

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ

Διπλωματική Εργασία

Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης

ΤΟΥ

Θωμά Α. Θεοδωρόπουλου

Επιβλέπων Καθηγητής: **Δρ. Λαζαρίδης Θεμιστοκλής Αναπληρωτής Καθηγητής**
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Εξεταστές: Ευδοξία Κωτσαλίδου (ΕΔΙΠ, ΠΤΝ-. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας)

Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος (Αναπληρωτής καθηγητής ΠΤΝ Δυτικής Μακεδονίας)

Κοζάνη, Ιανουάριος 2020

Ευχαριστίες

Θερμές ευχαριστίες στον αεικίνητο και ακούραστο επιβλέποντα καθηγητή κ. Θεμιστοκλή Λαζαρίδη ο οποίος αποδέχθηκε την υποστήριξη της διπλωματικής μου εργασίας, μου έδωσε τα κίνητρα, τον πλούτο των γνώσεών του, τις πολύτιμες συμβουλές μέσα από τα μαθήματά του οι οποίες με προβλημάτισαν και με οδήγησαν στην εξεύρεση νέων και αποτελεσματικών μεθόδων στο πολύ δύσκολο έργο της επιτέλεσης διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού σε σχολικές μονάδες. Θα είμαι για πάντα ευγνώμων για όσα μου δόθηκε η ευκαιρία να αποκομίσω στην οικοδόμηση του ακαδημαϊκού μου υποβάθρου.

Επίσης θερμές ευχαριστίες και στους εξεταστές της εργασίας μου κ. Ευδοξία Κωτσαλίδου και κ. Τριαντάφυλλο Κωτόπουλο.

Copyright©

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Θωμάς Θεοδωρόπουλος

A.E.M.: 1013

Ηλεκτρονική διεύθυνση: theotom68@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2018

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το συγγραφέα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σελ. 1
1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	σελ. 3
1.1 Έννοια και περιεχόμενο της διοίκησης ενός οργανισμού	σελ. 3
1.2 Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ως οργανώσεις	σελ. 5
1.3 Διοίκηση στην εκπαίδευση	σελ. 8
2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ	σελ.12
2.1 Ορισμός	σελ. 12
2.2 Σύντομη ιστορική αναδρομή	σελ. 13
2.3 Στόχοι της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού	σελ. 14
2.4 Λειτουργίες της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού	σελ. 14
3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	σελ.19
3.1 Σημασία της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού στην εκπαίδευση	σελ. 21
3.2 Στόχοι της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού στην εκπαίδευση	σελ. 22
3.3 Οι βασικές λειτουργίες της Διαχείρισης του Ανθρώπινου Δυναμικού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα	σελ. 23
3.3.1 Η λειτουργία της στελέχωσης του ανθρώπινου δυναμικού στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα	σελ. 23
3.3.2 Εκπαίδευση, επιμόρφωση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	σελ. 29
3.3.3 Παρακίνηση, επαγγελματική ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και ο ρόλος της ηγεσίας	σελ. 36
3.3.4 Η λειτουργία της αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα	σελ. 39
3.3.5 Η λειτουργία της επικοινωνίας στον εκπαιδευτικό οργανισμό	σελ. 46

3.3.6 Το πλαίσιο των εργασιακών σχέσεων στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα	σελ. 49
3.3.7 Θέματα υγιεινής και ασφάλειας του ανθρώπινου δυναμικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	σελ. 51
4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	σελ.54
4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	σελ. 54
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα	σελ. 55
4.3 Μεθοδολογία	σελ. 55
4.4 Αποτελέσματα έρευνας	σελ. 57
5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	σελ.75
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ/ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	σελ.84
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σελ.87
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ)	σελ.95

Περίληψη

Οι απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας για βελτίωση στην παρεχόμενη εκπαίδευση κάνουν επιτακτική την ανάγκη της εξέτασης των βασικών πρακτικών της Διαχείρισης του Ανθρώπινου Δυναμικού της εκπαίδευσης, καθώς και των τρόπων που αυτή επιδρά στην επίδοση τόσο των καθηγητών όσο και των μαθητών, καθώς και της σχολικής μονάδας στο σύνολό της. Επομένως είναι απαραίτητη η διερεύνηση συνολικά των παραμέτρων που επηρεάζουν την εύρυθμη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, προκειμένου να υπάρξει μια ολοκληρωμένη πολιτική διαχείρισής του. Βασικός στόχος της διπλωματικής εργασίας είναι η μελέτη των βασικότερων λειτουργιών της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς και η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Για τον σκοπό αυτό διεξήχθη έρευνα στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας. Συλλέχθηκαν 90 ερωτηματολόγια από μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Περιφερειακών Ενοτήτων Γρεβενών, Καστοριάς, Φλώρινας και Κοζάνης. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη δυσπιστία των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην αξιοπιστία βασικών διοικητικών διαδικασιών, όπως την επιλογή και την αξιολόγηση του έργου τους. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων αντιλαμβάνεται με θετικό τρόπο την επίδραση του ρόλου του διευθυντή στο εκπαιδευτικό τους έργο, αναγνωρίζει τη συμβολή της επιμόρφωσης στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, της επαγγελματικής ανάπτυξης και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, ενώ παρουσίασε και ικανοποιητικά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη και η υλοποίηση μιας ολιστικής διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης ώστε το σύστημα να αποτρέπει την εμφάνιση προβλημάτων.

Λέξεις κλειδιά: Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Abstract

The demands of today's society for improvement in the education provided, make it imperative to study the functions and practices of human resource management in education, as well as the ways in which it affects the performance of both teachers and students, as well as the school unit as a whole. Therefore, it is necessary to investigate all the parameters that influence the proper management of human resources in order to develop an integrated management policy. The main objective of the thesis is the study of the basic functions of the Human Resources Management of Secondary Education in Greece, as well as the study of the views of the Secondary Education teachers in the field of human resources management. To this purpose, a survey was conducted on teachers of secondary school units in the Region of Western Macedonia. 90 questionnaires were collected from Secondary Education Units of the Regional Units of Grevena, Kastoria, Florina and Kozani. The results showed teachers' distrust of the reliability of basic administrative processes, such as the selection and evaluation of their work. The majority of respondents has a positive perception of the impact of the role of the director on their educational work, acknowledge the contribution of training to improving the quality of education, professional development and teacher competence, while also presenting satisfactory levels of professional satisfaction. It is necessary to develop and implement a holistic management of education's human resources so that the system can avoid problems.

Key-words: Human Resource Management, Secondary Education

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι άνθρωποι αποτελούν τον πιο σημαντικό και κρίσιμο παράγοντα επιτυχίας κάθε οργανισμού. Συνεπώς, η σημασία της σωστής διαχείρισης των θεμάτων που αφορούν τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού είναι πολύ σημαντική για την επιτυχία κάθε οργανισμού (Bush & Middlewood, 2006).

Όπως σε κάθε οργανισμό, εξίσου σημαντική είναι και η σωστή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Οι βασικές λειτουργίες της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν τον προγραμματισμό του ανθρώπινου δυναμικού, τη στελέχωση του οργανισμού, την εκπαίδευση, επιμόρφωση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, την παρακίνηση και επαγγελματική ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, τον καθορισμό και τη παροχή αμοιβών, κινήτρων, ωφελημάτων και πρόσθετων παροχών, την αξιολόγηση του έργου, την επικοινωνία στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού, τις εργασιακές σχέσεις, την υγιεινή και ασφάλεια στην εργασία. Απώτερος σκοπός των ανωτέρω λειτουργιών της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού είναι η ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού οργανισμού όπου θα επιτυγχάνονται οι αντικειμενικοί και επιδιωκόμενοι στόχοι και η εργασιακή ικανοποίηση και ανάπτυξη του ανθρώπινου παράγοντα (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Το ανθρώπινο δυναμικό καλείται να εργασθεί αποδοτικά σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Επομένως είναι απαραίτητη η διερεύνηση συνολικά των παραμέτρων που επηρεάζουν την εύρυθμη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, προκειμένου να υπάρξει μια ολοκληρωμένη πολιτική διαχείρισής του. Βασικός στόχος της διπλωματικής εργασίας είναι η μελέτη των βασικότερων λειτουργιών της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς και η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας σε θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού.

Η δομή της εργασίας έχει ως εξής:

Στο 1^ο κεφάλαιο προσδιορίζονται η έννοια και το περιεχόμενο της διοίκησης ενός οργανισμού και αναλύονται οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ως οργανώσεις.

Στο 2^ο κεφάλαιο ορίζεται η έννοια της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού και παρουσιάζονται οι στόχοι και οι λειτουργίες της.

Στο 3^ο κεφάλαιο μελετάται η ΔΑΔ στην εκπαίδευση, η σημασία της, οι στόχοι και οι λειτουργίες της με έμφαση στην διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στο 4^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εμπειρική έρευνα. Προσδιορίζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία. Στην συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στο 5^ο κεφάλαιο πραγματοποιείται ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με τους τρόπους επιλογής και πρόσληψης, την επιμόρφωση, την αξιολόγηση, την εργασιακή ικανοποίηση και την υποκίνηση, τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας και την υγιεινή και ασφάλεια στον χώρο εργασίας τους.

Ακολουθεί το κεφάλαιο με τα συμπεράσματα και με προτάσεις για τη βελτίωση της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΝΟΟΙΕΣ

1.1 Έννοια και περιεχόμενο της διοίκησης ενός οργανισμού

Η διοίκηση αποτελεί την πιο σημαντική από τις λειτουργίες ενός οργανισμού γιατί αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο προγραμματίζονται, οργανώνονται, κινητοποιούνται και συντονίζονται οι πόροι και τα μέσα που διαθέτει ο φορέας (ανθρώπινο δυναμικό, γη, εξοπλισμός, κεφάλαια) προκειμένου να πραγματοποιήσει τους κοινούς στόχους και σκοπούς σε ένα ορισμένο χρόνο και με το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Drucker et al, 2009). Έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για την διοίκηση. Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (1998) ως διοίκηση ορίζεται η λειτουργία του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου που ασκούνται σε μια επιχείρηση ή σε έναν οργανισμό, προκειμένου να επιτευχθούν αποτελεσματικά οι στόχοι τους.

Για την έννοια της διοίκησης υπάρχουν διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις. Αυτές είναι η κλασσική, η νεοκλασσική, η ποσοτική και η σύγχρονη προσέγγιση (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994).

Στη **κλασσική προσέγγιση**, βασική προτεραιότητα δόθηκε στην ορθολογική εκτέλεση του έργου, τη σωστή κατανομή της εργασίας και τη χρηματική ανταμοιβή. Το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε η κλασσική προσέγγιση ήταν η Βιομηχανική Επανάσταση, η ανάπτυξη μεγάλων μονάδων παραγωγής και η προσπάθεια να διατυπωθούν κανόνες γενικής ισχύος για θέματα όπως: ο σχεδιασμός θέσεων εργασίας, ο έλεγχος των εργαζομένων, η εξειδίκευση και ο καθορισμός προτύπων εργασίας. Η κλασσική προσέγγιση στην Επιστήμη της Διοίκησης, προσέδωσε ελάχιστη προσοχή στον ανθρώπινο παράγοντα, την ανάλυση των ατομικών χαρακτηριστικών και τις κοινωνικές σχέσεις στον εργασιακό χώρο. Σε αυτό το πλαίσιο, ο εργαζόμενος αντιμετωπίζεται ως όργανο της παραγωγής, η αποτελεσματικότητα μετριέται ποσοτικά και όχι ποιοτικά και το οικονομικό κίνητρο θεωρείται ως το κύριο στοιχείο της εργασιακής υποκίνησης, αγνοώντας με αυτό τον τρόπο ψυχολογικές και κοινωνιολογικές παραμέτρους της οργανωσιακής συμπεριφοράς και της οργανωσιακής κουλτούρας.

Αντίθετα, η **νεοκλασική προσέγγιση** έδωσε έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, εισάγοντας τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό στη διοίκηση των οργανισμών. Βασικά σημεία της νεοκλασικής προσέγγισης είναι η αναγνώριση πως υπάρχουν και άλλοι παράγοντες πέραν της χρηματικής ανταμοιβής που επηρεάζουν την υποκίνηση και την αποδοτικότητα των εργαζομένων όπως: η ηθική και ψυχολογική ανταμοιβή, η ικανοποίηση και η αναγνώριση της εργασίας, η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και η αμφίδρομη επικοινωνία. Γίνεται όλο και πιο αποδεκτό ότι η εργασία πρέπει να καλύπτει όχι μόνο τις βιοποριστικές ανάγκες των εργαζομένων αλλά και τις κοινωνικές ανάγκες και τις ανάγκες για δημιουργία και αυτοπραγμάτωση. Εμπειρικές έρευνες έδειξαν ότι τα συναισθήματα, οι κοινωνικές ανάγκες, το αίσθημα της ασφάλειας, η εργασιακή ικανοποίηση, η ομαδική εργασία και η συνεργασία αποτελούν μερικούς από τους βασικούς παράγοντες που επιδρούν στην απόδοση των εργαζομένων. Ως αποτέλεσμα, οι οργανισμοί άρχισαν να λαμβάνουν υπόψη τους κι άλλους παράγοντες, κοινωνικούς και ψυχολογικούς, που επηρεάζουν την εργασιακή απόδοση

Η **ποσοτική προσέγγιση** αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου προκειμένου να επιλύσει προβλήματα που εμφανίσθηκαν κατά τη διάρκεια των στρατιωτικών επιχειρήσεων. Χρησιμοποίησε τα μαθηματικά, την πληροφορική και τη στατιστική για να καταλήξει σε συμπεράσματα σχετικά με τη διοίκηση των πληροφοριακών συστημάτων. Η προσέγγιση αυτή δεν καθιστά σημαντικό το ρόλο του ανθρώπινου παράγοντα για την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του επιδιωκόμενου έργου, καθώς θεωρεί ότι ο οργανισμός μέσα από την αλληλεπίδραση ανθρώπων, διαδικασιών και μηχανημάτων επεξεργάζεται τις πληροφορίες που τον αφορούν και κατά συνέπεια οδηγείται στην αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα. Διακρίνεται σε δύο μέρη: α) Την επιχειρησιακή έρευνα που ασχολείται με την αξιολόγηση και την ανάπτυξη εναλλακτικών μεθόδων επίλυσης των προβλημάτων που προκύπτουν και ακολουθεί την επιλογή της ενδεδειγμένης λύσης και β) Την διοίκηση των πληροφοριακών συστημάτων όπου αρχικά γίνεται καταγραφή και επεξεργασία των πληροφοριών με τη βοήθεια της τεχνολογίας και στη συνέχεια λαμβάνονται οι αποφάσεις.

Η **σύγχρονη προσέγγιση** στη διοίκηση των οργανισμών αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του '60, τονίζοντας την αναπόσπαστη σχέση και τις αλληλοεπιδράσεις του οργανισμού με το περιβάλλον του.

1.2 Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ως οργανώσεις

Η οργάνωση είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο, που αφορά τη συνεργασία δύο ή και περισσότερων ατόμων που έχουν κοινό σκοπό (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994). Σαν οργάνωση θεωρούμε λοιπόν «την κατάλληλη διάρθρωση διαφόρων επιμέρους συντελεστών και την κατάλληλη διασύνδεσή τους με βασική επιδίωξη την καλύτερη δυνατή επίτευξη ενός προκαθορισμένου αντικειμενικού σκοπού» (Σαϊτής, 2002).

Ο όρος οργάνωση στο χώρο της διοικητικής επιστήμης απαντά με δύο σημασίες:

- Ως οντότητα
- Ως βασική λειτουργία της διοίκησης

Σύμφωνα με τον Μουζέλη (1991), οι οργανώσεις είναι συστήματα συνειδητά συντονισμένων δραστηριοτήτων ή δυνάμεων που ασκούνται από δύο ή περισσότερα πρόσωπα, τα οποία με βάση την μεταξύ τους επικοινωνία αποσκοπούν στην πραγμάτωση ενός ή περισσότερων συγκεκριμένων κοινών στόχων. Από τον ορισμό αυτό προκύπτουν τα τρία κοινά χαρακτηριστικά που εντοπίζονται σε κάθε οργάνωση με τη σημασία της οντότητας. Πιο συγκεκριμένα:

- οι άνθρωποι, που αποτελούν το πλέον δυναμικό στοιχείο στον οργανωσιακό χώρο, έχοντας βούληση, ανάγκες, συνήθειες και κίνητρα.
- η προσπάθεια επίτευξης αντικειμενικών σκοπών, διότι οι οργανισμοί συγκροτούνται από ανθρώπους για την πραγματοποίηση ορισμένων στόχων
- η οργανωτική δομή, η οποία καθορίζεται από τις αρχές και τους κανόνες μιας οργάνωσης και προσδιορίζονται οι γραμμές εξουσίας κι επικοινωνίας των μελών της. Επιδιώκεται επίσης, ο συντονισμός όλων των επιμέρους

δραστηριοτήτων για την πραγματοποίηση των σκοπών της οργάνωσης. Η δομή είναι δυναμική και προσαρμόζεται με τις εκάστοτε αλλαγές που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού (Σαϊτης, 2008).

Η εκπαίδευση ως θεσμός αποτελεί συλλογική κοινωνική οντότητα, με διάρκεια και σταθερότητα, μορφοποιημένη σε ένα σύστημα με ιδιαίτερη σύσταση και δομή. Ο προνομιακός χώρος δράσης και επέμβασής του προκύπτει από τον διευρυνόμενο υποχρεωτικό χαρακτήρα του και συνδέεται με τον σκοπό του, που είναι «από τη μια πλευρά η πνευματική ανάπτυξη, δηλαδή η γνωστική και μέσα από αυτήν η επαγγελματική και κατά προέκταση η παραγωγική ανάπτυξη ενός κοινωνικού συνόλου, και από την άλλη πλευρά η πολιτιστική αναβάθμιση που εμπεριέχει το στοιχείο των σχέσεων και των συγκρούσεων μεταξύ των δομών από τις οποίες πηγάζει και η εξέλιξή του» (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994). Για την υλοποίηση του σκοπού του διαθέτει νομικά, υλικά κι ανθρώπινα μέσα.

Ως εκ τούτου «οι κοινωνικοί σχηματισμοί που έχουν σκοπό την παροχή εκπαίδευσης -εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικές μονάδες- έχουν κύρια χαρακτηριστικά τους την οργάνωση ανθρώπων, μέσων και λειτουργιών και την επιβολή τυπικών δομών συντονισμού και στηρίζονται στη δράση αλληλεπιδρώντων ατόμων» (Davies, 1981). Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί πρέπει να θεωρούνται διακριτές οργανώσεις, επιμέρους μονάδες του ευρύτερου κοινωνικού σχηματισμού που ονομάζουμε εκπαιδευτικό σύστημα. Πέρα από αυτή τη γενική τοποθέτηση, ο ορισμός και η συγκεκριμενοποίηση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών οργανισμών εξαρτώνται από την οπτική της προσέγγισης που υιοθετείται και από τα στοιχεία στα οποία εστιάζει και τα οποία αναδεικνύει αυτή. Εξαρτάται επίσης από τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν οι οργανισμοί αυτοί σε σχέση με άλλες οργανώσεις (Κατσαρός, 2008).

