους των παραγόντων, είναι το κριτήριο του ποσοστού της υπολογισμένης διακύμανσης, το οποίο ερμηνεύουν οι παράγοντες και μια λύση που υπολογίζει το 60% και σε κάποιες περιπτώσεις ακόμη λιγότερο θεωρείται ικανοποιητική (Hair et al., 1995).

Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν δύο δείκτες για τον έλεγχο της ποιότητας των δεδομένων, ώστε να διαπιστωθεί αν τα δεδομένα μας ήταν κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση. Ο δείκτης Keiser Meyer Olkin (KMO), που αξιολογεί την επάρκεια του δείγματος (κατώτατη τιμή > 0.50) και ο δείκτης Bartlett's Test of Sphericity, που ελέγχει τη μοναδιαία φύση του πίνακα συσχετίσεων, δηλαδή παρέχει τη στατιστική πιθανότητα ο πίνακας συσχετίσεων να περιέχει σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ, τουλάχιστον, κάποιων μεταβλητών ($p < 0.05$). Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, παρουσιάζονται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης

Παράγοντας	Items	Factor Loadings	Eigenvalues	Total Variance Extracted	KMO	Bartlett's test Sig.
Πρόθεση	INT1	,803	2,909	58,171	,814	,000
	INT2	,726				
	INT3	,848				
	INT4	,754				
	INT5	,670				
Στάση	ATT1	,771	2,489	62,219	,794	,000
	ATT3	,797				
	ATT4	,795				
	ATT5	,792				
Υποκειμενικοί κανόνες συμπεριφοράς	SUBNORM1	,745	2,490	62,257	,778	,000
	SUBNORM2	,848				
	SUBNORM3	,807				
	SUBNORM4	,751				
Αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς	PBC1	,757	2,441	61,019	,697	,000
	PBC2	,757				
	PBC3	,827				
	PBC4	,782				
Προσδοκώμενες σχέσεις ανταποδοτικότητας	ARR1	,837	3,693	73,86	,841	,000
	ARR2	,885				
	ARR3	,899				
	ARR4	,821				
	ARR5	,852				
Οργανωσιακό κλίμα	ORGCLIM1	,851	4,085	68,077	,851	,000
	ORGCLIM2	,899				
	ORGCLIM3	,858				
	ORGCLIM4	,862				
	ORGCLIM5	,830				
	ORGCLIM6	,619				
Υποστήριξη από τον διευθυντή	MANSUP1	,796	3,447	68,946	,814	,000
	MANSUP2	,772				
	MANSUP3	,852				
	MANSUP4	,875				
	MANSUP5	,852				
Αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια	PSE1	,817	2,750	68,75	,697	,000
	PSE2	,862				
	PSE3	,867				
	PSE4	,766				

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 3, η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων επιβεβαίωσε τους αρχικούς παράγοντες, τόσο αυτούς που περιέχονται στη Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, όσο και αυτούς που προστέθηκαν στο μοντέλο. Οι ιδιοτιμές για όλους τους παράγοντες ξεπέρασαν τη μονάδα. Τα παραγοντικά φορτία για τις προσδιοριστικές μεταβλητές (*items*) κυμαίνονται από 0,619 ως 0,899, με δύο μόνο να βρίσκονται κάτω από 0,70. Καθώς όλα τα παραγοντικά φορτία ξεπέρασαν την τιμή 0,50, που είχε οριστεί ως κατώτατη (Straub, 1989), δεν απορρίφθηκε καμία προσδιοριστική μεταβλητή. Το ποσοστό της συνολικής διακύμανσης, το οποίο ερμηνεύει ο κάθε παράγοντας κυμαίνεται από 58% ως 73%. Οι τιμές για τους δείκτες KMO και Bartlett's Test of Sphericity είναι όλες αποδεκτές.

7.2. Ανάλυση παλινδρόμησης

Στη συνέχεια, προκειμένου να εξετάσουμε αν τα δεδομένα μας είναι κατάλληλα για ανάλυση παλινδρόμησης, έγινε έλεγχος γραμμικής συσχέτισης των μεταβλητών του μοντέλου και της ύπαρξης ευθύγραμμης σχέσης μεταξύ τους. Υπολογίστηκε ο δείκτης Pearson r για τις μεταβλητές που εμπεριέχονται στο μοντέλο της Θεωρίας της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, όπως επίσης και για τις μεταβλητές που προσθέσαμε, δηλαδή τις προσδοκώμενες σχέσεις αμοιβαιότητας, το οργανωσιακό κλίμα, την υποστήριξη από το διευθυντή και την αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4: Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Πρόθεση	1							
2. Στάση	,569**	1						
3. Υποκειμενικοί κανόνες συμπεριφοράς	,474**	,545**	1					
4. Αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς	,246**	,168*	,370**	1				
5. Προσδοκώμενες σχέσεις ανταποδοτικότητας	,316**	,512**	,394**	,081	1			
6. Οργανωσιακό κλίμα	,402**	,279**	,402**	,242**	,273**	1		
7. Υποστήριξη από τον διευθυντή	,304**	,320**	,486**	,250**	,367**	,662**	1	
8. Αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια	,315**	,465**	,417**	,233**	,500**	,354**	,389**	1
* $p < .05$, ** $p < .01$								

Στον πίνακα 4 παρατηρούμε ότι όλες οι συσχετίσεις μεταξύ των υπό εξέταση παραγόντων είναι στατιστικώς σημαντικές ($p < .01$), συνεπώς επιβεβαιώνεται η ύπαρξη ευθύγραμμης σχέσης μεταξύ τους και τα δεδομένα μας είναι κατάλληλα για ανάλυση παλινδρόμησης.

7.2.1. Η επίδραση της στάσης, των υποκειμενικών κανόνων και του αντιλαμβανόμενου ελέγχου στην πρόθεση για ανταλλαγή γνώσης

Για να διερευνηθεί η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην πρόθεση από τη μια πλευρά και τη στάση απέναντι στην ανταλλαγή γνώσης, τους υποκειμενικούς κανόνες σχετικά με την ανταλλαγή γνώσης και τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς, αρχικά έγινε έλεγχος γραμμικής συσχέτισης των υπό εξέταση μεταβλητών και της ύπαρξης ευθύγραμμης σχέσης μεταξύ τους. Ο δείκτης συσχέτισης Pearson r που υπολογίστηκε για τις μεταβλητές πρόθεση και στάση (Πίνακας 7) έδωσε τιμή $r(186) = .569, p < .01$. Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών απορρίπτεται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0.01$ και συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική γραμμική συσχέτιση μεταξύ του ζεύγους. Ο δείκτης συσχέτισης Pearson r που υπολογίστηκε για τις μεταβλητές πρόθεση και υποκειμενικοί κανόνες έδωσε τιμή $r(186) = .474, p < .01$. Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών απορρίπτεται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0.01$ και συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική γραμμική συσχέτιση μεταξύ του ζεύγους. Ο δείκτης συσχέτισης Pearson r που υπολογίστηκε για τις μεταβλητές πρόθεση και αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς έδωσε τιμή $r(186) = .246, p < .01$. Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών απορρίπτεται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0.01$ και συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική γραμμική συσχέτιση μεταξύ και αυτού του ζεύγους μεταβλητών.

Στη συνέχεια διεξήχθη ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με χρήση της μεθόδου Enter. Μεταβλητή κριτήριο ορίστηκε η πρόθεση για ανταλλαγή

γνώσης και προβλεπτικές μεταβλητές η στάση, οι υποκειμενικοί κανόνες συμπεριφοράς και ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς. Έγινε έλεγχος της επίδρασης των τριών παραγόντων και το μοντέλο φάνηκε στατιστικά σημαντικό ($F = 36.090, p < .001$), με τους τρεις παράγοντες να ερμηνεύουν το 36% της διακύμανσης της πρόθεσης. Οι παράγοντες οι οποίοι βρέθηκαν να επηρεάζουν θετικά την πρόθεση είναι η στάση ($Beta = .447, t = 6.399, p < .001$) και οι υποκειμενικοί κανόνες συμπεριφοράς ($Beta = .194, t = 2.617, p < .01$). Αντίθετα, ο παράγοντας του αντιλαμβανόμενου ελέγχου της συμπεριφοράς βρέθηκε ότι επηρεάζει θετικά αλλά όχι στατιστικώς σημαντικά την πρόθεση για ανταλλαγή γνώσης ($Beta = .099, t = 1.566, p > .05$). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5: Αποτελέσματα ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης με προβλεπτικές μεταβλητές τη στάση, τους υποκειμενικούς κανόνες και τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς

Προβλεπτικές μεταβλητές	R ²	Προσαρμοσμένο R ²	F	Beta	t
Στάση	,370	,360	36,090***	,447	6,399***
Υποκειμενικοί κανόνες				,194	2,617**
Αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς				,099	1,566
** $p < .01$, *** $p < .001$					
Μεταβλητή κριτήριο: Πρόθεση					
Beta: κανονικοποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης					

Επίσης, διεξήχθη έλεγχος ανεξαρτησίας των καταλοίπων με το τεστ Durbin – Watson και έλεγχος απουσίας πολυσυγγραμικότητας με τα διαγνωστικά μέτρα VIF και Tolerance. Όλες οι τιμές κυμάνθηκαν σε αποδεκτά επίπεδα και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα B4 στο Παράρτημα Β.

7.2.2. Η επίδραση των προσδοκώμενων σχέσεων ανταποδοτικότητας και του οργανωσιακού κλίματος στη στάση απέναντι στην ανταλλαγή γνώσης

Για να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στη στάση απέναντι στην ανταλλαγή γνώσης από τη μια πλευρά και στις προσδοκώμενες σχέσεις ανταποδοτικότητας και το οργανωσιακό κλίμα από την άλλη, αρχικά έγινε έλεγχος γραμμικής συσχέτισης των υπό εξέταση μεταβλητών και της ύπαρξης ευθύγραμμης σχέσης μεταξύ τους. Ο δείκτης συσχέτισης Pearson r που υπολογίστηκε για τις μεταβλητές στάση και προσδοκώμενες σχέσεις ανταποδοτικότητας (Πίνακας 7) έδωσε τιμή $r(186) = .512, p < .01$. Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών απορρίπτεται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0.01$ και συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική γραμμική συσχέτιση μεταξύ αυτού του ζεύγους μεταβλητών. Ο δείκτης συσχέτισης Pearson r που υπολογίστηκε για τις μεταβλητές στάση και οργανωσιακό κλίμα (Πίνακας 7) έδωσε τιμή $r(186) = .279, p < .01$. Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών απορρίπτεται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0.01$ και συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική γραμμική συσχέτιση μεταξύ και αυτού του ζεύγους μεταβλητών.