Άξια λόγου είναι η ιδιαιτερότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών που εδράζεται στο διφυή χαρακτήρα τους. Το σχολείο είναι ένας διοικητικός οργανισμός με έντονο γραφειοκρατικό χαρακτήρα, που στηρίζεται στη σχετική νομοθεσία. Η οργάνωσή του συνδέεται με την ιεραρχία και δομείται με την ύπαρξη κανόνων και με τη διαμόρφωση θέσεων και ρόλων με δομημένο καθηκοντολόγιο. Το σχολείο όντας κοινωνικός θεσμός, διαρκώς εξελίσσεται. Οφείλει τη διαμόρφωσή του στις

«γενικότερες κοινωνικοοικονομικές και ιστορικές συνθήκες, την επίδραση ιδιαίτερων τοπικά προσδιορισμένων γεωγραφικών, οικονομικών, πολιτιστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, οι οποίοι συνδέονται με την ανάπτυξη οργανωμένων συμφερόντων κι ομάδων πίεσης» (Κατσαρός, 2008).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου ως οργάνωσης είναι (Chevallier, 1993):

- Η αδυναμία σαφούς προσδιορισμού του σκοπού του
- Η αδυναμία σαφούς προσδιορισμού: α) των εξυπηρετούμενων, β) των εργαζομένων και γ) του αποτελέσματος-προϊόντος
- Η διοικητική αποδυνάμωση και η έλλειψη διοικητικής αυτονομίας του σχολείου
- Η ύπαρξη αντίφασης μεταξύ της έννοιας των σχέσεων εξουσίας που επικρατούν σε μια οργάνωση και των εννοιών της ισότιμης συμμετοχής και της δημοκρατίας, που αποτελούν βασικές αξίες του θεσμού του σχολείου

Με βάση αυτές τις ιδιαιτερότητες, πολλοί υποστηρίζουν ότι πρέπει να αποφεύγεται η άκριτη μεταφορά των αρχών του *management* στη διοίκηση της εκπαίδευσης (Ανδρέου, 1998). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια διαφαίνεται μια τάση επικράτησης μιας προσέγγισης της διοίκησης η οποία «αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση σε αξίες και κριτήρια όπως π.χ. η οικονομία, η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα, παραμερίζοντας αναλόγως έννοιες όπως η νομιμότητα, η δημοκρατικότητα, η κοινωνική ευαισθησία, η λογοδοσία, η ακεραιότητα και η ηθική» (Μακρυδημήτρης, 2003).

Στον χώρο της εκπαίδευσης ιδιαίτερη ώθηση έδωσαν η απαίτηση της κοινωνίας για ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων και για ορθολογική και αποδοτική διαχείριση των διατιθέμενων πόρων, καθώς και η συνεχής προσπάθεια των κυβερνήσεων για συμπίεση του κόστους της δημόσιας παιδείας. Κατέστη έτσι σταδιακά αποδεκτό σε όλο και μεγαλύτερη κλίμακα ότι η διοίκηση μπορεί να συνεισφέρει καθοριστικά στον χώρο της εκπαίδευσης. Το κατάλληλο σχολικό κλίμα, το πρότυπο ηγετικής συμπεριφοράς, η συμμετοχική διοίκηση, η ενδυνάμωση των εμπλεκομένων και άλλες παράμετροι που μπορούν να βελτιωθούν άμεσα από τις λειτουργίες και τις πρακτικές της διοίκησης, συμβάλλουν καθοριστικά στην δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου. Στην Ελλάδα αυτή η

τάση δεν έχει επικρατήσει και σε αρκετές περιπτώσεις δεν έχει καν επηρεάσει τη λειτουργία της διοίκησης της εκπαίδευσης (Κατσαρός, 2008).

1.3 Διοίκηση στην εκπαίδευση

Η μεταφορά των γενικών αρχών του μάνατζμεντ στο χώρο της εκπαίδευσης, έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονων συζητήσεων. Τα βασικά στοιχεία της διοίκησης χαρακτηρίζουν εν πολλοίς και την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση είναι δυνατόν να εκληφθεί ως χώρος άσκησης διοίκησης ο οποίος παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με άλλους χώρους, αλλά εμφανίζει και αρκετές ιδιαιτερότητες που καθιστούν απαραίτητες την κατάλληλη προσαρμογή των γενικών αρχών και σε αρκετές περιπτώσεις την ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων (Κατσαρός, 2008). Στην περίπτωση της σχολικής μονάδας, διαπιστώνονται τα εξής:

- Σύμφωνα με το άρθρο 1 του Ν. 1566/1985, κύριος σκοπός της εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών.
- Η διοικητική λειτουργία στο επίπεδο της σχολικής μονάδας εξυπηρετεί επικουρικά αυτόν τον σκοπό, δημιουργώντας εκείνες τις προϋποθέσεις που θα διευκολύνουν τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα μεγιστοποιήσουν την απόδοση των παραγόντων που εμπλέκονται σε αυτή.
- Για τη δημιουργία αυτών των προϋποθέσεων, η διοίκηση της σχολικής μονάδας με τη δεδομένη δομή και μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες προγραμματίζει και σχεδιάζει το εκπαιδευτικό έργο, φροντίζει για την οργάνωση της σχολικής ζωής, διευθύνει, καθοδηγεί, συντονίζει και ελέγχει τους ανθρώπινους παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία

Μεταφέροντας τον ορισμό της διοίκησης στον χώρο της εκπαίδευσης, ο Σαϊτής (2000) ορίζει τη διοίκηση στην εκπαίδευση ως «ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων –ανθρώπινων και υλικών- για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους

διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών», ενώ ο Bush (2005), θεωρεί τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών ως την «διαδικασία συντονισμού των πόρων για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο».

Πιο συγκεκριμένα, το βασικό έργο της διοίκησης στην εκπαίδευση συνίσταται στις εξής βασικές λειτουργίες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008):

- Στο καθορισμό και τον προγραμματισμό των αντικειμενικών στόχων για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων.
- Στο συντονισμό και την οργάνωση των απαιτούμενων πόρων (ανθρώπινων, υλικών, τεχνικών), των δράσεων και των προσπαθειών για τη παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο.
- Στη διεύθυνση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης με σκοπό την υλοποίηση των στόχων του οργανισμού.
- Στην εκτίμηση, την πληροφόρηση και τον έλεγχο των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων και τη λήψη αποφάσεων για πιθανή τροποποίηση ή όχι των δράσεων που ελήφθησαν κατά τη διάρκεια του αρχικού προγραμματισμού.

Μελέτες σχετικές με το προφίλ των αποτελεσματικών σχολείων έδειξαν ότι η πρόοδος και η φοίτηση των μαθητών επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό και σημαντικά από παραμέτρους που διαμορφώνονται μέσα από την εκπαιδευτική διοίκηση όπως: την οργάνωση, την εκπαιδευτική ηγεσία, το σχολικό κλίμα, τη σταθερότητα και συνοχή του προσωπικού και τη συμμετοχή του στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων (Sammons et al, 1995).

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της διοίκησης -κλασσική, νεοκλασική, ποσοτική, σύγχρονη- έχουν επηρεάσει την οργάνωση και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων διεθνώς:

- Η **κλασσική προσέγγιση** στη διοίκηση, αναπτύχθηκε κατά τη Βιομηχανική Επανάσταση, ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης μεγάλων βιομηχανικών μονάδων παραγωγής, αλλά και προσπάθειας να διατυπωθούν κανόνες, όπως: ιεραρχία στη διοίκηση, θέσπιση κανόνων λειτουργίας, τυποποίηση των δραστηριοτήτων, έλεγχος και εξάρτηση από την κεντρική εξουσία και τυποποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (διδακτικά βιβλία, κύκλοι σπουδών,

εξετάσεις). Όλα αυτά αποτελούν γραφειοκρατικά στοιχεία της κλασσικής προσέγγισης (Hoy & Miskel, 2008) που συναντάμε σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως για παράδειγμα, στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην κλασσική προσέγγιση, ελάχιστη έμφαση δόθηκε στον ανθρώπινο παράγοντα, τόσο μεμονωμένα όσο και σε επίπεδο ομαδικό.

- Η ανάπτυξη της **νεοκλασσικής προσέγγισης** και ο ανθρωποκεντρικός προσανατολισμός του έργου της διοίκησης, επηρέασε θετικά μεταξύ άλλων και την ανάπτυξη και προώθηση των ανθρωπίνων σχέσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, τη δημοκρατική διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και τη μελέτη της εκπαιδευτικής ηγεσίας.
- Η **ποσοτική προσέγγιση** στη διοίκηση αναπτύχθηκε κατά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ως αποτέλεσμα της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας και των μαθηματικών υποδειγμάτων, με σκοπό την αντιμετώπιση πολεμικών εφαρμογών.
- Οι θεωρίες της **σύγχρονης προσέγγισης** στη διοίκηση συνέβαλαν στην αναγνώριση των εκπαιδευτικών οργανισμών ως «ανοιχτά συστήματα» που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους, αλλά οδήγησαν και στη διαπίστωση ότι δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος οργάνωσης και διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Ο Κόντης (2001), αναφέρει ότι τα κύρια συστήματα διοίκησης που μπορούν να εφαρμοσθούν στην εκπαίδευση είναι το συγκεντρωτικό, το αποκεντρωτικό, το σύστημα αυτοδιοίκησης και το ομοσπονδιακό σύστημα δημόσιας διοίκησης. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό με τη συντριπτική πλειοψηφία των αρμοδιοτήτων και των αποφάσεων να αποτελούν ευθύνη της κεντρικής εξουσίας. Κυρίαρχο όργανο για την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο μέσα από ένα πλέγμα κανόνων δικαίου ρυθμίζει τα θέματα της σχολικής εκπαίδευσης. Ο Λαϊνάς (2000), αναφέρει ότι το σύστημα διοίκησης των σχολικών μονάδων στηρίζεται στην εφαρμογή κανόνων και όχι στην διοίκηση που λαμβάνει στόχους.

Στην Ελλάδα η σχολική μονάδα δεν είναι αυτόνομη ώστε να λάβει αποφάσεις για θέματα που την αφορούν και δεν της δίνεται η δυνατότητα να διαμορφώσει τη

δική της εκπαιδευτική πολιτική (Λαϊνάς, 2000). Ο εκπαιδευτικός καλείται να συμμορφωθεί και να συμβιβασθεί με ρόλους και διαδικασίες που είναι καθορισμένες από την κεντρική διοίκηση, τυποποιώντας τη διδασκαλία του, προσπαθώντας να ακολουθήσει το πρόγραμμα σπουδών και να καλύψει την ύλη που έχει οριστεί από το Υπουργείο σε συγκεκριμένο χρόνο.

Όσον αφορά τις έννοιες της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, η αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα εφαρμόζονται στην εκπαίδευση θεωρώντας την εκπαιδευτική μονάδα ως παραγωγική μονάδα που έχει συγκεκριμένες εισροές τις οποίες μετασχηματίζει και μετατρέπει σε ανάλογες εκροές. Η ασάφεια όμως στον προσδιορισμό των εισροών, των εκροών και της μεταξύ τους σχέσης δημιουργεί σοβαρό πρόβλημα στη μέτρηση της αποδοτικότητας. Η επιτυχής διοίκηση διαχειρίζεται με τρόπο αποτελεσματικό τους πόρους που διαθέτει για την εκπλήρωση των σκοπών της, που πρέπει να επιτυγχάνονται με το λιγότερο κόστος και με οικονομία στα μέσα. Το επίπεδο αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας εξετάζεται μέσω της επίτευξης σκοπών και στόχων που έχουν οριστεί σε πολιτικό επίπεδο από τις εκλεγμένες αρχές και όχι σε συνάρτηση με την οικονομική αποδοτικότητα. Με την υιοθέτηση αρχών και πρακτικών από το χώρο της διοικητικής επιστήμης, η δημόσια διοίκηση προωθεί μία διαδικασία εξορθολογισμού των στόχων, των προγραμμάτων, των ακολουθούμενων πρακτικών και της διαχείρισης των διατιθέμενων οικονομικών, υλικών και ανθρωπίνων πόρων (Κατσαρός, 2008).

Εν κατακλείδι, η διοικητική λειτουργία στην εκπαίδευση, βάσει συγκεκριμένων αρχών της διοίκησης επιχειρήσεων, καταγράφει, αποτιμά, οργανώνει, συντονίζει και αξιοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό και τα υλικά μέσα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, αναπτύσσει κριτήρια αποδοτικότητας και συστήματα ελέγχου για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου ακριβώς όπως και σε οποιονδήποτε άλλο οργανισμό κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Ταυτόχρονα όμως διατηρεί την ιδιαιτερότητα της μορφωτικής και παιδαγωγικής της λειτουργίας.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ

2.1 Ορισμός

Οποιαδήποτε επιχείρηση είναι τόσο καλή, όσο και οι άνθρωποι που την απαρτίζουν. Οι άνθρωποι αποτελούν τον πιο σημαντικό και κρίσιμο παράγοντα επιτυχίας κάθε επιχείρησης. Γι' αυτό το λόγο στη διοίκηση των επιχειρήσεων αναπτύχθηκε ένας ξεχωριστός κλάδος που ονομάζεται Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού και ασχολείται με όλα τα θέματα που απασχολούν τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων μιας επιχείρησης.

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, σύμφωνα με τους Noe et al. (2009), περιλαμβάνει την προσέλκυση, επιλογή, ανάπτυξη, αξιοποίηση και προσαρμογή των απασχολούμενων στον εργασιακό χώρο με σκοπό την αύξηση της εργασιακής τους ικανοποίησης και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού. Μέχρι και το 75% της αξίας ενός οργανισμού, μπορεί να προέρχεται από το πνευματικό της κεφάλαιο, δηλαδή από τη δημιουργικότητα, την παραγωγικότητα και τις υπηρεσίες που παρέχουν οι υπάλληλοί της.

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού είναι επίσης μια σειρά από ρόλους και λειτουργίες, που αναγνωρίζουν τη σημασία του ανθρώπινου παράγοντα στην εργασία και στοχεύουν στη δημιουργία ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος μέσω της στρατηγικής ανάπτυξης ενός ικανού και αφοσιωμένου ανθρώπινου δυναμικού και μέσω της χρήσης τεχνικών διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού που επηρεάζουν την κουλτούρα και τη δομή μιας επιχείρησης, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην εναρμόνισή της με τις γενικές στρατηγικές της και το περιβάλλον (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Οι Jackson και Schuler (2000) ορίζουν τους ανθρώπινους πόρους ως τα διαθέσιμα προσόντα και τις δραστηριότητες των ανθρώπων που είναι διαθέσιμοι σε έναν οργανισμό και συνεισφέρουν δυναμικά στη δημιουργία και στην πραγματοποίηση της αποστολής, του οράματος, της στρατηγικής και των στόχων του οργανισμού.

Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού αποτελείται από μια σειρά λειτουργιών που αναγνωρίζουν τη σημασία του ανθρώπινου παράγοντα στην εργασία και την σημαντικότητά του στην επιτυχία ενός οργανισμού. Οι κυριότερες λειτουργίες περιλαμβάνουν: τον προγραμματισμό, τη στελέχωση, την εκπαίδευση, την επιμόρφωση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, την υποκίνηση, τον καθορισμό αμοιβών, ωφελημάτων και πρόσθετων παροχών, την επικοινωνία, τις εργασιακές σχέσεις και θέματα υγιεινής και ασφάλειας στην εργασία. (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

2.2 Σύντομη ιστορική αναδρομή

Κατά τις δεκαετίες του 1950 και του 1960, αναπτύχθηκαν κάποια ιδιαίτερα θέματα της Διοίκησης, όπως οι ατομικές ανάγκες των εργαζομένων, η παρακίνηση, η αξιολόγηση της απόδοσης και η ανάγκη για επιμόρφωση. Την περίοδο αυτή διεξάγονται πολλές μελέτες, συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας νέας επιστήμης, αλλά και λειτουργίες των επιχειρήσεων, που καλείται «Διοίκηση Προσωπικού». Στα τέλη της δεκαετίας του 1970, η Διοίκηση Προσωπικού λαμβάνει μεγαλύτερη έκταση ως προς το πεδίο εφαρμογής της και συστηματοποιεί πολλά από τα διοικητικά εργαλεία της με αποτέλεσμα να μετεξελιχθεί σε «Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων», καθώς πλέον ο άνθρωπος παράγοντας αναγνωρίζεται ως πόρος για την επιχείρηση και μάλιστα εξίσου σημαντικός ή ακόμη και σημαντικότερος από τους άλλους πόρους. Από το 1980 και έπειτα, αναγνωρίζεται ο στρατηγικός στόχος της Διοίκησης του Ανθρώπινου Δυναμικού, η οποία καλείται να επιλύσει και να διαχειριστεί τη διοίκηση της αλλαγής, τη δημιουργία νέας οργανωσιακής κουλτούρας και τις τεχνικές ανάπτυξης των ανθρώπινων πόρων. Οι άνθρωποι πόροι αντιμετωπίζονται ως ανθρώπινο κεφάλαιο για τις επιχειρήσεις, καθώς οι εργαζόμενοι χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους, αξιοποιούν τις δυνατότητές τους και καλλιεργούν αξίες που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των επιχειρησιακών στόχων. Αναδύεται δηλαδή το «διανοητικό κεφάλαιο» των μορφωμένων εργαζομένων, ως ο τέταρτος συντελεστής της παραγωγής, ο οποίος αυτονομείται από τον παραδοσιακό, τρίτο κατά σειρά, συντελεστή της παραγωγής «εργασία» (Βαξεβανίδου και Ρεκλείτης, 2008).

2.3 Στόχοι της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού

Βασικό στόχο της ΔΑΔ αποτελεί η ανάπτυξη και επιβίωση του οργανισμού μέσω της ικανοποίησης των αντικειμενικών και επιδιωκόμενων στόχων της και της εργασιακής ικανοποίησης και ανάπτυξης των εργαζομένων. Είναι αυτονόητο ότι επιδιώξη της αποτελεί η επίβλεψη και τήρηση των νομικών και εργασιακών σχέσεων. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται και στην αποτελεσματική αξιοποίηση των δυνατοτήτων των εργαζομένων και στο αίσθημα αφοσίωσης εκ μέρους τους. Μέσω της ΔΑΔ επιδιώκεται η ενίσχυση της κατάλληλης κουλτούρας και κλίματος της επιχείρησης και η βελτίωση της ομαδικότητας μεταξύ των μελών της. Η υιοθέτηση των αρχών της ΔΑΔ από μία επιχείρηση αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου αγαθού, στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, στην ποιοτική αύξηση της απόδοσης και της ανταγωνιστικότητας. Επιδιώκει συνεπώς την εξασφάλιση ευέλικτου δυναμικού που θα μπορεί και θα έχει ευκαιρίες να αξιοποιήσει τις καινοτόμες ιδέες του.

2.4 Λειτουργίες της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού

Το σύνολο των λειτουργιών - αρμοδιοτήτων και διαδικασιών της Δ.Α.Δ. αποσκοπεί στην ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού οργανισμού όπου θα συνδυάζεται η επίτευξη των αντικειμενικών και επιδιωκόμενων στόχων με την εργασιακή ικανοποίηση και ανάπτυξη του ανθρώπινου παράγοντα (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003) και οι βασικότερες από τις λειτουργίες αυτές συνοψίζονται ως εξής :

α. Προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού

Ο προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού σε όλους τους οργανισμούς αποσκοπεί στην εξασφάλιση του απαραίτητου, κατάλληλου και αποτελεσματικού προσωπικού, στο κατάλληλο μέρος, τη σωστή χρονική στιγμή, για την υλοποίηση των οργανωσιακών στόχων (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 1999). Συνεπικουρεί, πρακτικά, τον οργανισμό στην απόπειρα υπολογισμού των υπαρχουσών και των

μελλοντικών του αναγκών σε προσωπικό για τη διασφάλιση της απρόσκοπτης ομαλής λειτουργίας του.

β. Στελέχωση του οργανισμού

Η στελέχωση ενός οργανισμού με το ικανό και επαρκές ανθρώπινο δυναμικό περιλαμβάνει διάφορα στάδια, όπως είναι ο προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού, η περιγραφή της κάθε θέσης εργασίας (απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή προσέλκυση), η προσέλκυση (εσωτερική ή εξωτερική), η επιλογή των υποψηφίων (βάσει των κριτηρίων επιλογής που έχουν ορισθεί), η τοποθέτηση, η υποδοχή, η εγκατάσταση και η αρχική εκπαίδευση του προσωπικού μέσα στον οργανισμό (Σαϊτής, 2002).

Η διαδικασία της στελέχωσης τείνει να διαφοροποιείται ανάλογα με το μέγεθος, το περιβάλλον και τον διοικητικό χαρακτήρα της επιχείρησης/οργανισμού όπου συντελείται, δεδομένου ότι εξαρτάται άμεσα από αυτά τα χαρακτηριστικά.

γ. Εκπαίδευση, επιμόρφωση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

Μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες της διοίκησης ανθρωπίνων πόρων συνίσταται στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη των εργαζόμενων, η οποία συνεπάγεται και την ανάπτυξη του οργανισμού. Περιλαμβάνει τη διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών, τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την επιλογή των μεθόδων εκπαίδευσης των εκπαιδευομένων, τον συντονισμό όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και τον προσδιορισμό του κόστους της και τέλος, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Χυτήρης, 2001).

Η εκπαίδευση ανθρωπίνων πόρων αποτελεί μια οργανωμένη διαδικασία για την απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων, και έχει ως αντικειμενικό σκοπό τη μεταβολή στη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων, ώστε εκείνοι να οδηγηθούν στην απόκτηση νέων τεχνικών και διοικητικών γνώσεων, νέων ικανοτήτων χειρισμού αλλά και επίλυσης των προβλημάτων που παρουσιάζονται με τρόπο αποτελεσματικό. Δεδομένου ότι η επιτυχία ενός οργανισμού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το προσωπικό του, η εκπαίδευση του προσωπικού θεωρείται η πιο σίγουρη και κερδοφόρα επένδυση για τη συνολική ανάπτυξη του οργανισμού (Evans & Lindsay, 2008).

Επιπρόσθετα, η δια βίου επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού προκειμένου να επικαιροποιούνται οι γνώσεις του καθίσταται αναγκαία ώστε να ανταποκρίνεται ο εργαζόμενος στα νέα καθήκοντα του και στις μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας (Βεργίδης, 2005). Η ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού αναφέρεται στις συστηματικές και εντατικές προσπάθειες της διοίκησης με σκοπό την αύξηση των ικανοτήτων των εργαζομένων μέσω της βελτίωσης της παρούσας αλλά και της μελλοντικής επίδοσής τους (Ξυροτήρη-Κουφίδου, 1997).

δ. Παρακίνηση και επαγγελματική ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού

Η λειτουργία της παρακίνησης/παρώθησης στοχεύει στον εντοπισμό των παραγόντων που ενισχύουν την παρακίνηση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων. Ως παρακίνηση ορίζεται η απόπειρα για διαμόρφωση των κατάλληλων ερεθισμάτων εντός του εργασιακού περιβάλλοντος, ικανών να κινητοποιήσουν τις δυνατότητες των εργαζομένων και να συμβάλουν στη δημιουργία συνεργασίας, εξέλιξης και από κοινού προσπάθειας για την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων (Θεοδωράτος, 2004).

ε. Καθορισμός και παροχή αμοιβών, κινήτρων, ωφελημάτων και πρόσθετων παροχών

Η αμοιβή, ως λειτουργία της Δ.Α.Δ., αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα παρακίνησης, δεδομένου ότι συντελεί στο αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης του εργαζόμενου, είτε περιλαμβάνει άμεσες χρηματικές απολαβές (αυξήσεις μισθού, προαγωγές, επιδόματα) κι έμμεσες οικονομικές παροχές (πρόσθετα οφέλη όπως είναι οι άδειες, απουσίες, διακοπές, ασφάλεια ζωής) είτε αναφέρεται σε άυλες ανταμοιβές, όπως είναι οι έπαινοι και η αναγνώριση (Χυτήρης, 2001). Ένα σύγχρονο και άρτιο σύστημα αμοιβών, που λαμβάνει υπόψη του τις εκθέσεις αξιολόγησης, το φάσμα των αμοιβών της αγοράς εργασίας και την ειδική αξία που η κάθε θέση εργασίας κατέχει, δύναται να αποδειχθεί αποτελεσματικό μέσω της διαμόρφωσης ενός αξιοκρατικού συστήματος αποδοτικότητας με ξεκάθαρες επιβραβεύσεις που προωθεί μια πιο συναδελφική ατμόσφαιρα

στ. Αξιολόγηση του έργου

Σύμφωνα με τον Polychroniou (2008), η αξιολόγηση δύναται να ορισθεί ως «η διαδικασία αναγνώρισης, αποτίμησης και ανάπτυξης της εργασιακής απόδοσης του εργαζόμενου προκειμένου να εξασφαλίζεται η αποτελεσματική επίτευξη των οργανωσιακών στόχων και να ωφελείται, παράλληλα, ο εργαζόμενος μέσω της αναγνώρισης, την επαναπληροφόρησης και της ανάπτυξης της σταδιοδρομίας του». Η λειτουργία της αξιολόγησης, σύμφωνα με την Ξυροτήρη-Κουφίδου (1997), συνεπικουρεί σημαντικά την τυπική οργάνωση κατά την οργάνωση συστημάτων προαγωγών, μεταθέσεων, αμοιβών και προγραμματισμού του ανθρώπινου δυναμικού.

Ωστόσο, η εξασφάλιση μιας αξιόπιστης μεθόδου αξιολόγησης απαιτεί την τήρηση βασικών διαδικασιών, προϋποθέτει την επιλογή των κατάλληλων μεθόδων, διαδικασιών, αξιολογητών και εμπεριέχει τη ρητή επαναπληροφόρηση του εργαζόμενου ως προς το πώς και πόσο η σε δεδομένη περίοδο απόδοσή του μπορεί να βελτιωθεί (Τερζίδης & Τζωρτζάκης, 2004).

ζ. Εργασιακές σχέσεις

Η έννοια των καλών εργασιακών σχέσεων συνεπάγεται τη δίκαιη και συνεπή μεταχείριση όλων των εργαζομένων, ώστε εκείνοι να παραμένουν αφοσιωμένοι στην επιχείρηση (Τερζίδης & Τζωρτζάκης, 2004). Σύμφωνα με την Παπαστεφανάκη (2006), η Δ.Α.Δ. είναι υπεύθυνη για τη διαχείριση των σχέσεων της επιχείρησης με τις συνδικαλιστικές ενώσεις των εργαζομένων, αναλαμβάνει τις διαπραγματεύσεις και τις συμφωνίες για τις συλλογικές συμβάσεις και τις συνθήκες εργασίας, για τους όρους απασχόλησης, για θέματα αμοιβών-παροχών και κοινωνικής ασφάλισης, όπως επίσης και για την υγιεινή και την ασφάλεια στους χώρους εργασίας. Η συγκεκριμένη λειτουργία της Δ.Α.Δ. δύναται να εξασφαλίσει ότι τα διοικητικά στελέχη συμμορφώνονται με τις αρχές περί ίσης μεταχείρισης και συνεπικουρεί την επίλυση παραπόνων στο πλαίσιο της εν γένει διαχείρισης των εργασιακών σχέσεων, διευκολύνοντας κατά συνέπεια την ομαλή επιχειρησιακή λειτουργία

η. Υγιεινή και ασφάλεια στην εργασία

Η Δ.Α.Δ. καλείται να εξασφαλίζει τη διατήρηση της υγείας και της ασφάλειας των εργαζομένων στο πλαίσιο του επιχειρησιακού περιβάλλοντος προκειμένου να δύνανται οι υπάλληλοι να επιδιώξουν την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της επιχείρησης. Η εργασιακή υγεία και ασφάλεια περιλαμβάνει την αποσόβηση κινδύνων που συνδέονται με το φυσικό περιβάλλον εργασίας, αλλά και δυνάμει ψυχολογικών διαταραχών, όπως είναι το εργασιακό άγχος. Η απασχόληση σε μία «υγιή επιχείρηση» διατρανώνεται προοδευτικά ως αίτημα των εργαζομένων (Τερζίδης & Τζωρτζάκης, 2004).

Οι λειτουργίες της Δ.Α.Δ. αλληλοσυνδέονται, συνεπώς είναι απαραίτητη η επιτυχής διαχείριση κάθε επιμέρους αρμοδιότητας προκειμένου να εξασφαλισθεί συλλογική αποτελεσματικότητα και κατ' επέκταση επίτευξη του επιδιωκόμενου σκοπού.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η εκπαίδευση είναι χώρος πνευματικός και ιδιαίτερα στο παρελθόν επικρατούσε η άποψη ότι στο συγκεκριμένο χώρο δεν έχουν θέση θεωρίες διοίκησης και διαχείρισης καθώς αυτές παραπέμπουν σε επιχειρηματικό ή οικονομικό περιβάλλον. Όμως όπου συμβιώνουν άνθρωποι, είναι απαραίτητη η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού ώστε αυτά τα άτομα να ζουν αρμονικά και να εργάζονται αποτελεσματικά (Ανθοπούλου, 1999). Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διαφέρουν από τους υπόλοιπους, κυρίως εξαιτίας των διαφορών στο λόγο ύπαρξής τους, δεν απαλλάσσονται από την κοινωνική υποχρέωση να λειτουργούν αποτελεσματικά, να διαχειρίζονται σωστά και με μέτρο υλικούς και άυλους πόρους και να βελτιώνουν συνεχώς την ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρουν (Everard et al., 1999).

Η Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού είναι μια βασική λειτουργία της διοίκησης ενός οργανισμού που μπορεί να θεωρηθεί ως η σχεδίαση ενός επίσημου συστήματος ώστε να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική και η αποδοτική «χρήση» των ανθρώπινων ικανοτήτων για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς αυτό σημαίνει ότι όταν σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό το προσωπικό έχει επιλεγεί, προσληφθεί, ανταμειφτεί και αναπτυχθεί σωστά, θα ανταποκριθεί και θα παραμείνει προσηλωμένο και παραγωγικό (Omebe, 2014).

Ιδιαίτερα στο σημερινό κόσμο, που κυριαρχούν η παγκοσμιοποίηση, η διεθνοποίηση, ο ανταγωνισμός και η τεχνολογία, η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού μπορεί να προετοιμάζει τους εργαζομένους της Μέσης Εκπαίδευσης για συνεργασία με ανθρώπους άλλης κουλτούρας και τρόπου σκέψης, να τους παρέχει τις πιο ανταγωνιστικές επαγγελματικές δεξιότητες και να τους καταρτίζει στις πιο σύγχρονες εφαρμογές της τεχνολογίας. Στην προοπτική αυτή μπορεί να βοηθήσει τους εργαζομένους να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αποκτήσει μέσω της μόρφωσης και της εκπαίδευσης για την εκτέλεση των καθηκόντων τους στην τρέχουσα θέση, αλλά παράλληλα να συμβάλλει και στη γενικότερη επαγγελματική και προσωπική τους εξέλιξη (Κιουλάνης, 2018).

Με βάση την Ανθοπούλου (1999), ο όρος «Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού» στην εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα σύνολο λειτουργιών οι οποίες ανταποκρίνονται κυρίως στις ψυχικές και πνευματικές ανάγκες του ανθρώπου και λιγότερο στις υλικές. Βέβαια για τις ανάγκες της εκπαίδευσης απαιτούνται και επαρκείς οικονομικοί πόροι και υλική υποδομή. Όμως είναι το ανθρώπινο δυναμικό που αποτελεί τον πυρήνα και την κινητήρια δύναμη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η κατάλληλη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων είναι ζωτικής σημασίας για καλύτερα αποτελέσματα που πρέπει να επιτευχθούν στο πλαίσιο του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος.

Στη διοίκηση της εκπαίδευσης η λειτουργία της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις, ως προς τη φιλοσοφία και τις διαδικασίες εφαρμογής της τόσο στον Ιδιωτικό, όσο και στον υπόλοιπο Δημόσιο Τομέα. Είναι γεγονός ότι στο Δημόσιο τομέα οι αλλαγές επέρχονται σε περισσότερο αργούς ρυθμούς από ότι στον ιδιωτικό. Στο συμπέρασμα αυτό συντείνουν μία σειρά από δεδομένα, τα οποία χαρακτηρίζουν τις δημόσιες υπηρεσίες όπως η γραφειοκρατία, η δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία, η μονιμότητα, η έλλειψη προγραμματισμού, η μη σύνδεση μισθού και απόδοσης (Μακροδημήτρης & Μιχαλόπουλος, 1998).

Ιδιαίτερα σε ότι αφορά στην εκπαίδευση, μία ιδιαίτερη παράμετρος η οποία τη διαφοροποιεί τόσο από τον υπόλοιπο δημόσιο τομέα, όσο και από τον ιδιωτικό, είναι το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα που εφαρμόζεται στον τόπο μας. Στο πλαίσιο αυτών των παραμέτρων το Υπουργείο Παιδείας είναι εκείνο το οποίο αποφασίζει με κάθε λεπτομέρεια για τα δεδομένα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ενώ οι ενδιάμεσες διοικητικές αρχές (Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε επίπεδο περιφερειακής ενότητας, Σχολικές μονάδες) εκτελούν πιστά τις εντολές της κεντρικής διοίκησης δίχως να αναπτύσσουν σημαντικές πρωτοβουλίες σε θεσμικό τουλάχιστον επίπεδο.

Οι ιδιαιτερότητες του συγκεντρωτικού συστήματος εκπαίδευσης που επικρατεί στον τόπο μας είναι εμφανείς κατά κύριο λόγο σε τρεις από τις βασικές αρχές της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, όπως αυτές αναφέρθηκαν παραπάνω, δηλαδή της Στελέχωσης (προσλήψεις και αρμοδιότητες προσωπικού), της Ανάπτυξης

Ανθρώπινων Πόρων (επιμόρφωση προσωπικού) και της Αξιολόγησης του Ανθρώπινου Δυναμικού (αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου). Έτσι, σε ότι αφορά στη διαδικασία της στελέχωσης των θέσεων διοίκησης της εκπαίδευσης, αυτές γίνονται κεντρικά και με ένα συγκεκριμένο κάθε φορά και αυστηρά καθορισμένο σύστημα επιλογής στελεχών. Επίσης, αναφορικά με τη διαδικασία της Ανάπτυξης Ανθρώπινων Πόρων και ιδιαίτερα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και αυτή καθορίζεται κεντρικά, δίχως μάλιστα να προσαρμόζεται στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες του προσωπικού. Τέλος, σχετικά με την Αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού και ειδικά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, στη χώρα μας ακολουθείται επίσης ένα κεντρικό πρότυπο τουλάχιστον σε επίπεδο σχεδιασμού, καθώς στην πράξη δεν κατέστη δυνατόν έως σήμερα να εφαρμοστεί ένα συνολικό σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου.

Σε ότι αφορά στις άλλες αρχές της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, όπως αυτές καταγράφονται βιβλιογραφικά, δηλαδή την προσέλκυση προσωπικού, τις αμοιβές και τις παροχές των εργαζομένων και ιδιαίτερα τη συσχέτιση των αμοιβών και παροχών με την αξιολόγηση του προσωπικού και την παροχή συγκεκριμένου έργου, αυτές αποτελούν έννοιες και διαδικασίες οι οποίες μπορούν να βρουν εφαρμογή περισσότερο σε αποκεντρωτικά συστήματα εκπαίδευσης όπου σε γενικές γραμμές ακολουθούνται περισσότερο ευέλικτα πρότυπα διοίκησης και διαχείρισης του ανθρώπινου προσωπικού (Κιουλάνης, 2018).

3.1 Σημασία της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται και παρέχεται σχεδόν αποκλειστικά από ανθρώπινο δυναμικό (διευθυντές, διδάσκοντες, υποστηρικτικό προσωπικό), η δε διάδοση δεξιοτήτων, πληροφοριών και γνώσεων έχει ως δέκτη και στοχεύει στη μόρφωση ανθρώπινου δυναμικού (εκπαιδευόμενοι). Το γεγονός ότι η εκπαίδευση προσφέρεται από άνθρωπο σε άνθρωπο και ότι στο συγκεκριμένο χώρο όλα

κινούνται γύρω από τον άνθρωπο, καθιστά τη Διαχείριση Ανθρωπίνων Πόρων σημαντικότερη από ότι σε περιπτώσεις άλλων οργανισμών (Ανθοπούλου, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί είναι οι κρίσιμοι πόροι για την αποτελεσματική εφαρμογή και υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στόχων σε πρακτικό επίπεδο, δηλαδή μέσα στην τάξη. Δεδομένου ότι η εργασία που πρέπει να εκτελεστεί στο σχολείο είναι σημαντική, η διάθεση των εκπαιδευτικών για να την εκτελέσουν είναι το ίδιο σημαντική. Κακή διαχείριση του εκπαιδευτικού δυναμικού σημαίνει απλά κακή διαχείριση της διδακτέας ύλης. (Omebe, 2014).

3.2 Στόχοι της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού στην εκπαίδευση

Στόχο της ΔΑΔ στην εκπαίδευση αποτελεί η σωστή επιλογή προσωπικού, η επαγγελματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των ταλέντων του ανθρώπινου δυναμικού, η δημιουργία θετικού κλίματος εργασίας, η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών εργασίας για εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και τοπική κοινωνία, ώστε να ευνοηθεί και να διευκολυνθεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού κρίνεται από την θετική αξιολόγηση των ενδιαφερομένων μερών που πηγάζει από την ικανοποίηση της ανάγκης τους για προσφορά ποιοτικής εκπαίδευσης. Οι ανθρώπινοι πόροι είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική εκπαιδευτική λειτουργία και η σωστή διαχείρισή τους αποτελεί σημαντική επένδυση για την εκπαιδευτική διαδικασία και εντάσσεται στη χάραξη στρατηγικής του εκπαιδευτικού οργανισμού ο οποίος επιδιώκει την αξιοποίηση όλων των πόρων που διαθέτει με απώτερο σκοπό τη βέλτιστη παροχή υπηρεσιών. Οι ανθρώπινοι πόροι χρειάζεται να εξετάζονται στο ίδιο πλαίσιο με τους οικονομικούς, τεχνολογικούς και άλλους πόρους μιας εκπαιδευτικής οργάνωσης (Omebe, 2014).