Στη συνέχεια διεξήχθη ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με χρήση της μεθόδου Enter. Μεταβλητή κριτήριο ορίστηκε η στάση απέναντι στην ανταλλαγή γνώσης και προβλεπτικές μεταβλητές οι προσδοκώμενες σχέσεις ανταποδοτικότητας και το οργανωσιακό κλίμα. Έγινε έλεγχος της επίδρασης των δύο παραγόντων και το μοντέλο φάνηκε στατιστικά σημαντικό ($F = 36.450, p < .001$), με τους δύο παράγοντες να ερμηνεύουν το 27.5% της διακύμανσης της στάσης. Ο παράγοντας προσδοκώμενες σχέσεις ανταποδοτικότητας επηρεάζει θετικά τη στάση απέναντι στην ανταλλαγή γνώσης ($Beta = .471, t = 7.272, p < .001$). Θετικά επίσης επηρεάζει ο παράγοντας του οργανωσιακού κλίματος ($Beta = .150, t = 2.321, p < .05$). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 6.

Πίνακας 6: Αποτελέσματα ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης με προβλεπτικές μεταβλητές τις προσδοκώμενες σχέσεις ανταποδοτικότητας και το οργανωσιακό κλίμα

Προβλεπτικές μεταβλητές	R^2	Προσαρμοσμένο R^2	F	Beta	t
Προσδοκώμενες σχέσεις ανταποδοτικότητας	,283	,275	36,450***	,471	7,272***
Οργανωσιακό κλίμα				,150	2,321*

* $p < .05$, *** $p < .001$
 Μεταβλητή κριτήριο: Στάση
 Beta: κανονικοποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης

Επίσης, διεξήχθη έλεγχος ανεξαρτησίας των καταλοίπων με το τεστ Durbin – Watson και έλεγχος απουσίας πολυσυγγραμικότητας με τα διαγνωστικά μέτρα VIF και Tolerance. Όλες οι τιμές κυμάνθηκαν σε αποδεκτά επίπεδα και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα B5 στο Παράρτημα Β.

7.2.3. Η επίδραση της υποστήριξης από τον διευθυντή στους υποκειμενικούς κανόνες σχετικά με την ανταλλαγή γνώσης

Προκειμένου να εξεταστεί η σχέση ανάμεσα στην υποστήριξη από τον διευθυντή και τους υποκειμενικούς κανόνες αρχικά έγινε έλεγχος γραμμικής συσχέτισης των δύο μεταβλητών και της ύπαρξης ευθύγραμμης σχέσης μεταξύ τους. Ο δείκτης συσχέτισης Pearson r που υπολογίστηκε (Πίνακας 7) έδωσε τιμή $r(186) = .486, p < .01$. Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών απορρίπτεται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0.01$ και συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική γραμμική συσχέτιση μεταξύ του ζεύγους.

Στη συνέχεια διεξήχθη ανάλυση απλής γραμμικής παλινδρόμησης με μεταβλητή κριτήριο τους υποκειμενικούς κανόνες και προβλεπτική μεταβλητή την υποστήριξη από τον διευθυντή. Το γραμμικό μοντέλο φάνηκε στατιστικά σημαντικό ($F = 57.449, p < .001$) και η υποστήριξη από τον διευθυντή εξηγεί το 2,3% της συνολικής διακύμανσης των υποκειμενικών κανόνων σχετικά με την ανταλλαγή γνώσης. Επίσης, ο παράγοντας υποστήριξη από τον διευθυντή επηρεάζει θετικά τους υποκειμενικούς κανόνες ($Beta = .486, t = 7.580, p < .001$). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 7.

Πίνακας 7: Αποτελέσματα ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης με προβλεπτική μεταβλητή την υποστήριξη από τον διευθυντή

Προβλεπτική μεταβλητή	R ²	Προσαρμοσμένο R ²	F	Beta	t
Υποστήριξη από τον διευθυντή	,236	,232	57,449***	,486	7,580***

*** $p < .001$
 Μεταβλητή κριτήριο: Υποκειμενικοί κανόνες συμπεριφοράς
 Beta: κανονικοποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης

Ταυτόχρονα, διεξήχθη έλεγχος ανεξαρτησίας των καταλοίπων με το τεστ Durbin – Watson, η τιμή του οποίου κυμάνθηκε σε αποδεκτά επίπεδα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα Β6 στο Παράρτημα Β.

7.2.4. Η επίδραση της αντιλαμβανόμενης αυτεπάρκειας στον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς ανταλλαγής γνώσης

Για να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια και τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς αρχικά έγινε έλεγχος γραμμικής συσχέτισης των δύο μεταβλητών και της ύπαρξης ευθύγραμμης σχέσης μεταξύ τους. Ο δείκτης συσχέτισης Pearson r που υπολογίστηκε (Πίνακας 7) έδωσε τιμή $r(186) = .233$, $p < .01$. Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών απορρίπτεται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0.01$ και συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική γραμμική συσχέτιση μεταξύ του ζεύγους.

Στη συνέχεια διεξήχθη ανάλυση απλής γραμμικής παλινδρόμησης με μεταβλητή κριτήριο τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς και προβλεπτική μεταβλητή την αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια. Το γραμμικό μοντέλο φάνηκε στατιστικά σημαντικό ($F = 10.715$, $p < .001$) και η αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια εξηγεί το 4,9% της συνολικής διακύμανσης του αντιλαμβανόμενου ελέγχου της συμπεριφοράς. Επίσης, ο παράγοντας αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια επηρεάζει θετικά τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς ανταλλαγής γνώσης ($Beta = .233$, $t = 3.273$, $p < .001$). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 8.

Πίνακας 8: Αποτελέσματα ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης με προβλεπτική μεταβλητή την αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια

Προβλεπτική μεταβλητή	R^2	Προσαρμοσμένο R^2	F	Beta	t
Αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια	,054	,049	10,715***	,233	3,273***
*** $p < .001$					
Μεταβλητή κριτήριο: Αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς					
Beta: κανονικοποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης					

Ταυτόχρονα, διεξήχθη έλεγχος ανεξαρτησίας των καταλοίπων με το τεστ Durbin – Watson, η τιμή του οποίου κυμάνθηκε σε αποδεκτά επίπεδα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα B7 στο Παράρτημα Β.

8. Συζήτηση αποτελεσμάτων και συμπεράσματα

Ενώ οι νέες τεχνολογίες και τα εργαλεία τους είναι σημαντικά για την υποστήριξη των στρατηγικών ανταλλαγής γνώσης, πρακτικές εφαρμογές έχουν δείξει ότι η τεχνολογία από μόνη της δεν εγγυάται την ανταλλαγή της γνώσης. Καθώς τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης της γνώσης στον τομέα της εκπαίδευσης είναι πολλά, πρέπει να δοθεί έμφαση στο γεγονός ότι η ανταλλαγή γνώσης είναι μια ανθρώπινη δραστηριότητα και η κατανόηση των παραγόντων που την επηρεάζουν είναι το πρώτο βήμα για την επιτυχία των συστημάτων διαχείρισης γνώσης.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να βοηθήσει στην κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά ανταλλαγής γνώσης των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στους οργανωσιακούς και στους ψυχολογικούς παράγοντες που θεωρούνται ότι επηρεάζουν τη συμπεριφορά ανταλλαγής γνώσης και χρησιμοποίησε το θεωρητικό πλαίσιο της Θεωρίας της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς για να διερευνήσει την επίδραση αυτών των παραγόντων. Οι στόχοι της έρευνας ήταν αφενός να γίνει καταγραφή της κατάστασης που επικρατεί σήμερα και αφετέρου να γίνει ερμηνεία αυτής της κατάστασης, δηλαδή να εξεταστούν οι παράγοντες και ο τρόπος με τον οποίο επιδρά κάθε ένας από αυτούς στην πρόθεση για ανταλλαγή γνώσης.

Το ερευνητικό μοντέλο βασίστηκε στη Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 1991), μια ευρύτατα αποδεκτή θεωρία της κοινωνικής ψυχολογίας, η οποία έχει χρησιμοποιηθεί επιτυχώς για την πρόβλεψη πολλών ειδών συμπεριφορών συμπεριλαμβανομένης της συμπεριφοράς ανταλλαγής γνώσης. Το δείγμα της έρευνας, ήταν τυχαίο και αντιπροσωπευτικό και αποτελούνταν από 188

καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε δημόσια Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια αρμοδιότητας της Περιφερειακής Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής. Η μεθοδολογική προσέγγιση περιλάμβανε τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου, με κλειστού τύπου ερωτήσεις. Οι στατιστικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η περιγραφική στατιστική με στόχο την οργάνωση, παρουσίαση και περιγραφή των δεδομένων και η επαγωγική στατιστική με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων. Ειδικότερα, διεξήχθη επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων και διενεργήθηκαν έλεγχοι εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια διεξήχθη ανάλυση απλής και πολλαπλής παλινδρόμησης με στόχο την περιγραφή αιτιωδών σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρέχουν υποστήριξη για το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε το ερευνητικό μοντέλο και υπογραμμίζουν τη δυνατότητα χρήσης της Θεωρίας της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς σε έρευνες που αφορούν στην ανταλλαγή γνώσης στους οργανισμούς. Συγκεκριμένα, έγιναν επτά ερευνητικές υποθέσεις και οι έξι επιβεβαιώθηκαν.

Σύμφωνα με τη Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς έγιναν οι υποθέσεις για τους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεση των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για ανταλλαγή γνώσης. Ειδικότερα, υποτέθηκε ότι προβλεπτικοί παράγοντες της πρόθεσης ήταν η στάση, οι υποκειμενικοί κανόνες και ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς. Η στάση απέναντι στην ανταλλαγή γνώσης προέκυψε ότι έχει την πιο ισχυρή επίδραση στην πρόθεση για ανταλλαγή γνώσης. Η υψηλή συμβολή της στάσης στην πρόβλεψη της πρόθεσης καταδεικνύει ότι οι καθηγητές με θετική στάση απέναντι στην ανταλλαγή γνώσης είναι πολύ πιο πιθανό να εμπλακούν σε δραστηριότητες που αφορούν στην ανταλλαγή γνώσης. Οι υποκειμενικοί κανόνες προέκυψε ότι ασκούν μέτριου βαθμού επίδραση στην πρόθεση

για ανταλλαγή γνώσης. Η επίδραση των υποκειμενικών κανόνων υποδηλώνει ότι οι καθηγητές θεωρούν σημαντικές τις προσδοκίες που έχουν από αυτούς οι συνάδελφοι και ο διευθυντής τους και είναι πιθανότερο να εμπλακούν σε δραστηριότητες που αφορούν σε ανταλλαγή γνώσης όταν αντιλαμβάνονται ότι οι συνάδελφοι και ο διευθυντής τους θα επικροτήσουν αυτή τη συμπεριφορά. Το αποτέλεσμα αυτό επισημαίνει την επίδραση που ασκεί ο κοινωνικός περίγυρος σχετικά με την ανταλλαγή γνώσης. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με τη Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, σύμφωνα με την οποία οι στάσεις και οι υποκειμενικοί κανόνες ασκούν θετική επίδραση στην πρόθεση απέναντι σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Επίσης, τα αποτελέσματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από προηγούμενες έρευνες που χρησιμοποίησαν τη Θεωρία της Αιτιολογημένης Δράσης και τη Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς. Ειδικότερα, η ισχυρότερη επίδραση της στάσης έναντι των υποκειμενικών κανόνων στην πρόθεση για ανταλλαγή γνώσης επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες των Taylor and Todd (1995), Chatzoglou and Vraimaki (2009), Kuo and Young (2008), Jeon, Kim and Koh (2011) και Teh et al. (2011). Επίσης, τα αποτελέσματα από τις έρευνες των Ryu et al. (2003), Lin and Lee (2004) και Bock et al. (2005) επιβεβαιώνουν την ύπαρξη θετικής επίδρασης των δύο μεταβλητών στη συμπεριφορική πρόθεση, αν και η επίδραση των υποκειμενικών κανόνων στις έρευνες αυτές προέκυψε να είναι ισχυρότερη από αυτή της στάσης. Οι διαφορές δεν έρχονται σε αντίθεση με τη Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, καθώς η σχετική σπουδαιότητα κάθε προβλεπτικού παράγοντα της πρόθεσης αναμένεται να διαφέρει σε κάθε κατάσταση και σε κάθε συμπεριφορά υπό εξέταση (Ajzen, 1991). Υπάρχουν δηλαδή καταστάσεις και συμπεριφορές όπου η πρόθεση από μόνη της είναι ικανή να εξηγήσει σε μεγάλο βαθμό την πρόθεση,

περιπτώσεις όπου δύο παράγοντες επαρκούν, ενώ σε άλλες περιπτώσεις και οι τρεις παράγοντες συνεισφέρουν ο κάθε ένας ξεχωριστά στην πρόβλεψη της πρόθεσης.

Στη συνέχεια εξετάστηκε η επίδραση του αντιλαμβανόμενου ελέγχου της συμπεριφοράς στην πρόθεση για ανταλλαγή γνώσης και τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος επηρεάζει θετικά αλλά όχι στατιστικά σημαντικά την πρόθεση για ανταλλαγή γνώσης. Το ίδιο αποτέλεσμα προέκυψε και στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Chatzoglou and Vraimaki (2009). Όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα με τη Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς η βαρύτητα καθενός από τους τρεις παράγοντες που προβλέπουν την πρόθεση δύναται να ποικίλει σε διαφορετικές συνθήκες και συμπεριφορές και δεν υπάρχει κάτι στη θεωρία που να υποδηλώνει ότι οι παράγοντες της στάσης, των υποκειμενικών κανόνων και του αντιλαμβανόμενου ελέγχου θα συνεισφέρουν ο καθένας ξεχωριστά σημαντικά στην πρόβλεψη της πρόθεσης (Ajzen, 1991). Με άλλα λόγια, υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες κάποιος από τους τρεις παράγοντες θα προκύψει ότι δεν έχει σημαντική επίδραση στην πρόθεση. Η απουσία επίδρασης απλώς υποδηλώνει ότι για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά και το συγκεκριμένο πληθυσμό ο υπό εξέταση παράγοντας δεν είναι σημαντικός στη διαμόρφωση της πρόθεσης. Εξάλλου, η προσθήκη του παράγοντα του αντιλαμβανόμενου ελέγχου της συμπεριφοράς, που οδήγησε στην επέκταση της αρχικής Θεωρίας της Αιτιολογημένης Δράσης, προέκυψε ύστερα από το εύρημα ότι η συμπεριφορά δεν είναι πάντοτε εκούσια και πάντα κάτω από τον έλεγχο των ανθρώπων (Ajzen, 1991). Συνεπώς, η μη στατιστικά σημαντική θετική επίδραση του αντιλαμβανόμενου ελέγχου στην πρόθεση υποδηλώνει ότι οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι έχουν τον απόλυτο έλεγχο σε ότι αφορά την ανταλλαγή γνώσης, όπως έλεγχο του χρόνου, των πόρων, των ευκαιριών και των δυνατοτήτων για ανταλλαγή γνώσης.

Οι επόμενοι παράγοντες που εξετάστηκαν ήταν οι προσδοκώμενες σχέσεις ανταποδοτικότητας και το οργανωσιακό κλίμα και η επίδραση που ασκούν στις στάσεις. Οι προσδοκώμενες σχέσεις ανταποδοτικότητας βρέθηκε ότι επηρεάζουν θετικά τη στάση απέναντι στην ανταλλαγή γνώσης. Το αποτέλεσμα αυτό σημαίνει ότι οι πεποιθήσεις των καθηγητών σχετικά με την ύπαρξη μελλοντικών σχέσεων με τους συναδέλφους τους βελτιώνει τις στάσεις τους αναφορικά με την ανταλλαγή γνώσης. Με άλλα λόγια, η ανταλλαγή γνώσης επηρεάζεται θετικά όταν οι καθηγητές πιστεύουν ότι θα υπάρξει ανταπόδοση του οφέλους κάποια στιγμή στο μέλλον. Όπως υποστηρίζει και η Scott (2000) στην έρευνά της, η ικανότητα συνεργασίας εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό στην εμπιστοσύνη και την αμοιβαιότητα και η ανταλλαγή γνώσης δεν πρόκειται να συμβεί χωρίς την αμοιβαιότητα. Επίσης υποστηρίζει, ότι υπάρχουν καταστάσεις στις οποίες είναι δύσκολο οι πληροφορίες να εκφραστούν με λέξεις και χρειάζονται υψηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης, γι' αυτό και η ανταλλαγή άρρητης γνώσης βασίζεται στην εμπιστοσύνη (Scott, 2000). Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η έρευνα των Hau, Kim, Lee and Kim (2012), η οποία έδειξε ότι η ανταποδοτικότητα έχει μεγαλύτερη επίδραση στην ανταλλαγή της άρρητης απ' ότι της ρητής γνώσης. Το αποτέλεσμα της έρευνας συμπίπτει με έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο παρελθόν και εξέτασαν την ανταποδοτικότητα και την επίδρασή της στη στάση που έχουν τα άτομα σχετικά με την ανταλλαγή γνώσης (Bock & Kim, 2002· Bock et al., 2005· Lin, 2007a· Bock et al., 2010· Tohidinia & Mosakhani, 2010· Lin, 2011). Το οργανωσιακό κλίμα επίσης βρέθηκε να επηρεάζει θετικά τη στάση απέναντι στην ανταλλαγή γνώσης. Το οργανωσιακό κλίμα στην έρευνά μας μετρήθηκε σε σχέση με το βαθμό δικαιοσύνης, την καινοτομία και την ύπαρξη δεσμών μεταξύ της ομάδας. Το αποτέλεσμα λοιπόν υποδηλώνει ότι όταν σε ένα σχολείο το κλίμα έχει τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά τότε οι καθηγητές έχουν

πιο θετική στάση απέναντι στην ανταλλαγή γνώσης. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Taylor and Wright (2004), από την οποία ανέκυψε ότι το οργανωσιακό κλίμα που ενθαρρύνει τις νέες ιδέες και εστιάζει στη μάθηση από την αποτυχία συνδέεται θετικά με την αποτελεσματική ανταλλαγή γνώσης. Με άλλα λόγια, ένα υποστηρικτικό κλίμα είναι αναγκαία προϋπόθεση για την ανταλλαγή γνώσης (Ardichvili, Page & Wentling, 2003). Επίσης, και τις έρευνες των Bock et al. (2005), Bock et al. (2010) και Tohidinia and Mosakhani (2010) προέκυψε ότι το οργανωσιακό κλίμα που διακατέχεται από δικαιοσύνη, πνεύμα καινοτομίας και ισχυρούς δεσμούς μεταξύ των μελών επιδρά θετικά στην πρόθεση για ανταλλαγή γνώσης, αν και οι προαναφερθέντες ερευνητές το συσχέτισαν με τους υποκειμενικούς κανόνες. Τέλος, το ομαδικό κλίμα, που χαρακτηρίζεται από συνοχή, εμπιστοσύνη και πνεύμα καινοτομίας, συσχετίστηκε άμεσα με την ανταλλαγή γνώσης και έμμεσα μέσω των στάσεων και στην έρευνα των Xue et al. (2011).