3.3 Οι βασικές λειτουργίες της Διαχείρισης του Ανθρώπινου Δυναμικού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα

3.3.1 Η λειτουργία της στελέχωσης του ανθρώπινου δυναμικού στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Ένας από τους βασικότερους συντελεστές για την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού, είναι το ανθρώπινο δυναμικό (Ellis, 1995). Η λειτουργία της στελέχωσης είναι άμεσα συνδεδεμένη με αυτήν της οργάνωσης και θεωρείται μέρος αυτής της διαδικασίας. Η σωστή διαδικασία στελέχωσης αποτελεί σημαντική παράμετρο της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού κι έναν από τους πιο σημαντικούς στρατηγικούς μηχανισμούς για την επιβίωση των οργανισμών και την απόκτηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Χατζηπαντελή, 1999)

Η δημόσια εκπαίδευση δεν αποτελεί εξαίρεση. Όσο ορθολογική κι αν είναι η οργάνωση των σχολικών μονάδων κι όσο σύγχρονα κι αν είναι τα μέσα διδασκαλίας και τα σχολικά κτίρια, κανένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα δεν μπορεί να φέρει χωρίς κατάλληλα εκπαιδευμένους και με θέληση εκπαιδευτικούς. Η πρόσληψη λοιπόν και η ανάπτυξη ικανών εκπαιδευτικών καθώς και η δημιουργία των κατάλληλων εργασιακών συνθηκών, ώστε οι διδάσκοντες να υποκινούνται και να αποδίδουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, πρέπει να αποτελεί το βασικότερο μέλημα της εκπαιδευτικής διοίκησης (Σαϊτης, 2005).

Με τον όρο **στελέχωση**, εννοούμε τις λειτουργίες που διασφαλίζουν ότι ο οργανισμός έχει στο παρόν και θα έχει στο μέλλον το απαιτούμενο και κατάλληλο σε γνώσεις και ικανότητες προσωπικό (Σαϊτης, 2002). Στελέχωση είναι η διοικητική λειτουργία που σχετίζεται με την «πλήρωση των θέσεων που δημιουργεί η οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, με στελέχη που διαθέτουν τις γνώσεις και τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για την εκπλήρωση των καθηκόντων που αφορούν τη συγκεκριμένη θέση» (Κατσαρός, 2008).

Η στελέχωση ενός οργανισμού με το κατάλληλο και απαιτούμενο ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία που ξεκινά με τον προγραμματισμό του ανθρώπινου δυναμικού, την περιγραφή της κάθε θέσης εργασίας και συνεχίζει με την

προσέλκυση, την τελική επιλογή, τη τοποθέτηση, την υποδοχή, εγκατάσταση και την αρχική εκπαίδευση του προσωπικού μέσα στον οργανισμό (Σαϊτης, 2002).

Προγραμματισμός ανθρώπινου δυναμικού

Σκοπός του προγραμματισμού του ανθρώπινου δυναμικού σε όλους τους οργανισμούς είναι η εξασφάλιση του απαραίτητου, κατάλληλου και αποτελεσματικού προσωπικού, στο κατάλληλο μέρος, τη σωστή χρονική στιγμή, για την υλοποίηση των οργανωσιακών στόχων (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 1999). Στην πράξη, μέσω του προγραμματισμού, ο οργανισμός προσπαθεί να υπολογίσει τις παρούσες και τις μελλοντικές ανάγκες σε προσωπικό και να διασφαλίσει την ομαλή εξέλιξη της λειτουργίας του.

Η διαδικασία του προγραμματισμού περιλαμβάνει τις εξής φάσεις (Σαϊτης, 2005):

- I. Την αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης,** όπου το υπεύθυνο διοικητικό στέλεχος εξετάζει την υπάρχουσα κατάσταση σε ανθρώπινο δυναμικό. Έτσι με τη μέθοδο της απογραφής η διοίκηση γνωρίζει αν έχει στη διάθεσή της το απαιτούμενο προσωπικό και σε ποιο βαθμό και ποιες θα είναι οι αναμενόμενες μεταβολές
- II. Την πρόβλεψη των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό.** Στη δεύτερη φάση του προγραμματισμού καταβάλλεται προσπάθεια από τη διεύθυνση προσωπικού να εκτιμηθούν οι μελλοντικές ανάγκες της οργάνωσης ανθρώπινου δυναμικού.
- III. Τη «προσφορά» σε ανθρώπινο δυναμικό.** Η διοίκηση προσπαθεί να προβλέψει την κατάσταση που θα επικρατεί στην εσωτερική και εξωτερική αγορά εργασίας τη στιγμή που θα εκδηλωθεί η ανάγκη κάλυψης θέσεων.
- IV. Τη «διαμόρφωση» τελικών σχεδίων** (προσλήψεις, προαγωγές, ανασχεδιασμός των θέσεων εργασίας, κλπ). Κατά το στάδιο αυτό αποφασίζεται, με γνώμονα τις προβλέψεις για την προσφορά και τη ζήτηση, η πολιτική που θα ακολουθηθεί και τα συγκεκριμένα μέτρα που θα ληφθούν ώστε η υπηρεσία ή ο οργανισμός να έχει, ανά πάσα στιγμή, το προσωπικό που χρειάζεται. Οι αποφάσεις του σταδίου αυτού αφορούν σε πολλούς τομείς της

οργανωτικής λειτουργίας, όπως είναι η επιλογή προσωπικού, η εκπαίδευση, οι προαγωγές, οι αμοιβές και συχνά, ο σχεδιασμός της εργασίας.

Ενώ ο προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού γίνεται από την κεντρική διοίκηση (Υπουργείο Παιδείας), η επιλογή και η πρόσληψη των εκπαιδευτικών γίνεται σε κεντρικό επίπεδο από τον ΑΣΕΠ μέσω γραπτών διαγωνισμών.

Προσέλκυση και Επιλογή του ανθρώπινου δυναμικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η προσέλκυση του ανθρώπινου δυναμικού είναι η διαδικασία για την προσέλκυση υποψηφίων για την κάλυψη κενών θέσεων στον οργανισμό. Οι υποψήφιοι αναζητούνται είτε από το εσωτερικό είτε από το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού με τη δημοσίευση στα ΜΜΕ προκήρυξης ή με πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012). Η επιλογή είναι μία από τις πιο κρίσιμες λειτουργίες της διοίκησης ανθρώπινων πόρων, διότι από την επιτυχία της εξαρτάται η καταλληλότητα του προσωπικού που θα αποκτήσει ο οργανισμός. Η διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού πρέπει να επιλέξει τα άτομα που έχουν τα απαραίτητα προσόντα για τις διαθέσιμες θέσεις. Μελετάει τα διαθέσιμα στοιχεία για κάθε υποψήφιο (π.χ. βιογραφικό σημείωμα, επιστημονικές μελέτες, προϋπηρεσία) και με τη χρήση διαφόρων μεθόδων επιλογής προσωπικού (π.χ. συνέντευξη, γραπτές εξετάσεις) ελέγχει τις ικανότητες και δεξιότητες των υποψηφίων. Τέλος επιλέγονται τα άτομα που συγκεντρώνουν τις καλύτερες και περισσότερες προϋποθέσεις για τη διαθέσιμη θέση (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012).

Στόχος λοιπόν της διαδικασίας της προσέλκυσης και της επιλογής του ανθρώπινου δυναμικού είναι ο εντοπισμός κι η αξιολόγηση, από ένα σύνολο υποψηφίων, των ατόμων που θα μπορέσουν όχι μόνο να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της κάθε θέσης εργασίας αλλά και στη βελτίωση κι εξέλιξή της (Everard et al., 2004).

Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό προσωπικό ανάλογα με τις οργανικές και λειτουργικές ανάγκες μιας σχολικής μονάδας κατηγοριοποιείται ως εξής:

Τακτικό/μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό που προσλαμβάνεται μετά από γραπτό διαγωνισμό ΑΣΕΠ, εφόσον πληρούν τα γενικά και ειδικά προσόντα διορισμού.

Αναπληρωτές και Ωρομίσθιοι μέσω πρόσκλησης που απευθύνει το Υπουργείο Παιδείας για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών των σχολικών μονάδων καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Σύμφωνα με το νέο σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών, οι κενές οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π.), καθώς και οι λειτουργικές ανάγκες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καλύπτονται με επιλογή προσωπικού που διενεργείται από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.) βάσει προτεραιότητας. Το Α.Σ.Ε.Π. προκηρύσσει και διενεργεί κάθε δύο (2) σχολικά έτη διαδικασία κατάταξης με σειρά προτεραιότητας, κατά κλάδο και ειδικότητα, των υποψηφίων για την πλήρωση των κενών θέσεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μελών Ε.Ε.Π. και Ε.Β.Π., καθώς και για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η προκήρυξη και η διαδικασία κατάταξης πραγματοποιούνται ύστερα από σχετικό αίτημα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, το οποίο διατυπώνεται, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά κλάδο και ειδικότητα. Με την προκήρυξη καθορίζεται κάθε αναγκαία λεπτομέρεια για τη διεξαγωγή της διαδικασίας. Οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να υποβάλουν αίτηση υποψηφιότητας για τον διορισμό τους ως μόνιμων ή/και την πρόσληψή τους ως αναπληρωτών ή ωρομίσθιων εκπαιδευτικών ή μελών Ε.Ε.Π. και Ε.Β.Π., με τον τρόπο που ορίζεται στη σχετική προκήρυξη του Α.Σ.Ε.Π. (Φ.Ε.Κ. Τεύχος Α' 13/29.01.2019)

Τοποθέτηση υποδοχή και εισαγωγική επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης

Αφορούν διαδικασίες που συμβάλλουν καθοριστικά στην προσαρμογή του εργαζομένου στο νέο εργασιακό του περιβάλλον (Κατσαρός, 2008). Η διαδικασία της εισαγωγής και τοποθέτησης θεωρείται διεθνώς ως μια σημαντική παράμετρος στην

αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού που διασφαλίζει την αρμονική ένταξη των εργαζομένων και τη μέγιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων και του ταλέντου τους. Τρεις είναι οι βασικοί στόχοι της διαδικασίας υποδοχής και προσαρμογής προσωπικού σε ένα οργανισμό:

Κοινωνικοποίηση, δηλαδή η δυνατότητα του νέου εργαζόμενου να γίνει μέλος της ομάδας εργασίας και του οργανισμού στο σύνολό του.

Αποδοτικότητα δηλαδή η επίτευξη της μέγιστης απόδοσης από την πρώτη κιόλας μέρα εργασίας και

Οργανωσιακή κουλτούρα δηλαδή η κατανόηση των αρχών και αντιλήψεων του οργανισμού με απώτερο στόχο την αποδοχή και υιοθέτησή τους από το νέο μέλος της ομάδας (Bush & Middlewood, 2006).

Ακόμη, οι νεοδιοριστοί εκπαιδευτικοί πρέπει να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης για να καλύψουν τα κενά της βασικής εκπαίδευσης και του χρόνου που μεσολάβησε μέχρι το διορισμό τους, για να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους, για να ενημερωθούν για τις αλλαγές που έχουν προκύψει στο εκπαιδευτικό υλικό, στα αναλυτικά προγράμματα, στη μεθοδολογία και στην οργανωτική δομή του σχολείου.

Στη περίπτωση της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η διαδικασία της υποδοχής και προσαρμογής του διδακτικού προσωπικού και των στελεχών της εκπαίδευσης δεν φαίνεται να αντιμετωπίζεται με τη δέουσα σημασία από το Υπουργείο Παιδείας. Στους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς για παράδειγμα, δεν θεωρείται αναγκαία η διαδικασία εισαγωγής και τοποθέτησής τους στη σχολική μονάδα, αφού υπάρχει η εσφαλμένη αντίληψη ότι προσλαμβάνονται «απλώς» για να κάνουν τη δουλειά τους και δεν ενδιαφέρονται για τον οργανισμό και το σχολείο στο σύνολό του. Παρόλο που σχετικές μελέτες σε διεθνές επίπεδο έχουν δείξει ότι ειδικά οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί, στα πρώτα χρόνια εργασίας τους, δυσκολεύονται σε θέματα όπως τη διαχείριση της σχολικής τάξης, την υποκίνηση των μαθητών, τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους και την επικοινωνία με τους γονείς.

Οι πρωτοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν υπηρεσία ουσιαστικά την επομένη του διορισμού τους, μετά από ένα μικρής διάρκειας εισαγωγικό σεμινάριο. Στην πραγματικότητα οι ανάγκες τους για καθοδήγηση, συμβουλευτική αξιολόγηση,

συναδελφικότητα επαφίενται σε άτυπες διαδικασίες που συνδέονται με το κλίμα και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας, καθώς και με τη λειτουργία του παραδείγματος και των μηχανισμών συμμόρφωσης που αναπτύσσονται (Κατσαρός, 2008).

Αξιολόγηση της διαδικασίας στελέχωσης.

Πρόκειται για την αποτίμηση του βαθμού στον οποίο η διαδικασία στελέχωσης οδήγησε σε επιλογές καλύτερες ή χειρότερες από την εντύπωση που σχηματίστηκε αρχικά για κάθε υποψήφιο με βάση τις τεχνικές που ακολουθήθηκαν (Κατσαρός, 2008).

Το σύστημα στελέχωσης των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012). Η κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας που είναι υπεύθυνη για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της λειτουργίας της στελέχωσης αδυνατεί κάθε χρόνο να προγραμματίσει και να στελεχώσει έγκαιρα τις σχολικές μονάδες με εκπαιδευτικό προσωπικό.

Ακόμη η στελέχωση δεν γίνεται με βάση κάποια περιγραφή συγκεκριμένης εργασίας ή με κάποιες προδιαγραφές για τη θέση εργασίας. Επίσης, η επιλογή των εκπαιδευτικών μέσω γραπτών εξετάσεων παρουσιάζει σημαντικά μειονεκτήματα. Οι καλύτεροι σε γνώσεις υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν είναι απαραίτητα κατάλληλοι για το χώρο της εκπαίδευσης, γιατί δεν εξετάζεται η ψυχική τους υγεία, ούτε η κοινωνικότητά τους, ούτε η ικανότητά τους στις διαπροσωπικές σχέσεις. Έπειτα, στην εισαγωγική επιμόρφωση το περιεχόμενο των μαθημάτων δεν καθορίζεται με βάση τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, αλλά με βάση τις γνώσεις, την εμπειρία και τις ικανότητες του επιμορφωτή, που είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος (Δάρρα κ.ά., 2010). Αμφιβολίες επίσης εκφράζονται από την εκπαιδευτική κοινότητα ως προς την επιλογή κατάλληλων στελεχών της διοίκησης στην εκπαίδευση. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται λόγω μεγέθους και δομών, ως πολύπλοκο, συγκεντρωτικά οργανωμένο και ιεραρχικά δομημένο με τον Υπουργό Παιδείας στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας. Αντίστοιχα η λειτουργία της στελέχωσης είναι συγκεντρωτική και το Υπουργείο Παιδείας καθορίζει κάθε φορά τις θέσεις του διδακτικού προσωπικού που θα

προσληφθεί και είναι υπεύθυνο για τις αποφάσεις που σχετίζονται με τη διαχείριση των εκπαιδευτικών μεταβολών. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει αυτονομία σε τοπικό επίπεδο όσον αφορά α) τον έγκαιρο προγραμματισμό του ανθρώπινου δυναμικού, β) το σχεδιασμό και την ανάλυση θέσεων εργασίας ανάλογα με τις απαιτήσεις της κάθε σχολικής μονάδας, γ) τον καθορισμό κριτηρίων επιλογής προσωπικού ανάλογα με την ανάλυση εργασίας της κάθε θέσης και τις ιδιαιτερότητες και απαιτήσεις σε κάθε νομό, περιοχή, σχολική μονάδα, δ) τη δημιουργία ενημερωτικού εγχειριδίου με πληροφορίες για τις συνθήκες και τους όρους εργασίας, δικαιώματα, υποχρεώσεις, καθορισμό αρμοδιοτήτων κλπ.

3.3.2 Εκπαίδευση, επιμόρφωση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η εργασιακή εκπαίδευση αποτελεί βασικό στοιχείο της βελτίωσης της οργανωτικής απόδοσης ενός οργανισμού (Wooldridge, 1988) και συμβάλει στην αύξηση της αυτοπεποίθησης των εργαζομένων, στη παρακίνηση και την ικανοποίηση από την εργασία, στη διεύρυνση των ευκαιριών και στην επίτευξη των προσωπικών στόχων του εργαζόμενου. Η πολιτική εκπαίδευσης ενός οργανισμού θα πρέπει, εκτός από την εργασιακή εκπαίδευση, να αποβλέπει και στην επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της.

Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της οργανωτικής στρατηγικής ενός οργανισμού και έχει ως κύριο στόχο τη βελτίωση και εξέλιξη του εργαζόμενου και την αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς του στην εργασία. Ως εκ τούτου, ο ρόλος της εργασιακής εκπαίδευσης είναι ζωτικής σημασίας για την μακροπρόθεσμη λειτουργία και ανάπτυξη ενός οργανισμού και αποτελεί απαραίτητη επένδυση για το μέλλον (Mullins, 2007).

Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, αλλά και γενικότερα στην εκπαίδευση στον τόπο μας, συντελείται μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ως μία διαδικασία ικανή να συμβάλλει στην παιδαγωγική, διδακτική, διοικητική και επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Ταρατόρη κ.ά., 2003). Ωστόσο, το επιμορφωτικό πλαίσιο στον τόπο μας χαρακτηρίζεται από τα

στοιχεία του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος που διέπει την ελληνική πραγματικότητα και υπό την έννοια αυτή, σχεδιάζεται κεντρικά, δεν λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και δεν συνδέεται με τη διαδικασία ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης (Κιουλάνης, 2018).

Η εκπαίδευση συμπεριλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες που έχουν σκοπό την επίδραση με συγκεκριμένο τρόπο στη σκέψη και στο χαρακτήρα του ατόμου. Όσον αφορά θέματα εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού, η εργασιακή εκπαίδευση, τουλάχιστον εννοιολογικά, αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο από ότι στη διοίκηση των επιχειρήσεων και άλλων οργανισμών. Κάτι τέτοιο μπορεί να πηγάζει από το γεγονός ότι στο χώρο της εκπαίδευσης η επιμορφωτική διαδικασία αντιμετωπίζεται ως μια δραστηριότητα όπου οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις ήδη αποκτημένες γνώσεις και δεξιότητες με σκοπό τη βελτίωση του έργου τους (John & Gravani, 2005).

Η προηγούμενη «φοίτηση» του εκπαιδευτικού για πολλά χρόνια στο χώρο στον οποίο πρόκειται να προσφέρει τις υπηρεσίες του ως εργαζόμενος, η βασική του εκπαίδευση, αλλά και η γενικότερη φιλοσοφία του για τη ζωή, διαμορφώνουν μια κοινή βάση γνώσεων, ιδεών και εμπειριών για την επαγγελματική του δράση. Η βάση αυτή όμως, δεν αρκεί για να ανταποκριθεί με πληρότητα στο έργο του από τη στιγμή που θα κληθεί να αντιμετωπίσει τα πρακτικά θέματα της καθημερινής εκπαιδευτικής διεργασίας. Επιπλέον, εάν το εύρος του χρόνου από τη στιγμή της αποφοίτησής του έως τη στιγμή της πρόσληψής του είναι μεγάλο, μέρος των αποκτηθέντων γνώσεων έχει αποψιλωθεί και απαιτείται συμπλήρωση και ενδυνάμωση τους, καθώς ο εκπαιδευτικός κινδυνεύει να περιπέσει σε μια κατάσταση αποειδίκευσης (Γεωργιάδης, 2002). Παράλληλα, τόσο οι εφαρμοζόμενες διαφοροποιήσεις στα προγράμματα σπουδών, στις εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές, όσο και ο ταχύς ρυθμός παλαίωσης της γνώσης στην εποχή μας αναδεικνύουν την ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1999).