Στη συνέχεια εξετάστηκε η επίδραση που ασκεί η υποστήριξη από τον διευθυντή στους υποκειμενικούς κανόνες σχετικά με την ανταλλαγή γνώσης. Το αποτέλεσμα δείχνει ότι υπάρχει ισχυρή θετική επίδραση και υποδηλώνει ότι όταν υπάρχει υποστήριξη από τον διευθυντή σχετικά με την ανταλλαγή γνώσης, τότε οι καθηγητές τείνουν να συμμορφώνονται με την άποψή των διευθυντών και είναι πιθανότερο να οδηγηθούν σε αντίστοιχες δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα ερευνών που εξέτασαν την επίδραση που ασκεί η υποστήριξη από τον διευθυντή (Cabrera et al., 2006· Paroutis & Al Saleh, 2009). Ειδικότερα, η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους αναδείχθηκε ως η οργανωσιακή μεταβλητή με τη σημαντικότερη επίδραση στην ανταλλαγή γνώσης και στην έρευνα των Cabrera et al. (2006). Στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Lin and Lee (2004) κύρια συνιστώσα της συμπεριφοράς

ανταλλαγής γνώσης προέκυψε πως ήταν οι ενθαρρυντικές προθέσεις που επεδείκνυαν οι προϊστάμενοι. Στην έρευνα των Connelly and Kelloway (2003) η υποστήριξη από τον προϊστάμενο αναδείχθηκε καθοριστικός παράγοντας μιας κουλτούρας που ευνοεί την ανταλλαγή γνώσης. Επίσης, ερευνητές που εξέτασαν την ηγεσία που στοχεύει στην ενδυνάμωση επιβεβαιώνουν την ύπαρξη θετικής επίδρασης στην ανταλλαγή γνώσης (Srivastava et al., 2006). Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγαν οι Xue et al. (2011) έδειξαν ότι ηγεσία που στοχεύει στην ενδυνάμωση επηρεάζει την ανταλλαγή γνώσης άμεσα και έμμεσα μέσω των στάσεων και μάλιστα επιδρά συμπληρωματικά με τον παράγοντα του ομαδικού κλίματος.

Στη συνέχεια, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ανταλλαγής, εξετάστηκε η σχέση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια και τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια επηρεάζει θετικά τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς. Το αποτέλεσμα αυτό υποδηλώνει ότι οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που θεωρούν ότι διαθέτουν τις γνώσεις, ώστε να βοηθήσουν στην επίλυση προβλημάτων και στη βελτίωση της εργασιακής αποτελεσματικότητας, θεωρούν ότι έχουν τον έλεγχο σε ότι αφορά στην ανταλλαγή γνώσης. Συνεπώς, όταν οι καθηγητές διαθέτουν αυτοπεποίθηση αναφορικά με τις ικανότητές τους τότε είναι πιθανότερο να εμπλακούν σε δραστηριότητες ανταλλαγής γνώσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με την αυτεπάρκεια και τη θετική επίδραση που στον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς (Taylor & Todd, 1995· Kuo & Young, 2008). Επίσης, η θετική έμμεση επίδραση της αντιλαμβανόμενης αυτεπάρκειας στην πρόθεση μέσω των στάσεων προέκυψε και στις έρευνες των Bock and Kim, (2002), Lin (2007a) και Tohidinia and Mosakhani (2010). Τέλος, στην έρευνα των Chen and Hung (2010), προέκυψε ότι η αυτεπάρκεια

σε σχέση με την ανταλλαγή γνώσης διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στις δραστηριότητες ανταλλαγής γνώσης.

Σε πρακτικό επίπεδο, οι διευθυντές που θέλουν να ενισχύσουν την ανταλλαγή γνώσης στα σχολεία τους ίσως πρέπει να το ξανασκεφτούν πριν επενδύσουν σε κάποιο ακριβό λογισμικό ή τεχνολογικό σύστημα. Η ανταλλαγή γνώσης είναι μια ανθρώπινη δραστηριότητα και με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, προκειμένου να είναι αποτελεσματικές οι πρωτοβουλίες που λαμβάνονται θα πρέπει να στοχεύουν στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των καθηγητών και του κλίματος ανταποδοτικότητας. Πιο συγκεκριμένα, στόχος πρέπει να είναι ένα εργασιακό περιβάλλον το οποίο δίνει βαρύτητα στη δημιουργία και διατήρηση καλών κοινωνικών σχέσεων, κλίματος εμπιστοσύνης και ομαδικού πνεύματος. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί εξασφαλίζοντας το κατάλληλο περιβάλλον στον εργασιακό χώρο, όπου οι καθηγητές θα νιώθουν άνετα και θα έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν με τους συναδέλφους τους. Επίσης, οι κοινωνικές εκδηλώσεις είτε μέσα είτε έξω από το χώρο του σχολείου μπορούν να βοηθήσουν στην ενδυνάμωση των κοινωνικών δεσμών. Με αυτόν τον τρόπο, θα δημιουργηθεί και θα διατηρηθεί μια κουλτούρα και μια στάση θετική απέναντι στην ανταλλαγή γνώσης. Ταυτόχρονα, καθώς ο κοινωνικός περίγυρος παίζει σημαντικό ρόλο στην πρόθεση για ανταλλαγή γνώσης, ο διευθυντής ενός σχολείου θα πρέπει να δείχνει έμπρακτα την υποστήριξή του στις προσπάθειες ανταλλαγής γνώσης. Θα πρέπει να ενθαρρύνει τους καθηγητές να εκφράζουν τις ιδέες και τις προτάσεις τους, να αναγνωρίζει τις προσπάθειες που αυτοί καταβάλουν, όπως επίσης και να τους ενθαρρύνει να εργάζονται ομαδικά για την επίλυση προβλημάτων. Με άλλα λόγια, οι διευθυντές ίσως θα πρέπει να αναθεωρήσουν τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας και να οδηγηθούν σε αποτελεσματικές ενέργειες που ενθαρρύνουν τη δημιουργία, την ανταλλαγή και τη χρήση της γνώσης από τους καθηγητές. Επίσης,

καθώς οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας σχετικά με την ανταλλαγή γνώσης είναι σημαντικές, καλό θα ήταν οι διευθυντές να διατηρούν ανοιχτό το διάλυο επικοινωνίας με τους καθηγητές, ενημερώνοντάς τους αλλά και ενθαρρύνοντάς τους να εκφραστούν και να παρέχουν ανατροφοδότηση σε όλους, ανεξάρτητα από το αν ανταλλάσσουν ή όχι γνώσεις. Αυτού του είδους το υποστηρικτικό περιβάλλον είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τις πεποιθήσεις αυτεπάρκειας των καθηγητών, οι οποίες μπορούν επίσης να ενισχυθούν ενθαρρύνοντας την αυτονομία και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, προσφέροντάς τους δηλαδή ευκαιρίες να βιώσουν την επιτυχία.

Παρόλο που μέσα από την παρούσα έρευνα αναδύονται σημαντικά συμπεράσματα αναφορικά με την ανταλλαγή γνώσης στους οργανισμούς υπάρχουν και κάποιοι συνηθισμένοι περιορισμοί σχετικά με τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Αρχικά, το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 188 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε δημόσια Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια αρμοδιότητας της Περιφερειακής Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής. Συνεπώς, τα ευρήματα του μοντέλου θα πρέπει να επιβεβαιωθούν μέσα από ένα μεγαλύτερο δείγμα, που να συμπεριλαμβάνει ολόκληρη την ελληνική επικράτεια, προκειμένου να αντληθούν συμπεράσματα σε πανελλαδικό επίπεδο. Επίσης, η μελλοντική έρευνα μπορεί να συμπεριλάβει στο δείγμα και άλλες χώρες, μια και οι πολιτισμικές διαφορές επηρεάζουν τις αντιλήψεις των καθηγητών σχετικά με την ανταλλαγή γνώσης. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη συμπεριφορά ανταλλαγής γνώσης των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και γι' αυτό το λόγο χρειάζεται προσοχή στην προσπάθεια γενίκευσης των συμπερασμάτων σε άλλες επαγγελματικές ομάδες. Επιπρόσθετα, εφόσον η παρούσα περιορίζεται στην πρόθεση για ανταλλαγή γνώσης, η οποία σύμφωνα με τη Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς αποτελεί τον καλύτερο προγνωστικό δείκτη της ίδιας της συμπεριφοράς, η μελλοντική έρευνα

μπορεί να εξετάσει την πραγματική συμπεριφορά ανταλλαγής γνώσης των καθηγητών. Ενδιαφέρον επίσης θα είχε να εξεταστεί αν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους καθηγητές που εργάζονται σε δημόσια σχολεία και σε αυτούς που εργάζονται σε ιδιωτικά. Τέλος, η μελλοντική έρευνα μπορεί να εξετάσει την επίδραση και κάποιων άλλων παραγόντων που πιθανόν να επηρεάζουν τη συμπεριφορά ανταλλαγής γνώσης. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο και η ηλικία, αλλά και φυσικά εμπόδια, όπως ο διαθέσιμος χρόνος και χώρος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.

Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual review of psychology*, 52(1), 27-58.

Ajzen, I. (2006). Constructing a tpb questionnaire. Διαθέσιμο από:
<http://people.umass.edu/aizen/pdf/tpb.measurement.pdf>

Ajzen, I. (2008). Consumer attitudes and behavior. In C. P. Haugtvedt, P. M. Herr & F. R. Cardes (Eds.), *Handbook of Consumer Psychology* (pp. 525-548). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Alavi, M., & Leidner, D. E. (1999). Knowledge management systems: issues, challenges, and benefits. *Communications of the AIS*, 1(2es), 1.

Alavi, M., & Leidner, D. E. (2001). Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS quarterly*, 107-136.

Allee, V. (1997). 12 principles of knowledge management. *Training & Development*, 51(11), 71-74.

Andrews, K. M., & Delahaye, B. L. (2002). Influences on knowledge processes in organizational learning: The psychosocial filter. *Journal of Management Studies*, 37(6), 797-810.

Aramburu, N., & Sáenz, J. (2007). Promoting people-focused knowledge management: the case of IDOM. *Journal of Knowledge Management*, 11(4), 72-81.

Ardichvili, A. (2008). Learning and knowledge sharing in virtual communities of practice: Motivators, barriers, and enablers. *Advances in Developing Human Resources*, 10(4), 541-554.

Ardichvili, A., Page, V., & Wentling, T. (2003). Motivation and barriers to participation in virtual knowledge-sharing communities of practice. *Journal of knowledge management*, 7(1), 64-77.

Argote, L. (1999). *Organizational learning: Creating, retaining and transferring knowledge*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.