Τα κενά αυτά είναι δυνατόν να καλύψει η επιμόρφωση που στο χώρο της εκπαίδευσης, ορίζεται ως το σύνολο των μέτρων και των συνεχών και επαναλαμβανόμενων οργανωμένων δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ικανοποίηση των προσωπικών ενδιαφερόντων, την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών

γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων και την επαγγελματική βελτίωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά, 1999).

Οι μορφές της επιμόρφωσης είναι ποικίλες και περιλαμβάνουν υποχρεωτικές και προαιρετικές επιμορφωτικές δραστηριότητες.

Υποχρεωτικές επιμορφωτικές δραστηριότητες, είναι οι επιμορφωτικές δραστηριότητες και τα προγράμματα που κατά το σχεδιασμό και την υλοποίησή τους ορίζονται ως υποχρεωτικά και ελέγχονται κατά μεγάλο βαθμό από την κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 1999). Τα υποχρεωτικά προγράμματα επιμόρφωσης καλύπτουν δραστηριότητες που σχετίζονται με την εισαγωγή και ενημέρωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε θεσμικά και παιδαγωγικά ζητήματα, τη προβλεπόμενη περιοδική επιμόρφωση των καθηγητών με σκοπό την ενημέρωση τους σε θέματα που σχετίζονται με την εξέλιξη της επιστήμης τους, την ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και την ταχύρυθμη επιμόρφωση ειδικών κατηγοριών ανθρώπινου δυναμικού όπως είναι η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης.

Οι **προαιρετικές επιμορφωτικές δραστηριότητες** είναι οι δραστηριότητες που προσφέρονται κατά καιρούς από διάφορους φορείς με κύριο στόχο την ακαδημαϊκή, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως είναι για παράδειγμα η μετεκπαίδευση στα πλαίσια ενός Πανεπιστημιακού Προγράμματος Σπουδών, η εκπόνηση διδακτορικής διατριβής, τα ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια.

Από τα τέλη του 19ου και στη διάρκεια του 20ου αιώνα πραγματοποιήθηκαν στη νεοελληνική εκπαίδευση μία σειρά μεταρρυθμίσεων πολλές από τις οποίες στόχευαν στην ενίσχυση του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών, μέσω της επιμόρφωσης. Στο πλαίσιο αυτό, το 1910 ιδρύθηκε ο μακροβιότερος επιμορφωτικός θεσμός στην ιστορία της μέσης εκπαίδευσης, το διδασκαλείο μέσης εκπαίδευσης. Με τη μεταρρύθμιση του 1929 πραγματοποιήθηκε μία προσπάθεια να επιτευχθεί η αναβάθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με την εφαρμογή κυρίως των αρχών του Σχολείου Εργασίας. Ωστόσο η προσπάθεια αυτή παρέμεινε ανολοκλήρωτη. Το 1959 ιδρύθηκε η Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής & Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ), σημερινή ΑΣΠΑΙΤΕ. Το 1978

ιδρύθηκε η Σχολή Επιμορφώσεως Λειτουργών Μέσης Εκπαιδεύσεως (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε) για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αντίστοιχα ένα έτος αργότερα η Σ.Ε.Λ.Δ.Ε για την επιμόρφωση των λειτουργών δημοτικής εκπαίδευσης. Το 1981 προτάθηκε ο θεσμός των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ), ο οποίος νομοθετήθηκε το 1985 και εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το 1992. Από τότε μέχρι και σήμερα τα Π.Ε.Κ προσφέρουν επιμόρφωση σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (εισαγωγική επιμόρφωση), με σκοπό την ανανέωση και τη συμπλήρωση της θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισής τους, την εναρμόνιση των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την ενημέρωσή τους σε υπηρεσιακά, επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα. Παρέχουν ακόμη επιμόρφωση και σε εκπαιδευτικούς που έχουν ήδη διοριστεί με στόχο την ενημέρωσή τους σε σημαντικές εκπαιδευτικές καινοτομίες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ο τελευταίος σταθμός της ιστορικής αναδρομής αναφορικά με το θεσμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον τόπο μας είναι το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (Μ.Π.Ε) των εκπαιδευτικών, το οποίο τέθηκε πιλοτικά σε εφαρμογή κατά το σχολικό έτος 2010-2011, συγκεντρώνοντας μεθοδολογικά στοιχεία τόσο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όσο και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στοιχεία καινοτομίας του Μ.Π.Ε είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση σύγχρονων μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε θέματα όπως: διεργασία ομάδων, εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων, ανάπτυξη των «οριζοντίων ικανοτήτων» των μαθητών, οι οποίες διατρέχουν εγκάρσια όλα τα σχολικά αντικείμενα και εφαρμογή τους σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης. Στην ιστορία της επιμόρφωσης στον τόπο μας σημαντική θέση κατέχουν οι ερευνητικοί και συμβουλευτικοί φορείς σχεδιασμού θεμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής και επιμόρφωσης του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Στο πλαίσιο αυτό, το 1964 ιδρύθηκε ως ανεξάρτητη δημόσια υπηρεσία το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000). Ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ) ιδρύθηκε ως Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου εποπτευόμενο από τον/την εκάστοτε Υπουργό Παιδείας και έργο του είναι ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η υποβολή σχετικών προτάσεων στο Υπουργείο, αλλά και η εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων, η κατάρτιση

επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθώς και η ανάθεση επιμορφωτικού έργου σε αρμόδιους φορείς, όπως και η εισήγηση στον/στην Υπουργό για την σύσταση αυτοτελών επιμορφωτικών κέντρων και μονάδων (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000).

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) ιδρύθηκε το 2011 με τον Νόμο 3966 ως Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου και βρίσκεται υπό την εποπτεία του Υπουργού Παιδείας. Λειτουργεί ως επιτελικός επιστημονικός φορέας, που υποστηρίζει το Υπουργείο, με κύριο σκοπό την επιστημονική έρευνα και μελέτη θεμάτων τα οποία αφορούν την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και τη διαρκή και τεχνική υποστήριξη του σχεδιασμού και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής στα θέματα αυτά (Κιουλάνης, 2018).

Σύμφωνα με το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο, η επιμορφωτική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διακρίνεται σε υποχρεωτική και προαιρετική.

Η **υποχρεωτική επιμόρφωση** των εκπαιδευτικών διακρίνεται στην:

- *Εισαγωγική επιμόρφωση* που απευθύνεται στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και τους αναπληρωτές καθηγητές. Σκοπός της εισαγωγικής επιμόρφωσης είναι η ανανέωση και συμπλήρωση της θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η εναρμόνιση των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και η ενημέρωση σε υπηρεσιακά, επιστημονικά και παιδαγωγικά ζητήματα.
- *Περιοδική επιμόρφωση* που απευθύνεται στους μόνιμους εκπαιδευτικούς, έχει διάρκεια μέχρι τρεις μήνες και σκοπό την ενημέρωσή τους σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης τους, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, την ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και γενικότερα την πληρέστερη κατάρτισή τους για αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους.
- Τα *ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα* βραχείας διάρκειας που απευθύνονται στους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και έχουν ως σκοπό την ενημέρωσή τους σε θέματα που συνδέονται με εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες όπως την αλλαγή σχολικών προγραμμάτων, την εισαγωγή νέων μαθημάτων, νέων διδακτικών μεθόδων και σχολικών βιβλίων.

- Άλλες μορφές επιμόρφωσης για την εξυπηρέτηση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και την επιμόρφωση επιμέρους ομάδων διδακτικού δυναμικού όπως για παράδειγμα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε μονάδες Ειδικής Αγωγής

Η **προαιρετική επιμόρφωση** των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται κυρίως υπό την μορφή ταχύρυθμων επιμορφωτικών προγραμμάτων, ειδικών σεμιναρίων και ημερίδων με σκοπό την ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου και της εκπαίδευσης. Τα προγράμματα αυτά υλοποιούνται σε μεγάλο βαθμό στα πλαίσια των ευρωπαϊκών προγραμμάτων από διάφορους φορείς υλοποίησης.

Επιπρόσθετα στις θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η **επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης** άρχισε να υλοποιείται στα τέλη της δεκαετίας του '90 και στηρίχτηκε κυρίως σε προγράμματα μικρής διάρκειας (Μαυροειδής & Τύπας, 2001) λίγων συνήθως ημερών. Στόχος των προγραμμάτων είναι η ενημέρωση των ήδη υπηρετούντων στελεχών σε γενικά θέματα της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης καθώς και σε ειδικά ζητήματα.

Στη σημερινή πραγματικότητα, η εκπαιδευτική κοινότητα συνεχίζει να θέτει μια σειρά από σημαντικά ζητήματα σχετικά με τον σχεδιασμό, τη διαδικασία και την αξιολόγηση της επιμορφωτικής πολιτικής των καθηγητών και των στελεχών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπως εφαρμόζεται από την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας. Η κριτική και ο προβληματισμός εστιάζονται σε θέματα όπως (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά, 1999):

- Το *συγκεντρωτικό και τεχνοκρατικό χαρακτήρα* της επιμορφωτικής πολιτικής. Η δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος παραμένει γραφειοκρατική και συγκεντρωτική. Κατ' επέκταση, και η λειτουργία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δεν αφήνει πολλά περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και ευελιξίας σε τοπικό επίπεδο, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες και ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων.
- Την *απουσία πρακτικών επιμόρφωσης* σύμφωνα με την επιστήμη της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού, την έλλειψη εφαρμογής πρακτικών συμβατών με τις αρχές της εκπαίδευσης των ενηλίκων και την έλλειψη

ενεργής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της επιμορφωτικής πολιτικής

- Τον *σχολαιοκεντρικό και επιλεκτικό χαρακτήρα* της επιμόρφωσης και την απουσία χρήσιμων, ρεαλιστικών και εφαρμόσιμων προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης
- Τη διάκριση και *διαφοροποίηση στο τρόπο επιλογής* των εκπαιδευτικών που θα επιμορφωθούν στα πλαίσια της εισαγωγικής επιμόρφωσης, όπου η επιλογή για την παρακολούθηση της υποχρεωτικής - εισαγωγικής επιμόρφωσης γίνεται με μοναδικό κριτήριο τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών.
- Την *απουσία δομημένου και συνεχούς προγράμματος επιμόρφωσης* των στελεχών της εκπαίδευσης
- Την *απουσία σχεδιασμένης και συστηματικής διαχείρισης και αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων*

Είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι αλλαγές που συντελούνται σε εκπαιδευτικό, κοινωνικό, οικονομικό επίπεδο, ώστε οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ικανοί να ανταπεξέλθουν στον πολυδιάστατο ρόλο τους. Πριν τον σχεδιασμό και την εκπόνηση των προγραμμάτων κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή έρευνας σε περιφερειακό και πανελλαδικό επίπεδο ώστε να ανιχνευθούν οι πραγματικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, οι αδυναμίες και οι επιθυμίες των εκπαιδευτικών. Σήμερα που η ελληνική κοινωνία –μέρος της οποίας είναι και οι εκπαιδευτικοί– εκτός των άλλων βιώνει οικονομική κρίση, θεωρείται επιτακτική ανάγκη η εξακτίνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων ώστε να περιοριστεί το εμπόδιο του χρόνου και του κόστους των μετακινήσεων που αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε αυτά. Οι διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής και των επιμορφωτικών προγραμμάτων οφείλουν να οργανώσουν προγράμματα που αναπτύσσουν και ενισχύουν δεξιότητες που προάγουν την ψυχολογική στήριξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, αμβλύνοντας την επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν αυτοί, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, και προάγοντας την εργασιακή ικανοποίηση. Προς την κατεύθυνση αυτή, η Πολιτεία, είναι σημαντικό να λειτουργήσει ενισχυτικά δίνοντας κίνητρα για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να

στηριχθεί ψυχολογικά και να νιώσει ότι αναγνωρίζεται ο ρόλος και η προσφορά του. Το τρίπτυχο ενίσχυση, ενθάρρυνση, ανταμοιβή, θα λειτουργήσει προς αυτή την κατεύθυνση (Παναγιωτόπουλος κ.ά., 2017).

3.3.3 Παρακίνηση, επαγγελματική ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και ο ρόλος της ηγεσίας

Η εργασιακή παρακίνηση αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, αφού επιδρά σε ένα μεγάλο ποσοστό διοικητικών θεμάτων που αφορούν το περίγραμμα των θέσεων εργασίας, τα κίνητρα μέσω των παροχών προς τους εργαζόμενους, την οργανωσιακή κουλτούρα, την αξιολόγηση, την εποπτεία και τον έλεγχο του προσωπικού (Χατζηπαντελή, 1999).

Η «παρακίνηση», κατ' άλλους συγγραφείς «υποκίνηση» ή «παρώθηση», είναι το πιο πολυσυζητημένο και αμφιλεγόμενο αντικείμενο μελέτης της Εργασιακής Ψυχολογίας και της Οργανωσιακής Συμπεριφοράς. Οποσδήποτε, είναι μια πολύπλοκη εσωτερική κατάσταση, η οποία δημιουργείται από την ύπαρξη κινήτρων που ωθούν το άτομο να ενεργήσει με έναν ορισμένο τρόπο και αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες για την επιτυχία των στόχων των εκπαιδευτικών μονάδων. Από την άλλη μεριά, η απροθυμία θεωρείται ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας, αφού σχετικές έρευνες έδειξαν ότι δεν υπάρχουν τα κατάλληλα κίνητρα για εργασία των εκπαιδευτικών με κυριότερο των χαμηλών οικονομικών απολαβών. Σύμφωνα με τον Harmer (2001) ως κίνητρο ορίζεται «ένα είδος εσωτερικής κίνησης που ωθεί κάποιον να κάνει πράγματα προκειμένου να επιτευχθεί κάτι». Το κίνητρο είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να καθορίσει την επιτυχία ή την αποτυχία οποιουδήποτε στόχου. Εφόσον η παρακίνηση είναι μια αμοιβαία επίδραση παραγόντων, της κατάστασης που βιώνει ένα άτομο και των κινήτρων, τα κίνητρα είναι εκείνα που παρωθούν τα άτομα και κατά συνέπεια τους εκπαιδευτικούς στην εργασία τους, ώστε γίνουν πιο αποδοτικοί.

Η παρακίνηση, λοιπόν, η οποία εξαρτάται από την εκάστοτε κατάσταση είναι μικροπρόθεσμο γεγονός. Περικλείει τους επίκαιρους, δηλαδή τους στιγμιαίους και παροδικούς παράγοντες, οι οποίοι κάτω από δεδομένες προϋποθέσεις οδηγούν σε

πράξεις και τις ολοκληρώνουν. Ο Μπουραντάς (2001) ορίζει την παρακίνηση ως «την εσωτερική διαδικασία ώθησης της συμπεριφοράς του ανθρώπου προς τους στόχους των οποίων η πραγματοποίηση έχει ως συνέπεια την ικανοποίηση των αναγκών του».

Η έννοια της παρακίνησης είναι συνδεδεμένη με τις έννοιες επαγγελματικής ικανοποίησης, της οργανωσιακής αφοσίωσης και της αποδοτικότητας (Mullins, 2007). Ως επαγγελματική ικανοποίηση ερμηνεύεται το θετικό αίσθημα που εκδηλώνει το άτομο για την εργασία, όταν αξιολογεί τα χαρακτηριστικά της και εκτιμά τα αποτελέσματά της σε σχέση με τις ανάγκες, τα κίνητρα, τις αξίες ή τους στόχους που είναι σημαντικά για εκείνο. Η οργανωσιακή δέσμευση ερμηνεύεται ως στάση με την οποία εκούσια το άτομο πιστεύει και αποδέχεται σε μεγάλο βαθμό τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού και επιθυμεί να παραμείνει μέλος του, για να βοηθήσει στην επίτευξη των στόχων αυτών για χάρη του οργανισμού (Κουνή και Πάντα, 2017).

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή στη δυσαρέσκεια ενός εργαζόμενου σχετίζονται με:

(α) το «περιεχόμενο» της εργασίας (εσωγενείς παράγοντες): όπως η ελευθερία των επιλογών στην επιτέλεση ενός έργου, η ποικιλία των δραστηριοτήτων, η εποπτεία κ.α.

(β) το «πλαίσιο» της εργασίας του (εξωγενείς παράγοντες): όπως οι συνθήκες εργασίας, το ωράριο, οι αμοιβές, κ.ά. (Evans, 2002).

Αυτό σημαίνει ότι, ένας εργαζόμενος μπορεί να είναι ικανοποιημένος με κάποια στοιχεία της εργασίας του ενώ ταυτόχρονα να είναι δυσαρεστημένος από κάποια άλλα. Ως εργασιακή δυσαρέσκεια θεωρείται η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει όταν υπάρχουν συγκρουσιακά και ασύμφωνα στοιχεία και τα αρνητικά συναισθήματα που σχετίζονται/απορρέουν από τη δουλειά ή/και το περιβάλλον της εργασίας (Furnham, 1997).

Στη δημόσια εκπαίδευση της χώρας μας, δεν υπάρχει ένα αποτελεσματικό σύστημα κινήτρων που να παρωθεί το διδακτικό προσωπικό μέσω της σύνδεσης, της προσπάθειας - απόδοσης - αμοιβής. Τα βασικά στοιχεία της παθολογίας της δημόσιας διοίκησης που δεν επιτρέπουν την ουσιαστική ενεργοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού είναι:

- κλίμα μη αναγνώρισης, αίσθηση ετεροπροσδιοριζόμενης αποτελεσματικότητας και πίεσης αδιαφορίας
- περιορισμένες ηγετικές δυνατότητες των προϊσταμένων όλων των ιεραρχικών επιπέδων
- μη αποτελεσματικά συστήματα διοίκησης προσωπικού

Το γενικό οργανωτικό κλίμα που επικρατεί σήμερα στον κλάδο των εκπαιδευτικών επηρεάζει αρνητικά τη διάθεση για απόδοση και τη συμπεριφορά τους (Σαΐτης, 2002). Έρευνες έχουν δείξει μάλιστα ότι δεν αναγνωρίζεται το έργο των εκπαιδευτικών από το κοινωνικό σύνολο.

Σύμφωνα με τους Neves & Conroy (2001), μία από τις σημαντικότερες επιδιώξεις της ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι και αυτή της παρακίνησης των εκπαιδευτικών, παρακίνηση που συνδέεται άρρηκτα με αυτή των μαθητών. Ένας εκπαιδευτικός δεν παρακινείται ο ίδιος ή δεν βρίσκει τρόπους να παρακινήσει τον εαυτό του κι έτσι δεν μπορεί να προωθήσει τις εκπαιδευτικές αλλαγές και να συμβάλει στην πρόοδο της εκπαίδευσης. Χαμηλά επίπεδα παρακίνησης και υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους αναπτύσσονται στους εκπαιδευτικούς πολύ περισσότερο από άλλες εργασιακές ομάδες.