Argyris, C. (1958). Some problems in conceptualizing organizational climate: A case study of a bank. *Administrative Science Quarterly*, 501-520.

- Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British journal of social psychology*, 40(4), 471-499.
- Ba, S., Stallaert, J., & Whinston, A. B. (2001). Research commentary: introducing a third dimension in information systems design - the case for incentive alignment. *Information Systems Research*, 12(3), 225-239.
- Balasubramanian, P., Nochur, K., Henderson, J. C., & Kwan, M. M. (1999). Managing process knowledge for decision support. *Decision Support Systems*, 27(1-2), 145- 162.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Bartol, K. M., & Srivastava, A. (2002). Encouraging knowledge sharing: The role of organizational reward systems. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(1), 64-76.

- Bass, B. M., (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York, NY: Free Press.
- Bass, B. M., (1990). *Bass & Stogdills Handbook of Leadership. Theory, Research and Managerial Application*, 3rd Edition. New York, NY: Free Press.
- Blair, D. C. (2002). Knowledge management: hype, hope, or help?. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(12), 1019-1028.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York, NY: Wiley.
- Bock, G. W., Kankanhalli, A., & Sharma, S. (2006). Are norms enough? The role of collaborative norms in promoting organizational knowledge seeking. *European Journal of Information Systems*, 15(4), 357-367.
- Bock, G. W., & Kim, Y. G. (2002). Breaking the myths of rewards: An exploratory study of attitudes about knowledge sharing. *Information Resources Management Journal (IRMJ)*, 15(2), 14-21.
- Bock, G. W., Zmud, R. W., Kim, Y. G., & Lee, J. N. (2005). Behavioral intention formation in knowledge sharing: Examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. *Mis Quarterly*, 87-111.

- Bock, G. W., Lee, J. Y., & Lee, J. (2010). Cross Cultural Study on Behavioral Intention Formation in Knowledge Sharing. *Asia Pacific Journal of Information Systems*, 20(3).
- Bouthillier, F., & Shearer, K. (2002). Understanding knowledge management and information management: the need for an empirical perspective. *Information research*, 8(1), 8-1. Διαθέσιμο από: <http://informationr.net/ir/8-1/paper141.html>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Press.
- Buckman, R. H. (1998). Knowledge sharing at buckman labs. *Journal of Business Strategy*, 19(1), 11-15.
- Cabrera, A., & Cabrera, E. F. (2002). Knowledge-sharing dilemmas. *Organization studies*, 23(5), 687-710.
- Cabrera, E. F., & Cabrera, A. (2005). Fostering knowledge sharing through people management practices. *The International Journal of Human Resource Management*, 16(5), 720-735.
- Cabrera, A., Collins, W. C., & Salgado, J. F. (2006). Determinants of individual engagement in knowledge sharing. *The International Journal of Human Resource Management*, 17(2), 245-264.

- Carlsson, S. A., El Sawy, O. A., Eriksson, I., & Raven, A. (1996). Gaining competitive advantage through shared knowledge creation: In search of a new design theory for strategic information systems. *Proceedings of the Fourth European Conference on Information Systems*, Lisbon. 1067-1075.
- Carroll, J. M., Choo, C. W., Dunlap, D. R., Isenhour, P. L., Kerr, S. T., MacLean, A., & Rosson, M. B. (2003). Knowledge management support for teachers. *Educational Technology Research and Development*, 51(4), 42-64.
- Chakravarthy, B. S., Zaheer, A., & Zaheer, S. (1999). *Knowledge sharing in organizations: A field study*. Strategic Management Research Center, University of Minnesota.
- Chang, H. H., & Chuang, S. S. (2011). Social capital and individual motivations on knowledge sharing: Participant involvement as a moderator. *Information & management*, 48(1), 9-18.
- Chatzoglou, P. D., & Vraimaki, E. (2009). Knowledge-sharing behaviour of bank employees in Greece. *Business Process Management Journal*, 15(2), 245-266.
- Chen, C. J., & Hung, S. W. (2010). To give or to receive? Factors influencing members' knowledge sharing and community promotion in professional virtual communities. *Information & Management*, 47(4), 226-236.

- Cheng, M. Y., Ho, J. S. Y., & Lau, P. M. (2009). Knowledge sharing in academic institutions: a study of Multimedia University Malaysia. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 7(3), 313-324.
- Chin, W. W. (1998). The Partial Least Squares Approach to Structural Equation Modeling. In G. A. Marcoulides (ed.) *Modern Methods for Business Research* (pp. 295-336). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Choi, S. Y., Lee, H., & Yoo, Y. (2010). The impact of information technology and transactive memory systems on knowledge sharing, application, and team performance: a field study. *Mis Quarterly*, 34(4), 855-870.
- Coakes, E. (2004). Knowledge management: A primer. *Communications of AIS*, 14, 406 - 489.
- Connelly, C. E., (2000). *Predictors of knowledge sharing in organizations* (M. Sc., Queen's School of Business, Queen's University). Διαθέσιμο από: <http://profs.degroote.mcmaster.ca/business/connell/thesis.pdf>
- Connelly, C. E., & Kelloway, E. K. (2003). Predictors of employees' perceptions of knowledge sharing cultures. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(5), 294-301.

- Constant, D., Kiesler, S., & Sproull, L. (1994). What's mine is ours, or is it? A study of attitudes about information sharing. *Information Systems Research*, 5(4), 400-421.
- Constant, D., Sproull, L., & Kiesler, S. (1996). The kindness of strangers: The usefulness of electronic weak ties for technical advice. *Organization science*, 7(2), 119-135.
- Crawford, C. B. (2005). Effects of transformational leadership and organizational position on knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 9(6), 6-16.
- Cross, R., & Baird, L. (2000). Technology is not enough: improving performance by building organizational memory. *Sloan Management Review*, 41(3), 69-78.
- Cross, R., Parker, A., Prusak, L., & Borgatti, S. P. (2001). Knowing what we know: Supporting knowledge creation and sharing in social networks. *Organizational Dynamics*, 30(2), 100-120.
- Cummings, J. (2003). Knowledge Sharing: A Review of the Literature, The World Bank Operations and Evaluations Department, OECD, Paris. Διαθέσιμο από: [http://lnweb18.worldbank.org/oed/oeddoclib.nsf/DocUNIDViewForJavaSearch/D9E389E7414BE9DE85256DC600572CA0/\\$file/knowledge_eval_literature_review.pdf](http://lnweb18.worldbank.org/oed/oeddoclib.nsf/DocUNIDViewForJavaSearch/D9E389E7414BE9DE85256DC600572CA0/$file/knowledge_eval_literature_review.pdf)

Dalkir, K. (2005). *Knowledge management in theory and practice*. Boston, MA: Elsevier/Butterworth Heinemann.

Davenport, T. H. (1997). *Information ecology: Mastering the information and knowledge environment*. New York, NY: Oxford University Press.

Davenport, T.H., and Prusak, L. (1998), *Working Knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Davenport, T. H., De Long, D. W., & Beers, M. C. (1998). Successful knowledge management projects. *Sloan management review*, 39(2), 43-57.

Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management review*, 21(3), 619-654.

Dretske, F. (1981). *Knowledge and the flow of information*, Cambridge, MA: MIT Press.

Drucker, P. (1959). *Landmarks of Tomorrow*. New York, NY: Harper & Brothers.

Duffy, J. (2000). Knowledge management: To be or not to be? *Information Management Journal*, 34(1), 64-66.

Duffy, J. (2001). Knowledge management finally becomes mainstream. *Information*

- Management Journal*, 35(4), 62-65.
- Evans, M. (2004). The challenges of knowledge management to human performance technology. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 48(2), 48-52.
- Fahey, L., & Prusak, L. (1998). The eleven deadliest sins of knowledge management. *California management review*, 40(3), 265-276.
- Fehr, E., & Gächter, S., 2000. Fairness and retaliation: the economics of reciprocity. *Journal of Economic Perspectives*, 14 (3), 159–181.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(2), 39-50.
- Friebs, B. (2003). Knowledge management in educational settings. Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Fullan, M. (2002). The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools. *Teachers & Teaching*, 8, 409-419.

- Gibbert, M., & Krause, H. (2002). Practice exchange in a best practice marketplace. In T. H. Davenport & G. J. B. Probst (Eds.), *Knowledge Management Casebook: Best Practices* (pp. 89-105). Erlangen, Germany: Publicis Corporate Publishing.
- Gloet, M., & Terziovski, M. (2004). Exploring the relationship between knowledge management practices and innovation performance. *Journal of Manufacturing Technology Management*, 15(5), 402-409.
- Gourlay, S. (2001). Knowledge management and HRD. *Human Resource Development International*, 4(1), 27.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American journal of sociology*, 1360-1380.
- Grant, R. M. (1996). Toward a knowledge-based theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17(10), 109-122.
- Hair, F., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W, (1995). *Multivariate Data Analysis with Readings*, 4th Ed, London, Prentice-Hall International.
- Hansen, S., & Avital, M. (2005). Share and share alike: The social and technological influences on knowledge sharing behavior. Διαθέσιμο από: <http://sprouts.aisnet.org/101/1/050101.pdf>

- Hau, Y. S., Kim, B., Lee, H., & Kim, Y. G. (2012). The effects of individual motivations and social capital on employees' tacit and explicit knowledge sharing intentions. *International Journal of Information Management*. In press.
- Heineck, G., & Anger, S. (2010). The returns to cognitive abilities and personality traits in Germany. *Labour Economics*, 17 (3), 535–546.
- Hendriks, P. (1999). Why share knowledge? The influence of ICT on the motivation for knowledge sharing. *Knowledge and process management*, 6(2), 91-100.
- Hinds, P. J., & Pfeffer, J. (2003). Why organizations don't "know what they know": Cognitive and motivational factors affecting the transfer of expertise. In M. Ackerman, V. Pipek, and V. Wulf (Eds.), *Sharing expertise: Beyond knowledge management*, (pp. 3-26). Cambridge, MA: MIT Press.
- Holste, J. S., & Fields, D. (2010). Trust and tacit knowledge sharing and use. *Journal of Knowledge Management*, 14(1), 128-140.
- Hsu, M. H., Ju, T. L., Yen, C. H., & Chang, C. M. (2007). Knowledge sharing behavior in virtual communities: The relationship between trust, self-efficacy, and outcome expectations. *International Journal of Human-Computer Studies*, 65(2), 153-169.

- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization science*, 2(1), 88-115.
- Jain, K. K., Sandhu, M., & Sidhu, G. (2007). Knowledge sharing among academic staff: a case study of business schools in Klang Valley, Malaysia. *Journal of the Advancement of Science and Arts*, 2, 23-29.
- Jarvenpaa, S. L., & Staples, D. S. (2001). Exploring perceptions of organizational ownership of information and expertise. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 151-184.
- Jeon, S., Kim, Y. G., & Koh, J. (2011). An integrative model for knowledge sharing in communities-of-practice. *Journal of Knowledge Management*, 15(2), 251-269.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness* (No. 6). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Imai, K., Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1985). Managing the New Product Development Process: How Japanese Companies Learn and Unlearn. In K. Clark, R. Hayes, & C. Lorenz (Eds.), *The Uneasy alliance: Managing the productivity-technology dilemma*, (pp. 533-561). Boston, MA: Harvard Business School Press.

- Ipe, M. (2003). Knowledge sharing in organizations: a conceptual framework. *Human Resource Development Review*, 2(4), 337-359.
- Kankanhalli, A., Tan, B. C., & Wei, K. K. (2005). Contributing knowledge to electronic knowledge repositories: An empirical investigation. *Mis Quarterly*, 113-143.
- Kelloway, E. K., & Barling, J. (2000). Knowledge work as organizational behavior. *International Journal of Management Reviews*, 2(3), 287-304.
- Koulopoulos, T. M., & Frappaolo, C. (1999). *Smart things to know about knowledge management*. Oxford, UK: Capstone.
- Kulkarni, U. R., Ravindran, S., & Freeze, R. (2007). A knowledge management success model: Theoretical development and empirical validation. *Journal of Management Information Systems*, 23(3), 309-347.
- Kuo, F. Y., & Young, M. L. (2008). Predicting knowledge sharing practices through intention: A test of competing models. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2697-2722.
- Lahti, R. K., & Beyerlein, M. M. (2000). Knowledge transfer and management consulting: A look at "The firm". *Business Horizons*, 43(1), 65-74.

- Lee, H., & Choi, B. (2003). Knowledge management enablers, processes, and organizational performance: An integrative view and empirical examination. *Journal of management information systems*, 20(1), 179-228.
- Lee, J. H., Kim, Y. G., & Kim, M. Y. (2006). Effects of managerial drivers and climate maturity on knowledge-management performance: empirical validation. *Information Resources Management Journal (IRMJ)*, 19(3), 48-60.
- Lee, P., Gillespie, N., Mann, L., & Wearing, A. (2010). Leadership and trust: Their effect on knowledge sharing and team performance. *Management Learning*, 41(4), 473-491.
- Lessard, D. R., & Zaheer, S. (1998). Breaking the silos: Distributed knowledge and strategic responses to volatile exchange rates. *Strategic Management Journal*, 17(7), 513-533.
- Li, W. (2010). Virtual knowledge sharing in a cross-cultural context. *Journal of Knowledge Management*, 14(1), 38-50.
- Lin, H. F. (2007a). Effects of extrinsic and intrinsic motivation on employee knowledge sharing intentions. *Journal of information science*, 33(2), 135-149.
- Lin, H. F. (2007b). Knowledge sharing and firm innovation capability: an empirical study. *International Journal of Manpower*, 28(3/4), 315-332.

Lin, H. F. (2011). Antecedents of the stage-based knowledge management evolution. *Journal of Knowledge Management*, 15(1), 136-155.

Lin, H. F., & Lee, G. G. (2004). Perceptions of senior managers toward knowledge-sharing behaviour. *Management Decision*, 42(1), 108-125.

Lu, L., Leung, K., & Koch, P. T. (2006). Managerial knowledge sharing: The role of individual, interpersonal, and organizational factors. *Management and Organization Review*, 2(1), 15-41.

Macneil, C. (2001). The supervisor as a facilitator of informal learning in work teams. *Journal of workplace learning*, 13(6), 246-253.

Mawhinney, L. (2010). Let's lunch and learn: Professional knowledge sharing in teachers' lounges and other congregational spaces. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 972-978.

McAdam, R., & McCreedy, S. (1999). A critical review of knowledge management models. *The Learning Organization*, 6(3), 91-101.

McDermott, R. (1999). How to build communities of practice in team organizations: learning across teams. *Knowledge Management Review*, 2(2), 32-36.

Διαθέσιμο από: <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/learning.shtml>

- McDermott, R., & O'Dell, C. (2001). Overcoming cultural barriers to sharing knowledge. *Journal of knowledge management*, 5(1), 76-85.
- McQueen, R. (1998). Four views of knowledge and knowledge management. In E. Hoadley & I. Benbasat (Eds.), *Proceedings of the Fourth Americas Conference on Information Systems*, (pp. 609-611). Atlanta, GA: Association for Information Systems.
- Millar, R., & Shevlin, M. (2003). Predicting career information-seeking behavior of school pupils using the theory of planned behavior. *Journal of vocational Behavior*, 62(1), 26-42.
- Nemanich, L. A., & Vera, D. (2009). Transformational leadership and ambidexterity in the context of an acquisition. *The Leadership Quarterly*, 20(1), 19-33.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization science*, 5(1), 14-37.
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of "ba": Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40-55.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York, NY: Oxford University Press.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*, New York, NY: McGraw Hill Book Co..

O'Dell, C., & Grayson, C. J. (1998). If only we knew what we know: identification and transfer of internal best practices. *California management review*, 40, 154-174.

Osborne, M. (2004). Making the most of the best: Formulating a knowledge management strategy for a government advisory body. *Australian Journal of Public Administration*, 63(3), 43-51.

Paroutis, S., & Al Saleh, A. (2009). Determinants of knowledge sharing using Web 2.0 technologies. *Journal of Knowledge Management*, 13(4), 52-63.

Petrides, L., & Guiney, S. (2002). Knowledge management for school leaders: An ecological framework for thinking schools. *The Teachers College Record*, 104(8), 1702-1717.

Petrides, L. A., & Nodine, T. R. (2003). *Knowledge management in education: Defining the landscape*. Half Moon Bay, CA: Institute for the Study of Knowledge Management in Education (ISKME).

Polanyi, M. (1962). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. New York, NY: Harper.

- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge.
- Ponelis, S., & Fairer-Wessels, F. (1998). Knowledge management: A literature overview. *South African Journal of Library & Information Science*, 66(1), 1-5.
- Quigley, N. R., Tesluk, P. E., Locke, E. A., & Bartol, K. M. (2007). A multilevel investigation of the motivational mechanisms underlying knowledge sharing and performance. *Organization Science*, 18(1), 71-88.
- Quinn, J. B., Anderson, P., & Finkelstein, S. (1996). Leveraging intellect. *The Academy of Management Executive* (1993-2005), 7-27.
- Robertson, S. (2002). A tale of two knowledge-sharing systems. *Journal of Knowledge Management*, 6(3), 295-308.
- Robinson, H., Carrillo, P.M., Anumba, C.J., & Al-Ghassani, A.M. (2004). Developing a business case for knowledge management: the IMPaKT approach. *Construction Management and Economics*, 22, 733-743.
- Ruggles, R. (1998). The State of the Notion: Knowledge Management in Practice. *California Management Review*, 40(3), 80-89.
- Ryu, S., Ho, S. H., & Han, I. (2003). Knowledge sharing behavior of physicians in hospitals. *Expert Systems with applications*, 25(1), 113-122.

- Sallis, E., & Jones, G. (2002). *Knowledge management in education: Enhancing learning and education*. London, UK: Kogan Page Ltd.
- Sandars, J. (2004). Knowledge management: Sharing knowledge. *Work Based Learning in Primary Care*, 2(2), 111-117.
- Santo, S. A. (2005). Knowledge management: An imperative for schools of education. *TechTrends*, 49(6), 42-49.
- Schepers, P., & van den Berg, P. T. (2007). Social factors of work-environment creativity. *Journal of Business and Psychology*, 21(3), 407-428.
- Schultz, M.F., 2006. Fear and norms and Rock & Roll: what jambands can teach us about persuading people to obey copyright law. *Berkeley Technology Law Journal*, 21 (2), 653–691.
- Serban, A. M., & Luan, J. (2002). Overview of Knowledge Management. *New Directions for Institutional Research*, 113, 5-16.
- Sharma, S. (1995). *Applied multivariate techniques*. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc..
- Smith, H. A., & McKeen, J. D. (2003). Instilling a knowledge-sharing culture. *Queen's Centre for Knowledge-Based Enterprises*, 1-17.

- Spender, J. C. (1996). Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17(2), 45-62.
- Spender, J. C. & Grant, R. M. (1996). Knowledge and the firm: Overview. *Strategic Management Journal*, 1, 5-9.
- Srivastava, A., Bartol, K. M., & Locke, E. A. (2006). Empowering Leadership in Management Teams: Effects on Knowledge Sharing, Efficacy, and Performance. *Academy of Management Journal*, 49(6), 1239-1251.
- Straub, D. W. (1989). Validating instruments in MIS research. *MIS quarterly*, 147-169.
- Straub, D., Boudreau, M. C., & Gefen, D. (2004). Validation guidelines for IS positivist research. *Communications of the Association for Information Systems*, 13(24), 380-427.
- Sveiby, K. E. (2007). Disabling the context for knowledge work: the role of managers' behaviours. *Management Decision*, 45(10), 1636-1655.
- Taylor, S., & Todd, P. A. (1995). Understanding information technology usage: A test of competing models. *Information systems research*, 6(2), 144-176.