Βασική παραδοχή της αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής διοίκησης, είναι η ιδέα της «ενδυνάμωσης» του έργου της. Η «ενδυνάμωση» του εκπαιδευτικού αποτελέσματος ως ανθρωποκεντρική πολιτική έχει δύο σκέλη: Το ένα σκέλος της αποτελεί, η «μεταχείριση» του ανθρώπινου εκπαιδευτικού δυναμικού, ώστε με την κατάλληλη παρακίνηση να διαδραματίσει αποφασιστικό ρόλο στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Το άλλο σκέλος χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια για τη διέγερση της φαντασίας και την ανταμοιβή της δημιουργικής σκέψης και προσπάθειας, όταν αυτή μετουσιώνεται σε μετρήσιμο αποτέλεσμα.

Παρά τις ορατές δυσκολίες υπάρχουν ορισμένες τεχνικές, οι οποίες σε περίπτωση που καθιερωθούν από την κεντρική διοίκηση μπορούν να επιφέρουν τις επιθυμητές αλλαγές στη νοοτροπία και συμπεριφορά των εργαζομένων. Οι παρακινητικές αυτές τεχνικές είναι:

- **Η καθιέρωση χρηματικών βραβείων.** Οι λειτουργοί της χώρας μας είναι δημόσιοι υπάλληλοι και το σύστημα αμοιβής τους δεν παρουσιάζει καμία

μεταβολή σε ότι έχει σχέση με χρήματα, υπόσταση και ισχύ για τους ικανότερους.

- **Η θετική ενίσχυση.** Τα άτομα μπορούν να παρωθηθούν σχεδιάζοντας κατάλληλα το εργασιακό τους περιβάλλον και επαινώντας την απόδοσή τους. Στο χώρο της εκπαίδευσης, αυτό σημαίνει πως τόσο οι διευθυντές των σχολείων όσο και τα ανώτατα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, πρέπει συνεχώς να επιδιώκουν τον έπαινο και την ενθάρρυνση των δασκάλων, γιατί στο έργο τους κατέχονται από αμφιβολίες και απογοητεύσεις.
- **Η συμμετοχή στη διοίκηση.** Οι άνθρωποι παρακινούνται περισσότερο όταν ζητείται η γνώμη τους για τις ενέργειες που τους επηρεάζουν (Σαϊτής, 2002)

3.3.4 Η λειτουργία της αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η αξιολόγηση του έργου/της εργασίας, αποτελεί μια από τις βασικές λειτουργίες της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού σε έναν οργανισμό. Η λειτουργία της αξιολόγησης του έργου αναφέρεται στη συστηματική συλλογή, ανάλυση και επεξεργασία δεδομένων σχετικά με την αποδοτικότητα του εργαζόμενου στην εργασία του, βάσει συγκεκριμένων και προκαθορισμένων κριτηρίων (Χυτήρης, 2001). Ο ορισμός της αξιολόγησης τυγχάνει διαφορετικών ερμηνειών ανάλογα με το πεδίο εφαρμογής του και για αυτόν τον λόγο δεν υπάρχει ένας ορισμός κοινής αποδοχής. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 1998), «οι αξιολογήσεις είναι συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών ενός οργανισμού με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους. Ο κύριος σκοπός των αξιολογήσεων είναι να συμβάλλουν στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, την κατανομή των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας».

Στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση ορίζεται ως ένα σύνολο διαδικασιών «που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος» (Γιωτόπουλος, 2017). Ο Δημητρόπουλος (2002), ερμηνεύει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως την συστηματική και οργανωμένη

διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς.

Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων (Ν.2525/1997). Επίσης βάσει του Ν. 2986/2002, σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι:

- η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους ικανότητα
- ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους
- η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών
- η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψής αυτών
- η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης
- η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσης τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής
- η καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης.

Το εύρος της αξιολόγησης στην εκπαίδευση εκτείνεται:

- σε **θεσμικό-οργανωσιακό** επίπεδο: αξιολόγηση των στόχων της εκπαίδευσης και της αποδοτικότητας σε όλες τις υπηρεσίες και τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως για παράδειγμα τα προγράμματα διδασκαλίας, η υλικοτεχνική υποδομή, οι οικονομικοί πόροι και το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης,

- σε **ατομικό** επίπεδο: η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων των βασικών συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου με έμφαση στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Ξωχέλης, 2006).

Τα βασικότερα ερωτήματα σχετίζονται με το σκοπό και τα οφέλη της αξιολόγησης, τα κριτήρια και τους τρόπους που διεξάγεται, τους φορείς και τη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης καθώς και πιθανά προβλήματα από την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης (Ξωχέλης, 2006).

Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται έντονη αναφορά για την ανάγκη ύπαρξης μετρήσιμων κριτηρίων αξιολόγησης τα οποία να στηρίζονται στις έρευνες για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Πασιαρδής, 1996). Ο Johnson (1997) αναφέρει ότι τα κριτήρια αξιολόγησης καθορίζονται από τον τρόπο που περιγράφεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού από τον εργοδότη του και γενικότερα από το περιεχόμενο του επαγγελματικού κώδικα. Ο Fullan (1991) τονίζει ότι είναι σημαντικό να εμπλακούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησης, αφού αξιολόγηση χωρίς τη δική τους συναίνεση δεν είναι δυνατή. Εξάλλου η συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι σημαντική διότι αναπτύσσουν την αίσθηση κοινοκτημοσύνης για το τελικό προϊόν και υποχρέωση για την επιτυχία του.

Συνοπτικά, μπορούμε να αντλήσουμε τα βασικότερα κριτήρια που συνήθως χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τους εξής άξονες (Δημητρόπουλος, 2002): τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα και έξω από την σχολική τάξη, τη μεθοδολογία που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, την απόδοση των μαθητών του ως κριτήριο της αποτελεσματικότητας του, τη παιδαγωγική του κατάρτιση, την επιστημονική του κατάρτιση, το επιστημονικό του έργο και άλλα επιπρόσθετα χαρακτηριστικά όπως τη προσωπικότητα του, κ.λ.π.

Στον ευρωπαϊκό, κυρίως, χώρο μπορούμε να διακρίνουμε δύο γενικές μορφές αξιολόγησης στην εκπαίδευση, ανάλογα με τη θέση του φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση σε σχέση με τον αξιολογούμενο: την εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση (Σολομών, 1998). Η **εξωτερική αξιολόγηση** γίνεται από φορείς εκτός σχολείου οι οποίοι ανήκουν σε υψηλότερες διοικητικές βαθμίδες, για παράδειγμα οι

επιθεωρητές. Οι φορείς αυτοί επηρεάζουν τόσο τους εκπαιδευτικούς π.χ. όσον αφορά την προαγωγή τους όσο και το σχολείο π.χ. όσον αφορά τη χρηματοδότησή του. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει η **εσωτερική αξιολόγηση** που πραγματοποιείται από τους παράγοντες της σχολικής μονάδας. Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση εντάσσεται στη λογική της κρίσης από τους ανώτερους προς τους κατώτερους, είτε ιεραρχικά, είτε βάσει ετών υπηρεσίας. Οι κρίσεις που γίνονται όμως είναι συνήθως υποκειμενικές και ατομικές, γεγονός που δεν επιτρέπει τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μελών ενός συλλόγου, είτε μεταξύ τους, είτε με τον Διευθυντή. Επιπρόσθετα, η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, στηρίζεται σε διαδικασίες που εμπλέκουν όλους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας, για παράδειγμα τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές ή/και τους γονείς. Η εμπλοκή των πιο πάνω παραγόντων θεωρείται ως η πλέον κατάλληλη διότι τυγχάνουν οι καλύτεροι γνώστες των προβλημάτων και των ιδιαίτερων συνθηκών της «δικής τους» σχολικής μονάδας.

Ακόμη, σύμφωνα με τον Σολομών (1998), διακρίνονται τρία μοντέλα αξιολόγησης. Το πρώτο αφορά στον δημόσιο διοικητικό έλεγχο των εκπαιδευτικών ως ατόμων. Γίνεται έλεγχος από τους επιθεωρητές σχετικά με την τήρηση της νομιμότητας, αφενός κατά την άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων, αφετέρου δε, αναφορικά με τη διδακτική τους επάρκεια. Συντάσσεται μια αξιολογική έκθεση σε τακτά χρονικά διαστήματα. Το δεύτερο μοντέλο ονομάζεται αντικειμενικός, επιστημονικός ή λογιστικός απολογισμός. Η αξιολόγηση γίνεται με επίδοση τεστ γνώσεων και δεξιοτήτων για τους μαθητές και με διανομή ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς. Υπεύθυνοι για αυτή την αξιολόγηση ορίζονται κεντρικοί οργανισμοί εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης. Ως αποδέκτες – καταναλωτές θεωρούνται οι γονείς των μαθητών. Το τρίτο μοντέλο αφορά στην αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ο σκοπός του είναι η επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με τη «θεραπεία των αδυναμιών» που εντοπίζονται από τα ίδια τα σχολεία. Ακόμη, η εποπτική αξιολόγηση παρέχει πληροφόρηση προς τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό από όλους όσους έχουν κάποια επαγγελματική σχέση μαζί του, για παράδειγμα τον άμεσο προϊστάμενό του (Διευθυντή), το σχολικό σύμβουλο και τους ιεραρχικά ανώτερούς του εν γένει. Επιπλέον, οι ίδιοι οι συνάδελφοί του μπορούν να τον αξιολογήσουν καθώς επίσης οι μαθητές του, οι γονείς και το

διοικητικό προσωπικό. Τέλος, καλείται και ο ίδιος να κάνει αυτοαξιολόγηση στον εαυτό του έτσι ώστε, μέσω της σύγκρισης να παραχθούν πολύτιμα αποτελέσματα αναφορικά με τον εαυτό του, τον χαρακτήρα του και τις σχέσεις του με τους συναδέλφους του (Γιωτόπουλος, 2017).

Όσον αφορά τις μεθόδους αξιολόγησης, στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφονται αρκετές μέθοδοι αξιολόγησης. Ενδεικτικά αναφέρονται: οι κλίμακες αξιολόγησης, η μέθοδος των κρίσιμων περιστατικών, η αφηγηματική μέθοδος, η μέθοδος ταξινόμησης, οι κλίμακες βαθμολόγησης βάσει συμπεριφοράς (BARS) και η μέθοδος της Διοίκησης βάσει Στόχων (MBO) (Γιωτόπουλος, 2017).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι σαφές ότι απουσιάζει ο μακροχρόνιος σχεδιασμός και υπάρχει εξαιρετικά μεγάλη μεταβλητότητα στις πολιτικές αποφάσεις αναφορικά με την αξιολόγηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, εξακολουθεί να παρουσιάζεται, στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, επιτακτικό το αίτημα για αλλαγή της υπάρχουσας κατάστασης, σε ιδεολογικό και σε πρακτικό επίπεδο. Το μείζον διακύβευμα, όπως συνήθως διατυπώνεται σε αυτά, είναι η ενδυνάμωση της επαγγελματικής εκπαιδευτικής ταυτότητας. Οι πολιτικές επιλογές που ακολουθήθηκαν, μέχρι σήμερα, μπορούν να χαρακτηριστούν ως «από την κορυφή προς τη βάση» (top-down policy) οι οποίες θα μπορούσαν να περιγράφουν ως εξής: οι πολιτικοί παράγοντες δημιουργούν τις βασικές επιθυμητές κατευθύνσεις, με μεγαλύτερη ή μικρότερη περιγραφή των λεπτομερειών, οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται και καθοδηγούνται αναφορικά με τις νέες επιδιώξεις και κατόπιν προσαρμόζουν αναλόγως τις διδακτικές και υπηρεσιακές τους πρακτικές. Η πραγματικότητα, ωστόσο, της σχολικής καθημερινότητας αποδεικνύει ότι η εφαρμογή συγκεκριμένων επιλογών είναι μία εξαιρετικά πολύπλοκη και πολυεπίπεδη διαδικασία (Τσιουπλή, 2017).

Στην Ελλάδα κατά καιρούς έγιναν προσπάθειες για την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, δίχως όμως ουσιαστικό αποτέλεσμα, καθώς καμία από αυτές δε μπόρεσε να εφαρμοστεί συστηματικά. Η πιο ολοκληρωμένη προσπάθεια, φαίνεται να έγινε με το Π.Δ. 152/2013, οι σκοποί του οποίου ήταν α) να βοηθήσει τους επιμορφούμενους αξιολογητές να εξοικειωθούν σε μεγαλύτερο βαθμό με το Π.Δ. 152/2013 και β) να αποτελέσει βάση προβληματισμού,

ανταλλαγής απόψεων και εξάσκησης σε τομείς που ενδεχομένως θα απασχολήσουν τους αξιολογητές. Η προσπάθεια αυτή συνάντησε μεγάλες δυσκολίες στην εφαρμογή της με τεράστιες ενστάσεις, σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα τόσο για τον σχεδιασμό όσο και για τις μεθόδους εφαρμογής.

Παράλληλα με τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, πραγματοποιήθηκε στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια και μία συστηματική προσπάθεια εφαρμογής ενός πλαισίου αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με το ΥΠΑΙΔΘ & ΙΕΠ (2013) σκοπός της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) ήταν η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία, η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης, η ανάδειξη θετικών σημείων και αδυναμιών και η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου. Ακόμη τονίζεται πως η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στην αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, στην αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, στην ενίσχυση των σχέσεων και των συνεργασιών στο σχολείο, στην αναβάθμιση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, στην προώθηση της καινοτομίας, στην ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών. Επίσης, συμβάλλει στην ανάδειξη των επιτευγμάτων των σχολείων, στην διάχυση των καλών πρακτικών, στην επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων. Με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κινητοποιείται όλο το εκπαιδευτικό δυναμικό στην προσπάθεια ανάπτυξης δράσεων που μοναδικό σκοπό έχουν την βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και του παρεχόμενου γενικότερα εκπαιδευτικού έργου προς τους μαθητές, την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εργαστούν σε ένα πνεύμα συνεργασίας, συλλογικότητας, σεβασμού, αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αλληλοϋποστήριξης,

κατανόησης και αποδοχής, με μοναδικό στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου προς τους μαθητές (Κιουλάνης, 2018).

Εν κατακλείδι, στην εκπαίδευση, βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι η αποτίμηση των προσπαθειών, των υπηρεσιών και των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού συστήματος και η ανατροφοδότηση, η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κασσωτάκης, 2003). Στη περίπτωση της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρατηρούμε ότι ως ένα βαθμό, και σε θεωρητικό επίπεδο έως τώρα, εφαρμόζονται κάποια από τα στάδια της λειτουργίας της αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού: σύμφωνα με τη κείμενη νομοθεσία έχουν αποτυπωθεί τα κριτήρια, η συχνότητα, οι μέθοδοι, οι κατηγορίες του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης που θα αξιολογείται και έχουν προσδιοριστεί οι φορείς της αξιολόγησης.

Παρόλα αυτά, έχουν επισημανθεί σοβαρά προβλήματα, έχει εκφραστεί προβληματισμός και έχει ασκηθεί κριτική από την επιστημονική κοινότητα και τους εκπαιδευτικούς φορείς σχετικά με την πολιτική της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σε όλα σχεδόν τα ζητήματα της αξιολόγησης: στην αναγκαιότητα ή όχι της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, στο ιεραρχικό και συγκεντρωτικό της χαρακτήρα, στις διαδικασίες, τα κριτήρια, τις μεθόδους και τους φορείς της αξιολόγησης καθώς και την χρήση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Ο καθορισμός κοινά αποδεκτών κριτηρίων, κατόπιν εξαντλητικού διαλόγου μεταξύ του Υπουργείου, των αξιολογητών και των αξιολογούμενων καθώς και η δημιουργία κατάλληλου κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης θα συνεπικουρήσουν στην απρόσκοπτη εφαρμογή της αξιολόγησης. Η δημιουργία θεσμικού πλαισίου ύστερα από συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών και η τήρησή του θα κάμψει τις όποιες αντιστάσεις των αξιολογούμενων.

3.3.5 Η λειτουργία της επικοινωνίας στον εκπαιδευτικό οργανισμό

Η επικοινωνία είναι βασικό στοιχείο της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού σε έναν οργανισμό. Η επικοινωνία μπορεί να ορισθεί ως η μετάδοση ή ανταλλαγή πληροφοριών, γνώσεων, ιδεών, απόψεων και συναισθημάτων μεταξύ ανθρώπων. Μέσω αυτής συγκεντρώνονται οι πληροφορίες που αποτελούν τη βάση για τη λήψη αποφάσεων σε κάθε επίπεδο. Ακόμη, με την επικοινωνία γνωστοποιούνται στα μέλη της οργάνωσης οι στόχοι της, καθώς και τα δικά τους καθήκοντα και δικαιώματα στο πλαίσιο της υλοποίησης των στόχων αυτών. Επίσης, κοινοποιούνται σχέδια αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, καθώς και οι επιπτώσεις που αναμένει να έχουν αυτά στα μέλη της οργάνωσης. Με την επικοινωνία επιτυγχάνεται η κρίσιμη λειτουργία του συντονισμού μεταξύ των μονάδων. Τέλος, με την επικοινωνία επιχειρείται να δημιουργηθεί κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των επικεφαλής της οργάνωσης και των μελών της. Οι στόχοι αυτοί αποτελούν ταυτόχρονα και επιχειρήματα υπέρ της αναγκαιότητας ύπαρξης ενός ολοκληρωμένου συστήματος επικοινωνιών. Ένα τέτοιο σύστημα περιγράφει την πολιτική επικοινωνίας της οργάνωσης, καθώς και τον τρόπο εφαρμογής και αξιολόγησης της (Μπάκας, 2014).

Η επικοινωνία στο χώρο του σχολείου αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός θετικού ή αρνητικού για μάθηση σχολικού κλίματος. Η λειτουργία της επικοινωνίας είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι στη διευθυντική λειτουργία των στελεχών της εκπαίδευσης, αφού ο προγραμματισμός, ο συντονισμός, ο έλεγχος, η καθοδήγηση, η παρακίνηση, η διαχείριση συγκρούσεων και η δημιουργία θετικού κλίματος βασίζονται σε αυτήν (Κατσαρός, 2008).

Σύμφωνα με τη Dean (1995), στη διοίκηση της εκπαίδευσης η λειτουργία της επικοινωνίας πρέπει να διασφαλίζει:

- τη δυνατότητα επικοινωνίας με όλους τους εμπλεκόμενους,
- τη δημιουργία και διατήρηση ενός συστήματος επικοινωνίας,
- τη ροή των πληροφοριών προς κάθε κατεύθυνση,
- την αναζήτηση πληροφοριών και ανατροφοδότησης από όλα τα επίπεδα και
- την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας.

Στο σχολείο ως τυπική οργάνωση, η επικοινωνία κυριαρχεί σε κάθε στιγμή της σχολικής ζωής. Ο διευθυντής αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών υποσυστημάτων που επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου. Η κατανόηση των μηχανισμών της επικοινωνίας αποτελεί βασικό στοιχείο του αποτελεσματικού διευθυντή. Η επικοινωνία στο σχολείο αφορά τις παρακάτω επικοινωνιακές σχέσεις με κοινό παράγοντα το διευθυντή ο οποίος επικοινωνεί: με το τακτικό προσωπικό του σχολείου, με τους μαθητές του σχολείου, με τον προϊστάμενο και τους συμβούλους εκπαίδευσης, με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και με τους υπόλοιπους φορείς κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ζωής.