- Taylor, W. A., & Wright, G. H. (2004). Organizational readiness for successful knowledge sharing: Challenges for public sector managers. *Information Resources Management Journal*, 17(2), 22-37.
- Teh, P. L., Yong, C. C., Chong, C. W., & Yew, S. Y. (2011). Do the Big Five Personality Factors affect knowledge sharing behaviour? A study of Malaysian universities. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 16(1), 47-62.
- Tohidinia, Z., & Mosakhani, M. (2010). Knowledge sharing behaviour and its predictors. *Industrial Management & Data Systems*, 110(4), 611-631.
- Tuomi, I. (1999). Data Is More than Knowledge: Implications of the Reversed Knowledge Hierarchy for Knowledge Management and Organizational Memory. *Journal of Management Information Systems*, 16(3), 103-117.
- van den Hooff, B., & De Ridder, J. A. (2004). Knowledge sharing in context: the influence of organizational commitment, communication climate and CMC use on knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 117-130.
- von Krogh, G. (2002). The communal resource and information systems. *Journal of Strategic Information Systems*, 11(2), 85-107.
- Vance, D.M. (1997). Information, Knowledge and Wisdom: The Epistemic Hierarchy and Computer-Based Information System. In B. Perkins and I. Vessey (eds.)

Proceedings of the 3rd Americas Conference on Information Systems. (pp. 348–350) Indianapolis, IN.

Vera, D., & Crossan, M. (2004). Strategic leadership and organizational learning. *Academy of Management Review*, 29(2), 222-240.

Vraimaki, E. (2010). Internal and external influences on individual's knowledge sharing behaviour: examining personal, organisational and receiver effects. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Πολυτεχνική, Τμήμα Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης, Ξάνθη.

Vraimaki, E., & Chatzoglou, P. (2009). *The decision to share: a conceptual model of the knowledge sharing behavior of health care professionals in public hospital wards*. Paper presented at the 5th HSSS National & International Conference: "From Systemic Thinking to Systems Design & Systems Practice", 24th - 27th June 2009, Xanthi, Greece.

Walczak, S. (2005). Organizational knowledge management structure. *The Learning Organization*, 12(4), 330-339.

Wang, S., & Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 20(2), 115-131.

Wasko, M. M., & Faraj, S. (2000). "It is what one does": why people participate and help others in electronic communities of practice. *The Journal of Strategic Information Systems*, 9(2), 155-173.

Wasko, M. M., & Faraj, S. (2005). Why should I share? Examining social capital and knowledge contribution in electronic networks of practice. *Mis Quarterly*, 35-57.

Xue, Y., Bradley, J., & Liang, H. (2011). Team climate, empowering leadership, and knowledge sharing. *Journal of knowledge management*, 15(2), 299-312.

Zack, M. H. (1999). Managing codified knowledge. *Sloan management review*, 40(4), 45-58.

Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2012a). *Αριθμός Γυμνασίων όλων των τύπων κατά Φορέα, ΥΠΑ και Νομό - Αήξη (Ετους 2010)*.

Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2012b). *Αριθμός Ενιαίων Λυκείων όλων των τύπων κατά Φορέα, ΥΠΑ και Νομό - Αήξη (Ετους 2010)*.

Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2012c). *Διδακτικό Προσωπικό των Δημόσιων Γυμνασίων με πλήρες ωράριο κατά Κλάδο, Φύλο, ΥΠΑ και Νομό - Αήξη (Ετους 2010)*.

Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2012d). *Διδακτικό Προσωπικό των Δημόσιων Ενιαίων Λυκείων με πλήρες ωράριο κατά Κλάδο, Φύλο, ΥΠΑ και Νομό - Αήξη (Έτους 2010)*.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΓΝΩΣΗΣ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος μιας διπλωματικής εργασίας στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» με κατεύθυνση «Διοίκηση Και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι η άντληση πληροφοριών, η εξαγωγή συμπερασμάτων και η ευρύτερη κατανόηση της ανταλλαγής γνώσεων στο πλαίσιο των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σας διαβεβαιώνουμε ότι οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για στατιστική ανάλυση για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων στο πλαίσιο συγγραφής της διπλωματικής εργασίας και τα προσωπικά σας στοιχεία θα παραμείνουν απολύτως εμπιστευτικά.

Σημείωση: Προτού περάσετε στο κύριο μέρος, θα θέλαμε να διευκρινίσουμε ορισμένους όρους που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο προκειμένου να διευκολυνθείτε στη συμπλήρωσή του.

Με τον όρο «**γνώση**» εννοούμε τις προσωπικές γνώσεις, τα εγχειρίδια, βοηθήματα και σχέδια διδασκαλίας πάνω στο διδακτικό αντικείμενο ή/και την πείρα, καθώς και οτιδήποτε θα ήταν χρήσιμο για την επίλυση των προβλημάτων ενός σχολείου.

Με τον όρο «**ανταλλαγή γνώσης**» εννοούμε την παροχή ή μεταβίβαση των δικών μου γνώσεων σε άλλους. Η διαδικασία αυτή της ανταλλαγής γνώσεων μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους όπως επίσημες ή/και ανεπίσημες συναντήσεις, καθημερινή επικοινωνία στο χώρο του σχολείου, καθώς και μέσω των πληροφοριακών συστημάτων.

Παρακαλούμε απαντήστε στις ερωτήσεις που ακολουθούν διαβάζοντας προσεκτικά τα εισαγωγικά κάθε ομάδας ερωτήσεων, τα οποία θα σας βοηθήσουν να κατανοήσετε τι ακριβώς πραγματεύονται, συμπληρώνοντας την απάντησή σας στο κενό δίπλα από κάθε ερώτηση.

Η συμβολή σας στην έρευνα είναι εξαιρετικά σημαντική και σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας και τον πολύτιμο χρόνο που διαθέσατε.

Με εκτίμηση,
Βασιλική Καραστάθη

Για οποιεσδήποτε ερωτήσεις μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου.
210-3443259, hp229204@hua.gr

S1. Πρόθεση

Οι ακόλουθες ερωτήσεις αφορούν γενικά την πρόθεσή σας να μοιραστείτε τις γνώσεις σας με τους συναδέλφους στο σχολείο σας.

[Επιλέξτε την καταλληλότερη απάντηση για κάθε μία από τις παρακάτω ερωτήσεις σε μια κλίμακα από το 1 ως το 5, όπου το 1 θα υποδηλώνει «Εξαιρετικά απίθανο» και το 5 «Εξαιρετικά πιθανό»].

Εξαιρετικά
απίθανο → Εξαιρετικά
πιθανό

1.1	Θα μοιράζομαι τις γνώσεις μου με περισσότερους συναδέλφους στο σχολείο μου.				
1.2	Θα διαθέτω πάντοτε τις γνώσεις μου, όταν αυτό μου ζητείται από συναδέλφους.				
1.3	Σκοπεύω να μοιράζομαι τις γνώσεις μου με συναδέλφους μου πιο συχνά στο προσεχές μέλλον.				
1.4	Θα προσπαθήσω να μοιράζομαι τις γνώσεις μου με συναδέλφους με αποτελεσματικό τρόπο.				
1.5	Θα διαθέσω τις γνώσεις μου σε οποιονδήποτε συνάδελφο, αν αυτό θα είναι προς όφελος του σχολείου.				

S2. Στάση

Οι ακόλουθες ερωτήσεις αφορούν γενικά στη στάση σας απέναντι στο να μοιράζεστε τις γνώσεις σας με τους συναδέλφους στο σχολείο σας.

[Επιλέξτε την καταλληλότερη απάντηση για κάθε μία από τις παρακάτω ερωτήσεις σε μια κλίμακα από το 1 ως το 5, όπου το 1 θα υποδηλώνει «Διαφωνώ απόλυτα» και το 5 «Συμφωνώ απόλυτα»].

Διαφωνώ
απόλυτα → Συμφωνώ
απόλυτα

2.1	Θεωρώ ότι είναι καλό να μοιράζομαι τις γνώσεις μου.				
2.2	Θεωρώ ότι είναι επιβλαβές να μοιράζομαι τις γνώσεις μου.				
2.3	Θεωρώ ότι το να μοιράζομαι τις γνώσεις μου είναι μια ευχάριστη εμπειρία.				
2.4	Θεωρώ ότι το να μοιράζομαι τις γνώσεις μου είναι σημαντικό για μένα.				
2.5	Θεωρώ ότι το να μοιράζομαι τις γνώσεις μου με τους συναδέλφους μου είναι μια σωστή τακτική.				

S3. Υποκειμενικοί κανόνες συμπεριφοράς

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν στο τι πιστεύουν τα άτομα που εσείς θεωρείτε σημαντικά, αναφορικά με τη συμπεριφορά ανταλλαγής γνώσης (π.χ. συνάδελφοι, διευθυντής/τρια σχολείου).

[Επιλέξτε την καταλληλότερη απάντηση για κάθε μία από τις παρακάτω ερωτήσεις σε μια κλίμακα από το 1 ως το 5, όπου το 1 θα υποδηλώνει «Διαφωνώ απόλυτα» και το 5 «Συμφωνώ απόλυτα»].

Διαφωνώ
απόλυτα → Συμφωνώ
απόλυτα

3.1	Αναμένεται από εμένα να μοιραστώ τις γνώσεις μου.				
3.2	Οι περισσότεροι από τους συναδέλφους μου που θεωρώ σημαντικούς πιστεύουν ότι πρέπει να μοιράζομαι τις γνώσεις μου με τους άλλους.				
3.3	Ο διευθυντής του σχολείου μου πιστεύει ότι πρέπει να μοιράζομαι τις γνώσεις μου με τους συναδέλφους μου.				
3.4	Συνάδελφοι των οποίων τη γνώμη εκτιμώ θα επικροτούσαν την ανταλλαγή των γνώσεών μου με τους άλλους.				

S4. Αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς

Οι παρακάτω ερωτήσεις σχετίζονται με την πιθανότητα ή τις δυσκολίες ανταλλαγής των γνώσεών σας με τους συναδέλφους σας.

[Επιλέξτε την καταλληλότερη απάντηση για κάθε μία από τις παρακάτω ερωτήσεις σε μια κλίμακα από το 1 ως το 5, όπου το 1 θα υποδηλώνει «Διαφωνώ απόλυτα» και το 5 «Συμφωνώ απόλυτα»].