Σε κάθε οργανισμό όπως είναι το σχολείο ή γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα, υπάρχει καθοδική επικοινωνία μέσω της οποίας οι προϊστάμενοι, οι οποίοι κατέχουν θέση σε διαφορετικά επίπεδα της ιεραρχίας, επικοινωνούν με τους υφιστάμενους ακολουθώντας μία διαδικασία μονόδρομης επικοινωνίας. Η αμφίδρομη επικοινωνία επιτυγχάνεται μόνο όταν υπάρχει ανοδική και καθοδική ανταλλαγή πληροφοριών, απόψεων και στάσεων.

Στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, η επικοινωνία υλοποιείται με διάφορους τρόπους: με εγκυκλίους και έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας, με τη προφορική συνέντευξη και τη γραπτή εξέταση στα πλαίσια της επιλογής μόνιμου διδακτικού δυναμικού, μέσω της διδασκαλίας, μέσω εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων, με συζητήσεις και συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, τους γονείς και μέσω των συλλογικών διαπραγματεύσεων με τους συνδικαλιστικούς φορείς, κοκ.

Τα προβλήματα που μπορούν να προκύψουν από τη μη αποτελεσματική – μη ποιοτική επικοινωνία στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι πολλά. Η «κακή» επικοινωνία δημιουργεί αντιθέσεις και συγκρούσεις, έχει αρνητική επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις, στο οργανωτικό κλίμα, στην απόδοση του ανθρώπινου δυναμικού, στο στρες και την εργασιακή εξουθένωση. Από την άλλη πλευρά, «ποιοτική» επικοινωνία σημαίνει βελτίωση της ποιότητας των λειτουργιών του οργανισμού, δημιουργία ενός καλού εργασιακού περιβάλλοντος, βελτίωση των ανθρωπίνων σχέσεων, συγκέντρωση και ανταλλαγή πληροφοριών με όλα τα μέλη του οργανισμού, ενθάρρυνση της συμμετοχής και της παρακίνησης του ανθρώπινου

δυναμικού στους στόχους και τη λήψη αποφάσεων, αποφυγή των συγχύσεων, συγκρούσεων και μείωση της έλλειψης εμπιστοσύνης μεταξύ του διοικητικού και του εκπαιδευτικού δυναμικού της εκπαίδευσης και ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της διδασκαλίας- μάθησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, η δημιουργία και διατήρηση ενός συστήματος επικοινωνίας αποτελεί αρμοδιότητα και ευθύνη της κεντρικής διοίκησης, η οποία προσδιορίζει τη διάρθρωση και δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος και των εκπαιδευτικών μονάδων. Η πληροφόρηση γίνεται μέσω της ιεραρχίας, είναι τυποποιημένη και παρέχεται γραπτά σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα. Το θεσμικό πλαίσιο είναι αυτό που καθορίζει επακριβώς το είδος και το περιεχόμενο της επικοινωνίας. Αυτό το σύστημα επικοινωνίας είναι αναποτελεσματικό. Ο συγκεντρωτισμός σε συνδυασμό με την πολυπλοκότητα και τον μεγάλο αριθμό εγκυκλίων οδηγεί στη συσσώρευση μεγάλου όγκου πληροφοριών προς το κέντρο, με αποτέλεσμα την καθυστέρηση ή και την απώλεια μέρους των πληροφοριών από τις χιλιάδες σχολικές μονάδες σε όλη τη χώρα. Ο φεραλισμός και η ασάφεια ή η έλλειψη διευκρινιστικών οδηγιών παρεμποδίζει τη ροή πληροφοριών προς κάθε κατεύθυνση. Την κατάσταση περιπλέκει η διακίνηση των πληροφοριών από την κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας προς τη βάση ή, αντίστροφα, επιλεκτικά μέσα από συγκεκριμένους κόμβους.

Εκτός από την κακή επικοινωνία, η πολυπλοκότητα και κυρίως η αυστηρότητα στην εφαρμογή της νομοθεσίας και των διαταγών της κεντρικής εξουσίας δεν αφήνουν πολλά περιθώρια ανάπτυξης προσωπικών πρωτοβουλιών στα μεσαία και κυρίως στα κατώτερα στελέχη της ιεραρχικής πυραμίδας, ενώ η υποχρέωση κάλυψης του διδακτικού ωραρίου και η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης δεν τους αφήνουν τα χρονικά περιθώρια για να αναπτύξουν την επικοινωνία (Κατσαρός, 2008).

3.3.6 Το πλαίσιο των εργασιακών σχέσεων στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Με τον όρο εργασιακές σχέσεις σύμφωνα με την Χατζηπαντελή (1999) ορίζονται οι σχέσεις μεταξύ εργοδοτών και εργαζομένων, οι οποίες δημιουργούνται στο πλαίσιο του συστήματος της μισθωτής εργασίας. Ο Dunlop (1958) με την σειρά του, εξέφρασε ότι με τον όρο εργασιακές σχέσεις εννοούνται οι πολυδιάστατες σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των εργοδοτών, των εργαζομένων, των συνδικαλιστικών φορέων και των κρατικών οργάνων. Αντικείμενο μελέτης των εργασιακών σχέσεων είναι, εκτός από τις σχέσεις εργασίας και οι μισθοί, η ανεργία, οι συλλογικές διαπραγματεύσεις, οι συλλογικές συμβάσεις, οι απεργίες κλπ. (Κατσανέβας, 1996). Στόχος της πολιτικής των εργασιακών σχέσεων είναι η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας που θα προάγει σταθερές, παραγωγικές και αρμονικές σχέσεις μεταξύ της διοίκησης του οργανισμού, των εργαζομένων και των συνδικαλιστικών τους οργανώσεων (Armstrong, 2008).

Το πλαίσιο εργασίας και διοίκησης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα προσδιορίζεται από τρία βασικά επίπεδα:

- Σε κεντρικό επίπεδο (κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας, κεντρικά υπηρεσιακά πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια)
- Σε περιφερειακό επίπεδο (περιφερειακές διευθύνσεις, γραφεία εκπαίδευσης, περιφερειακά και νομαρχιακά συμβούλια, νομαρχιακές επιτροπές)
- Σε τοπικό επίπεδο της σχολικής μονάδας (διευθυντής, υποδιευθυντής, σύλλογος διδασκόντων)

Στη περίπτωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, οι υποχρεώσεις, οι ευθύνες και τα δικαιώματα των εκπαιδευτικών καθώς και οι πειθαρχικές ποινές και οι κυρώσεις σε περίπτωση παράβασης των υποχρεώσεων και καθηκόντων τους, προβλέπονται από σχετικές διατάξεις του δημοσιοϋπαλληλικού δικαίου, εγκυκλίους και οδηγίες. Διαχρονικά, οι εκπαιδευτικοί διεκδικούν την ικανοποίηση ενός ευρέος φάσματος θεσμικών, εκπαιδευτικών και οικονομικών αιτημάτων. Παράλληλα με την πρόωση θεμάτων που συνδέονται με τις συνθήκες και τους όρους εργασίας, την επιμόρφωση, την μετεκπαίδευση και οικονομικά

αιτήματα, οι εκπαιδευτικοί διεκδικούν και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα θέματα όπως η στελέχωση και το σύστημα πρόσληψης και επιλογής των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, έχουν απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες.

Οι εργασιακές σχέσεις του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης επηρεάζονται και καθορίζονται από τις γενικότερες συλλογικές συμβάσεις των εργαζομένων στο δημόσιο τομέα αλλά και από ειδικότερες συμβάσεις που αφορούν τον κλάδο των εκπαιδευτικών. Σε αρμονία με την εικόνα που υπάρχει στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, το κράτος παρέχει οικονομικά και θεσμικά «προνόμια» και στον κλάδο των εκπαιδευτικών, τα οποία συνοδεύονται από ειδικές ρυθμίσεις που διεκδικούν οι εργαζόμενοι, όπως οι εκπαιδευτικές άδειες και το δικαίωμα στην επιμόρφωση.

Γενικά, όλοι οι εργαζόμενοι στους διάφορους κλάδους του δημόσιου τομέα αντιμετωπίζουν προβλήματα όσον αφορά τις εργασιακές τους σχέσεις και κάποια από αυτά είναι λογικό να εντοπίζονται και στον κλάδο των εκπαιδευτικών. Από ότι φαίνεται, η κινητήρια δύναμη για όποια πρόοδο στις εργασιακές σχέσεις πηγάζει από μια κοινωνική ανάγκη και πολιτική βούληση της εκάστοτε κυβέρνησης να ικανοποιήσει κλαδικά ζητήματα.

Όλα αυτά είναι θεμιτά και ίσως να συμβάλουν στη διαμόρφωση καλύτερων εργασιακών σχέσεων, αλλά από ότι φαίνεται υπάρχουν μικρά περιθώρια για ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης. Συνεπώς είναι εξαιρετικά δύσκολο να εφαρμοστεί μια ορθολογική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης δεδομένου ότι η εκπαιδευτική διοίκηση (οι διευθυντές/ντρίες σχολικών μονάδων για παράδειγμα) δεν έχει την ευελιξία να συζητήσει και να διευθετήσει με τους εκπαιδευτικούς του κάθε σχολείου για κάποια ιδιαίτερα εργασιακά ζητήματα

3.3.7 Θέματα υγιεινής και ασφάλειας του ανθρώπινου δυναμικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Τα θέματα υγιεινής και ασφάλειας αποτελούν βασικό τμήμα των λειτουργιών της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού και αναφαίρετο δικαίωμα των εργαζομένων σε κάθε οργανισμό. Υπάρχουν πολλοί λόγοι που επιβάλλουν την προστασία της υγείας και ασφάλειας των εργαζομένων στους οργανισμούς. Πέρα από τους εμφανείς κοινωνικούς και νομικούς λόγους που επιβάλλουν την προστασία των εργαζομένων, σε οργανωσιακό επίπεδο θέματα όπως το κακό εργασιακό περιβάλλον, οι ελλείψεις συνθήκες υγιεινής και ασφάλειας και η μη-αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπιση των επαγγελματικών κινδύνων, ατυχημάτων και ασθενειών, σχετίζονται με τη συχνή αλλαγή εργοδότη, την αύξηση των δαπανών, τη μείωση της υποκίνησης, της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αποδοτικότητας και την πτώση του ηθικού και της αφοσίωσης των εργαζομένων (Δήμου, 2003).

Στην εκπαίδευση τα θέματα ασφάλειας και υγείας μέχρι πρότινος εστιάζονταν στους κινδύνους που διατρέχουν κυρίως οι μαθητές. Με το πέρασμα των χρόνων επισημάνθηκαν θέματα υγείας κι ασφάλειας των εργαζόμενων στην εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό οφείλεται στους παρακάτω λόγους:

α) η αναγνώριση του κινδύνου που διατρέχουν και οι εργαζόμενοι στην εκπαίδευση από ατυχήματα και ασθένειες, η συχνότητα των οποίων καθιστά τον εκπαιδευτικό κλάδο τρίτο από άποψη ποσοστού περιστατικών, μετά τους κλάδους των ορυχείων και των λατομείων

β) η αύξηση των κρουσμάτων επιθετικής συμπεριφοράς, εξύβρισης και άσκησης εκφοβισμού και βίας σε βάρος των εργαζομένων στην εκπαίδευση, από τους ίδιους τους μαθητές ή σε άλλες περιπτώσεις από πρώην μαθητές, δυσαρεστημένους γονείς ή άλλους ενήλικες.

γ) οι εκπαιδευτικοί ασκώντας ένα κατεξοχήν ανθρωπιστικό επάγγελμα υπόκεινται σε συνθήκες έντονου εργασιακού άγχους που σχετίζεται με παράγοντες, όπως η πίεση του χρόνου, η έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών, η δυσκολία συνεννόησης μεταξύ συναδέλφων, οι ελλείψεις σε εξοπλισμό και υποδομές. Η χρόνια έκθεση των εκπαιδευτικών σε έντονο άγχος έχει ως αποτέλεσμα να οδηγούνται συχνά σε επαγγελματική εξουθένωση (burnout) (Παππά, 2006).

Συνθήκες εργασίας

Όπως σε όλα τα εργασιακά περιβάλλοντα, έτσι και στη περίπτωση της εκπαίδευσης το εργασιακό περιβάλλον αποτελεί βασική παράμετρο για την επιτυχία των στόχων ενός οργανισμού και την αποτελεσματικότητα του έργου των εργαζομένων. Τα ασφαλή σχολικά κτίρια, οι ευρύχωρες αίθουσες, ο καλός φωτισμός, η καλή υλικοτεχνική υποδομή κλπ., δρουν ευεργετικά στο σχολικό περιβάλλον και μπορούν να συμβάλουν θετικά στη δημιουργία ενός καλού εργασιακού κλίματος και συνθηκών εργασίας.

Εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως στρεσογόνο επάγγελμα (Τσιάκκικος & Πασιαρδής, 2002). Σχετικές έρευνες έχουν επισημάνει ότι κατά τη διάρκεια της εργασίας τους οι εκπαιδευτικοί εκτίθενται σε στρεσογόνες καταστάσεις και τουλάχιστον το 1/3 από αυτούς υποφέρουν από έντονο άγχος και εξουθένωση. Το αυξημένο και παρατεταμένο στρες και η επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές έχει συσχετιστεί με ψυχοσωματικά συμπτώματα και ασθένειες και στρεσογόνες συμπεριφορικές αντιδράσεις (Dorman, 2003).

Μελέτες σχετικά με τις συνθήκες εργασίας, το επαγγελματικό άγχος και την εξουθένωση καθηγητών και διευθυντών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, έχουν τα τελευταία χρόνια αναδείξει σημαντικά προβλήματα που αφορούν όχι μόνο θέματα της υγιεινής και ασφάλειας του προσωπικού, αλλά ευρύτερα της διαχείρισης του διδακτικού δυναμικού της εκπαίδευσης στη χώρα μας. Σε ερευνητικές μελέτες στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, έχει προκύψει ότι οι πηγές του άγχους και της δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών συνδέονται με τις μη-ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας, την ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής, τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, τις χαμηλές αμοιβές, την έλλειψη κονδυλίων και υποστήριξης από την πολιτεία, την έλλειψη ευκαιριών για επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη, τις φτωχές επαγγελματικές σχέσεις με τους συναδέλφους, την έλλειψη επικοινωνίας, τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών, την μη-ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε θέματα που τους αφορούν, την κοινωνική αμφισβήτηση, κ.ά. (Τσιάκικος & Πασιαρδής, 2002). Το

παρατεταμένο εργασιακό στρες και η επαγγελματική εξουθένωση έχουν συσχετιστεί με ψυχοσωματικά συμπτώματα και ασθένειες όπως την κόπωση, τους πονοκέφαλους και τις αϋπνίες (Παππά, 2006). Παρόμοια φαίνεται και η κατάσταση σχετικά με το εργασιακό άγχος και την εργασιακή εξουθένωση των διευθυντών σχολικών μονάδων. Μελέτες έδειξαν ότι το να είναι κάποιος διευθυντής/ρια αποτελεί μια στρεσογόνα εργασία. Ως κυριότερες πηγές άγχους των διευθυντών αναφέρονται ο φόρτος εργασίας και η έλλειψη χρόνου, ο τεράστιος όγκος της γραμματειακής δουλειάς και η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης, η διοίκηση πόρων, οι πολλές και διαφορετικές αρμοδιότητες και οι ρόλοι που καλούνται να εκπληρώσουν, η διαχείριση κρίσεων και ο χειρισμός των σχέσεων με το προσωπικό, τους γονείς και τους παράγοντες της κοινότητας (Friedman, 1997).

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως σκοπό την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας σε θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, καθώς η σωστή διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα αποτελεί βασικό στοιχείο που οδηγεί στην επιθυμητή αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα ενός οργανισμού.

Στόχοι της εργασίας είναι να αναδείξει τις βασικότερες λειτουργίες της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Η ανάδειξη των παραμέτρων που πρέπει να ληφθούν υπόψη ώστε να εντοπισθούν οι αδυναμίες των πρακτικών του παρελθόντος και να διατυπωθούν νέες προτάσεις για την αξιοποίηση των ανθρωπίνων πόρων στην εκπαίδευση
- Η καταγραφή των απόψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού καθώς και τα προβλήματα που υπάρχουν στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας
- Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε βασικά θέματα διαχείρισης του ανθρώπινου παράγοντα που τους αφορούν
- Να προκαλέσει το ενδιαφέρον των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης για τη συστηματικότερη μελέτη και ενασχόληση με θέματα της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού
- Να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα και να διατυπωθούν προτάσεις που θα οδηγήσουν στην καλύτερη αξιοποίηση και τη βελτίωση των πρακτικών που χρησιμοποιούνται στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού τόσο σε επίπεδο της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας όσο και σε πανελλήνιο επίπεδο.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερωτήματα που τέθηκαν προς διερεύνηση στην παρούσα εργασία είναι:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας σχετικά με τη διαδικασία της επιλογής του ανθρώπινου δυναμικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαδικασία επιμόρφωσης
- Ποιος είναι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης
- Ποιες είναι οι παράμετροι που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικές για την παρακίνηση στην εργασία τους
- Ποιες είναι οι απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα σχετικά με την αξιολόγηση, τα κριτήρια και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται
- Ποιες είναι οι απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα που αφορούν τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας, τους τρόπους και τις διαδικασίες επιλογής του, τα κριτήρια αξιολόγησής τους κ.α.

4.3 Μεθοδολογία

Το δείγμα της έρευνας

Για το σκοπό της εργασίας συντάχθηκε ερωτηματολόγιο. Πληθυσμός της έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαίο τρόπο. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν με τη βοήθεια συναδέλφων εκπαιδευτικών σε μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Περιφερειακών Ενοτήτων Γρεβενών, Καστοριάς, Φλώρινας και Κοζάνης. Επιστράφηκαν συμπληρωμένα ενενήντα (90) ερωτηματολόγια.

Από τον Νομό Γρεβενών συλλέχθηκαν 20 ερωτηματολόγια, από τον Νομό Καστοριάς 20, από τον Νομό Φλώρινας 20 και από τον Νομό Κοζάνης 30 ερωτηματολόγια.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε ώστε να συλλεχθούν τα απαραίτητα στοιχεία περιλαμβάνει ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις πρακτικές και τις λειτουργίες της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση και για την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ανώνυμου γραπτού ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο που συντάχτηκε βασίστηκε στη μελέτη βιβλιογραφίας σε βασικά θέματα της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού όπως: τη στελέχωση και την επιλογή προσωπικού, την εργασιακή εκπαίδευση και επιμόρφωση, την αξιολόγηση, την παρακίνηση, την επαγγελματική ικανοποίηση, την ηγεσία, την επαγγελματική ανάπτυξη και την υγιεινή και την ασφάλεια στο χώρο εργασίας

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε συνολικά 36 ερωτήσεις:

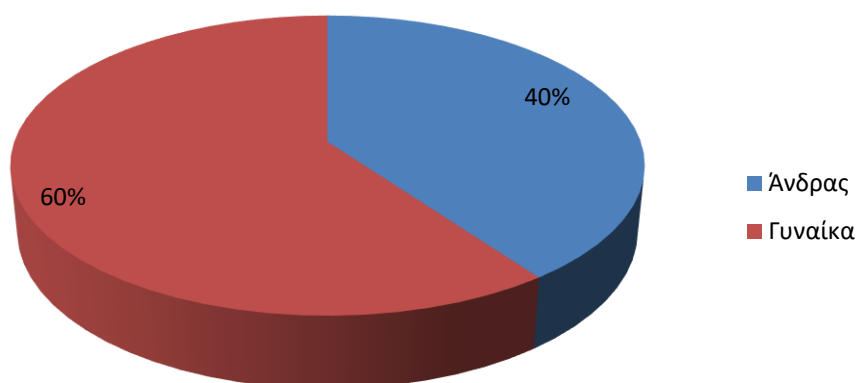
- Σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών (ερωτήσεις 1-3)
- Σχετικά με την υπηρεσιακή κατάσταση των ερωτηθέντων (ερωτήσεις 4-6)
- Σχετικά με την επιλογή διδακτικού δυναμικού (ερώτηση 7)
- Σχετικά με την επιμόρφωση (ερωτήσεις 8-11)
- Σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση (ερωτήσεις 12-17)
- Σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (ερωτήσεις 18-24)
- Σχετικά με την σχολική διεύθυνση και την επιλογή και αξιολόγηση των διευθυντών (ερωτήσεις 25-29)
- Σχετικά με την διοίκηση και άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την παρακίνηση των εκπαιδευτικών (ερωτήσεις 30-32)
- Σχετικά με την υγιεινή και ασφάλεια στον χώρο εργασίας (ερωτήσεις 33-36)

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων με την χρήση του Excel.

4.4 Αποτελέσματα έρευνας

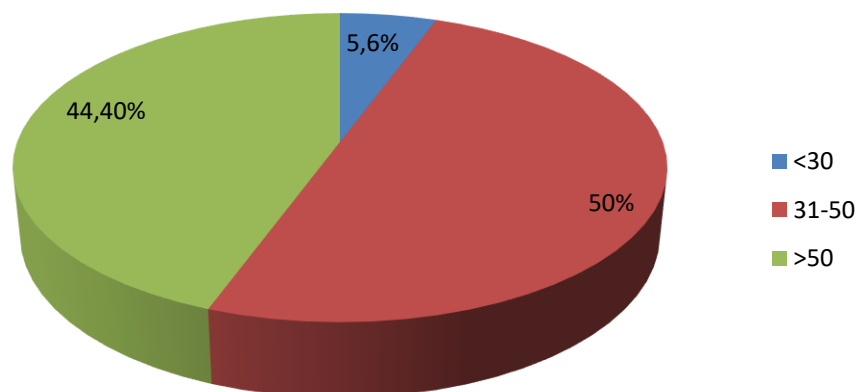
Ερώτηση 1: Φύλο

Από το σύνολο των 90 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα οι 36 ήταν άνδρες (40%) και οι 54 γυναίκες (60%).



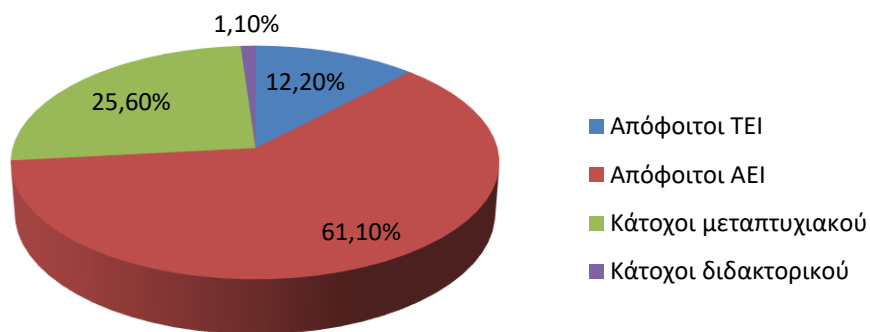
Ερώτηση 2: Ηλικία

Το 50% των ερωτηθέντων είναι ηλικίας 31-50 ετών, το 44,4% είναι ηλικίας μεγαλύτερης των 50 ετών και το 5,6% είναι ηλικίας έως 30 ετών.



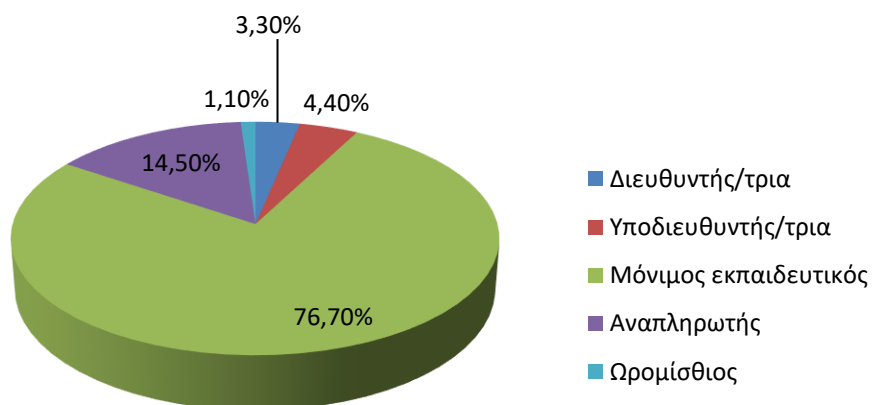
Ερώτηση 3: Εκπαιδευτικό επίπεδο

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο, το 12,2% των ερωτηθέντων είναι απόφοιτοι ΤΕΙ, το 61,1% είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, το 25,6% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού και το 1,1% κάτοχοι διδακτορικού.



Ερώτηση 4: Υπηρεσιακή κατάσταση

Το 76,7% των ερωτηθέντων ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, το 14,5% αναπληρωτές, το 4,4% υποδιευθυντές/τριες, το 3,3% διευθυντές/τριες και το 1,1% ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί.

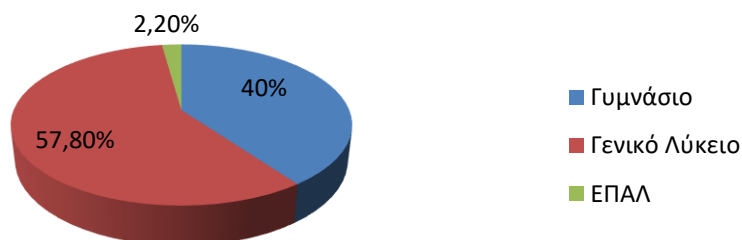


Ερώτηση 5: Ειδικότητα

Το 24,4% των ερωτηθέντων ήταν φιλόλογοι, το 20% καθηγητές θετικών επιστημών, το 10% καθηγητές φυσικής αγωγής, το 8,9% καθηγητές μουσικής, το 5,6% θεολόγοι, το 4,4% οικονομολόγοι, το 2,2% καθηγητές ξένων γλωσσών και το 11% ήταν καθηγητές άλλων ειδικοτήτων. Ακόμη ένα ποσοστό 13,3% δεν απάντησε στην ερώτηση.

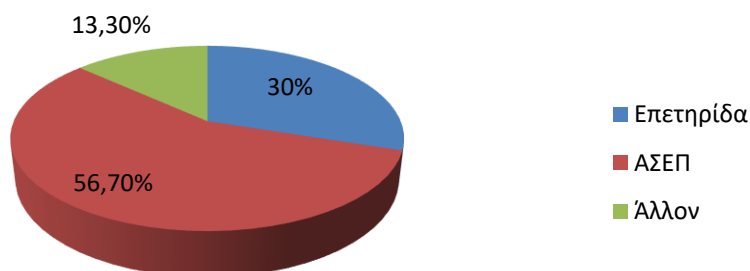
Ερώτηση 6: Τύπος σχολικής μονάδας

Το 57,8% των ερωτηθέντων υπηρετεί σε Γενικό Λύκειο, το 40% σε Γυμνάσιο και το 2,2% σε ΕΠΑΛ.



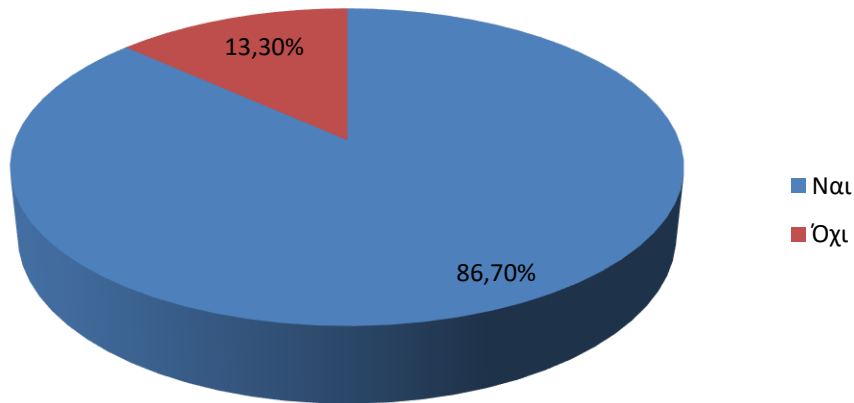
Ερώτηση 7: Τρόπος επιλογής διδακτικού προσωπικού

Πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες (56,7%), δηλώνει ικανοποίηση από τον τρόπο επιλογής διδακτικού δυναμικού μέσω ΑΣΕΠ. Το 30% των εκπαιδευτικών τάχθηκε υπέρ της επετηρίδας όπως ίσχυε, ενώ το 13,3% θεωρεί άλλον τρόπο διορισμού πιο αξιοκρατικό. Από αυτούς, το 72,7% απάντησε πως ως πιο αξιοκρατικό τρόπο θεωρεί έναν συνδυασμό επετηρίδας και ΑΣΕΠ, το 9,1% την μοριοδότηση κριτηρίων, το 9,1% διαγωνισμό του Υπουργείου Παιδείας και ένα 9,1% δεν έχει άποψη.



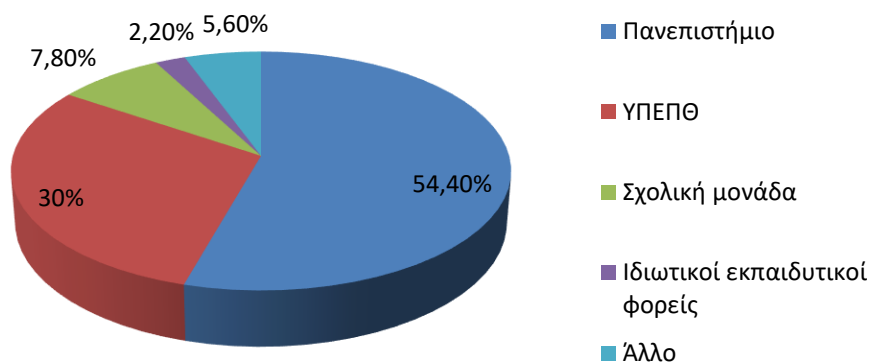
Ερώτηση 8: Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων

Η πλειοψηφία (86,7%) των εκπαιδευτικών της έρευνας έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια, ενώ το 13,3% όχι.



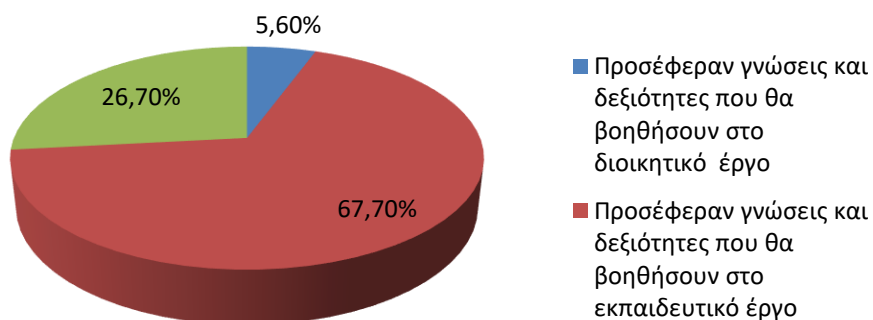
Ερώτηση 9: Φορέας επιμόρφωσης

Το 54,4% των ερωτηθέντων θεωρεί το Πανεπιστήμιο ως τον καταλληλότερο φορέα επιμόρφωσης, το 30% το ΥΠΕΠΘ, το 7,8% την σχολική μονάδα, το 2,2% τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς φορείς και το 5,6% απάντησε πως θεωρεί άλλον φορέα ως καταλληλότερο.



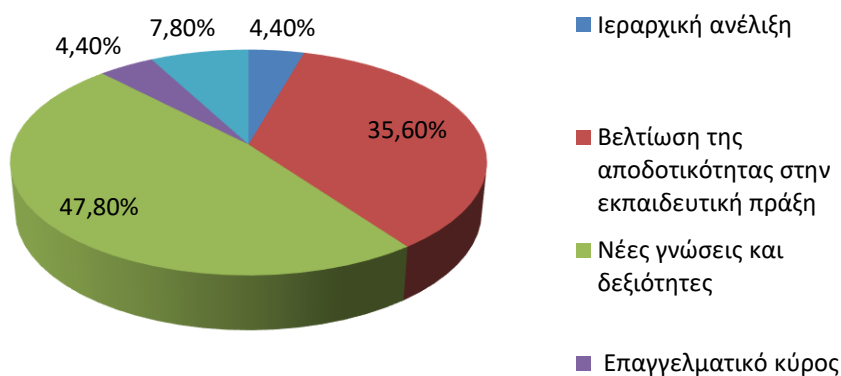
Ερώτηση 10: Ωφελήματα από την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (67,7%) δήλωσε ότι αποκόμισε νέες γνώσεις και δεξιότητες που βοηθούν το εκπαιδευτικό τους έργο, το 26,7% ότι τα επιμορφωτικά σεμινάρια τους βοήθησαν να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές αλλαγές, ενώ το 5,6% δήλωσε ότι αποκόμισε νέες γνώσεις και δεξιότητες που βοηθούν το διοικητικό τους έργο.



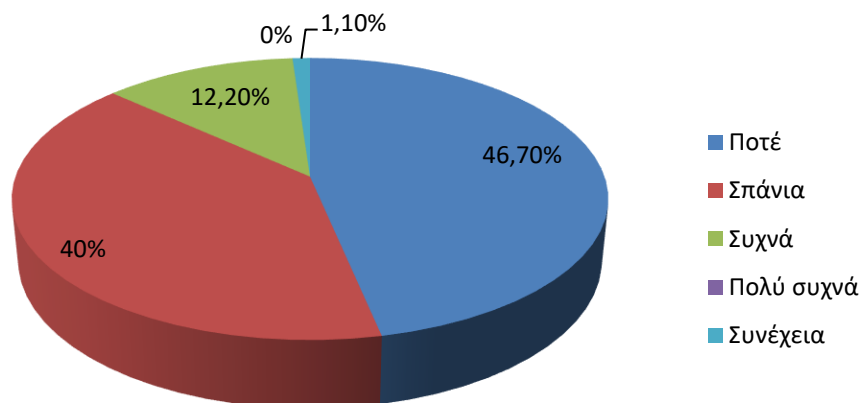
Ερώτηση 11: Προσδοκίες από τα επιμορφωτικά σεμινάρια

Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (47,8%) απάντησαν ότι προσδοκία τους από τα επιμορφωτικά σεμινάρια είναι η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, το 35,6% η βελτίωση της αποδοτικότητας στην εκπαιδευτική πράξη, το 7,8% η προσωπική ικανοποίηση, το 4,4% η ιεραρχική ανέλιξη και ένα ακόμα 4,4% το επαγγελματικό κύρος.



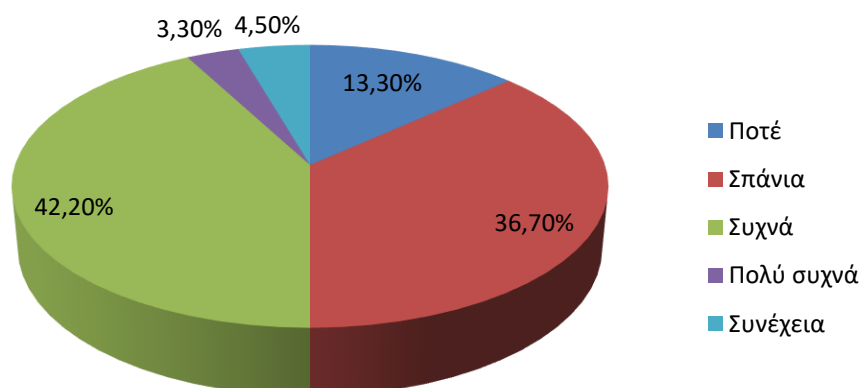
Ερώτηση 12: Επιθυμία για αλλαγή εργασίας

Το 46,7% απάντησε ότι δεν σκέφτεται ποτέ να εγκαταλείψει την εργασία του, το 40% το σκέφτεται σπάνια, το 12,2% συχνά, το 1,1% το σκέφτεται συνέχεια, ενώ πολύ συχνά δεν απάντησε κανένας.



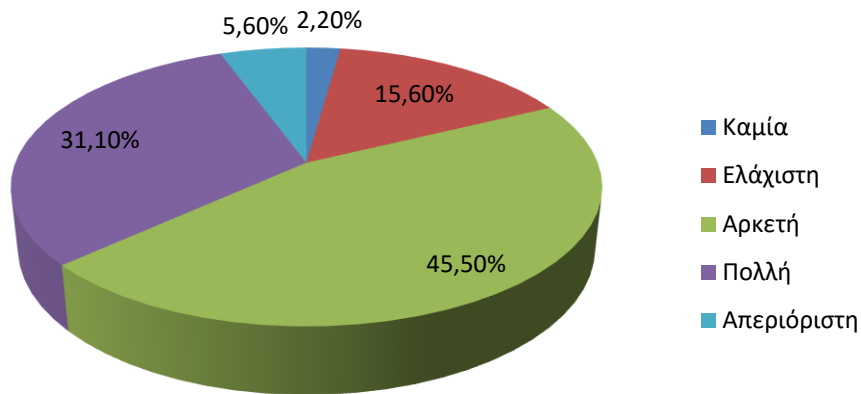
Ερώτηση 13: Αξιοποίηση δυνατοτήτων

Το 42,2% νιώθει συχνά ότι δεν αξιοποιούνται οι δυνατότητές του στην εργασία, το 36,7% σπάνια, το 13,3% ποτέ. Συνέχεια απάντησε το 4,5% και πολύ συχνά το 3,3%.



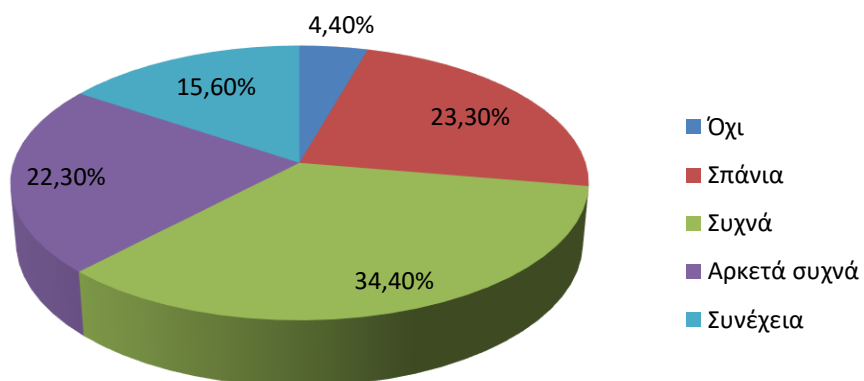
Ερώτηση 14: Ελευθερία στις αποφάσεις

Το 45,5% των ερωτηθέντων δήλωσε πως έχει αρκετή ελευθερία στις αποφάσεις για τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η εργασία τους, το 31,1% πολλή, το 15,6% ελάχιστη, το 5,6% απεριόριστη και το 2,2% καμία ελευθερία.