Διαφωνώ
απόλυτα → Συμφωνώ
απόλυτα

4.1	Για μένα, είναι πάντοτε εφικτό να μοιράζομαι τις γνώσεις μου με άλλους.					
4.2	Αν ήθελα, θα μπορούσα πάντοτε να μοιράζομαι τις γνώσεις μου.					
4.3	Στις περισσότερες περιπτώσεις, εξαρτάται κυρίως από εμένα εάν θα μοιραστώ ή όχι τις γνώσεις μου.					
4.4	Σε ποιο βαθμό εξαρτάται από εσάς το εάν μοιράζεστε τις γνώσεις σας με τους άλλους; (1 = Σε πολύ μικρό βαθμό, 5 = Σε πολύ μεγάλο βαθμό)					

S5. Προσδοκώμενες σχέσεις ανταποδοτικότητας

Οι ακόλουθες ερωτήσεις σχετίζονται με τη βελτίωση των σχέσεών σας με τους συναδέλφους σας μέσω της ανταλλαγής των γνώσεών σας.

[Επιλέξτε την καταλληλότερη απάντηση για κάθε μία από τις παρακάτω ερωτήσεις σε μια κλίμακα από το 1 ως το 5, όπου το 1 θα υποδηλώνει «Διαφωνώ απόλυτα» και το 5 «Συμφωνώ απόλυτα»].

Διαφωνώ
απόλυτα → Συμφωνώ
απόλυτα

Θεωρώ ότι το να μοιράζομαι τις γνώσεις μου ...						
5.1	... θα ενδυνάμωνε τους δεσμούς ανάμεσα σε μένα και στους συναδέλφους μου.					
5.2	... θα με βοηθούσε να γνωρίσω καλύτερα τους καινούριους συναδέλφους μου.					
5.3	... θα διεύρυνε την προοπτική των σχέσεών μου με τους συναδέλφους μου.					
5.4	...θα οδηγούσε σε ομαλή συνεργασία με εξαιρετικούς συναδέλφους στο μέλλον.					
5.5	...θα οδηγούσε στη δημιουργία δυνατών σχέσεων με συναδέλφους με τους οποίους έχουμε κοινά ενδιαφέροντα.					

S6. Οργανωσιακό κλίμα

Οι ακόλουθες ερωτήσεις αφορούν γενικά στο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας .

[Επιλέξτε την καταλληλότερη απάντηση για κάθε μία από τις παρακάτω ερωτήσεις σε μια κλίμακα από το 1 ως το 5, όπου το 1 θα υποδηλώνει «Διαφωνώ απόλυτα» και το 5 «Συμφωνώ απόλυτα»].

Διαφωνώ
απόλυτα → Συμφωνώ
απόλυτα

6.1	Υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων.					
6.2	Οι συνάδελφοι έχουν ισχυρή την αίσθηση της «ομάδας».					
6.3	Οι συνάδελφοι υπολογίζουν την άποψη των άλλων σε μεγάλο βαθμό.					
6.4	Σε γενικές γραμμές, ενθαρρύνεται η παρουσίαση νέων ιδεών.					

6.5	Σε γενικές γραμμές, ενθαρρύνεται η εξεύρεση νέων μεθόδων εκτέλεσης των εργασιών.					
6.6	Ο διευθυντής δε δείχνει ιδιαίτερη εύνοια σε συγκεκριμένα άτομα.					

S7. Υποστήριξη από τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου

Οι ακόλουθες ερωτήσεις σχετίζονται με την υποστήριξη του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας σχετικά με την ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ των καθηγητών.

[Επιλέξτε την καταλληλότερη απάντηση για κάθε μία από τις παρακάτω ερωτήσεις σε μια κλίμακα από το 1 ως το 5, όπου το 1 θα υποδηλώνει «Διαφωνώ απόλυτα» και το 5 «Συμφωνώ απόλυτα»].

Διαφωνώ
απόλυτα → Συμφωνώ
απόλυτα

	Ο διευθυντής του σχολείου ...					
7.1	... θα ήθελε να ανταλλάσω περισσότερες γνώσεις με τους συναδέλφους μου.					
7.2	... μου συνέστησε να ανταλλάσω περισσότερες γνώσεις με τους συναδέλφους μου					
7.3	... με επικροτεί όταν ανταλλάσω γνώσεις με τους συναδέλφους μου.					
7.4	... ενθαρρύνει τους καθηγητές να εκφράζουν ιδέες και προτάσεις.					
7.5	... ενθαρρύνει τους καθηγητές να συνεργάζονται στην επίλυση προβλημάτων.					

S8. Αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια

Οι ακόλουθες ερωτήσεις αφορούν τις πεποιθήσεις σας σχετικά με την πιθανότητα βελτίωσης της απόδοσης, ως αποτέλεσμα της ανταλλαγής της γνώσης σας.

[Επιλέξτε την καταλληλότερη απάντηση για κάθε μία από τις παρακάτω ερωτήσεις σε μια κλίμακα από το 1 ως το 5, όπου το 1 θα υποδηλώνει «Εξαιρετικά απίθανο» και το 5 «Εξαιρετικά πιθανό»].

Εξαιρετικά
απίθανο → Εξαιρετικά
πιθανό

	Το να μοιράζομαι τις γνώσεις μου θα βοηθήσει ...					
8.1	... συναδέλφους στο σχολείο μου στην επίλυση προβλημάτων.					
8.2	... στη βελτίωση των εργασιακών διαδικασιών στο σχολείο.					
8.3	... στην ενίσχυση της παραγωγικότητας.					
8.4	... στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων.					

D. Στοιχεία ερωτώμενου

1	Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα
2	Ηλικία: () χρόνια
3	Έτη διδακτικής εμπειρίας σε δημόσιο σχολείο: ()
4	Επίπεδο εκπαίδευσης: ☐ ΑΕΙ/ΑΤΕΙ ☐ Μεταπτυχιακό ☐ Διδακτορικό

Ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας στην έρευνά μας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Πίνακας Β1: Αποτελέσματα συσχέτισης κάθε προσδιοριστικής μεταβλητής με το
 σύνολο των υπολοίπων

Παράγοντας	Προσδιοριστικές μεταβλητές	Corrected Item-Total Correlation	Παράγοντας	Προσδιοριστικές μεταβλητές	Corrected Item-Total Correlation
Πρόθεση	INT1	,650	Προσδοκώμενες σχέσεις ανταποδοτικότητας	ARR1	,746
	INT2	,576		ARR2	,815
	INT3	,718		ARR3	,835
	INT4	,599		ARR4	,723
	INT5	,506		ARR5	,761
Στάση	ATT1	,618	Οργανωσιακό κλίμα	ORGCLIM1	,767
	ATT2	,362		ORGCLIM2	,825
	ATT3	,575		ORGCLIM3	,766
	ATT4	,531		ORGCLIM4	,782
	ATT5	,622		ORGCLIM5	,740
Υποκειμενικοί κανόνες	SUBNORM1	,555		Υποστήριξη από τον διευθυντή	ORGCLIM6
	SUBNORM2	,692	MANSUP1		,688
	SUBNORM3	,632	MANSUP2		,654
	SUBNORM4	,562	MANSUP3		,755
Αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς	PBC1	,567	Αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια		MANSUP4
	PBC2	,560		MANSUP5	,751
	PBC3	,652		PSE1	,668
	PBC4	,603		PSE2	,726
Σύνολο προσδιοριστικών μεταβλητών: 38				PSE3	,744
				PSE4	,604

Πίνακας Β2: Αποτελέσματα σύνθετης αξιοπιστίας, υπολογισμένης διακύμανσης και δείκτη εσωτερικής συνέπειας

Παράγοντας	Items	Σύνθετη αξιοπιστία	Υπολογισμένη διακύμανση	Cronbach's Alpha
Πρόθεση	5	0,874	0,582	0,815
Στάση	4	0,868	0,622	0,794
Υποκειμενικοί κανόνες συμπεριφοράς	4	0,868	0,623	0,796
Αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς	4	0,862	0,610	0,785
Προσδοκώμενες σχέσεις ανταποδοτικότητας	5	0,934	0,739	0,911
Οργανωσιακό κλίμα	6	0,927	0,681	0,896
Υποστήριξη από τον διευθυντή	5	0,917	0,689	0,887
Αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια	4	0,898	0,688	0,847

Πίνακας Β3: Αποτελέσματα εκτίμησης διακρίνουσας εγκυρότητας

Παράγοντας	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Πρόθεση	0.763							
2. Στάση	0.324	0.789						
3. Υποκειμενικοί κανόνες συμπεριφοράς	0.225	0.297	0.789					
4. Αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς	0.061	0.028	0.137	0.781				
5. Προσδοκώμενες σχέσεις ανταποδοτικότητας	0.100	0.262	0.155	0.007	0.859			
6. Οργανωσιακό κλίμα	0.162	0.078	0.162	0.059	0.075	0.825		
7. Υποστήριξη από τον διευθυντή	0.092	0.102	0.236	0.063	0.135	0.438	0.830	
8. Αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια	0.099	0.216	0.174	0.054	0.250	0.125	0.151	0.829

Σημ. Οι σκιασμένες τιμές στη διαγώνιο είναι τετραγωνικές ρίζες της μέσης υπολογισμένης διακύμανσης

Πίνακας Β4: Διαγνωστικά μέτρα VIF, Tolerance και Durbin-Watson

Προβλεπτικές μεταβλητές	VIF	Tolerance	Durbin-Watson
Στάση	1,425	,702	2,141
Υποκειμενικοί κανόνες	1,605	,623	
Αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς	1,161	,861	
Μεταβλητή κριτήριο: Πρόθεση			

Πίνακας Β5: Διαγνωστικά μέτρα VIF, Tolerance και Durbin-Watson

Προβλεπτικές μεταβλητές	VIF	Tolerance	Durbin-Watson
Προσδοκώμενες σχέσεις ανταποδοτικότητας	1,080	,926	1,942
Οργανωσιακό κλίμα	1,080	,926	
Μεταβλητή κριτήριο: Στάση			

Πίνακας Β6: Διαγνωστικό τεστ Durbin-Watson

Προβλεπτική μεταβλητή	Durbin-Watson
Υποστήριξη από τον διευθυντή	1,828
Μεταβλητή κριτήριο: Υποκειμενικοί κανόνες συμπεριφοράς	

Πίνακας Β7: Διαγνωστικό τεστ Durbin-Watson

Προβλεπτική μεταβλητή	Durbin-Watson
Αντιλαμβανόμενη ανεπάρκεια	1,938
Μεταβλητή κριτήριο: Αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς	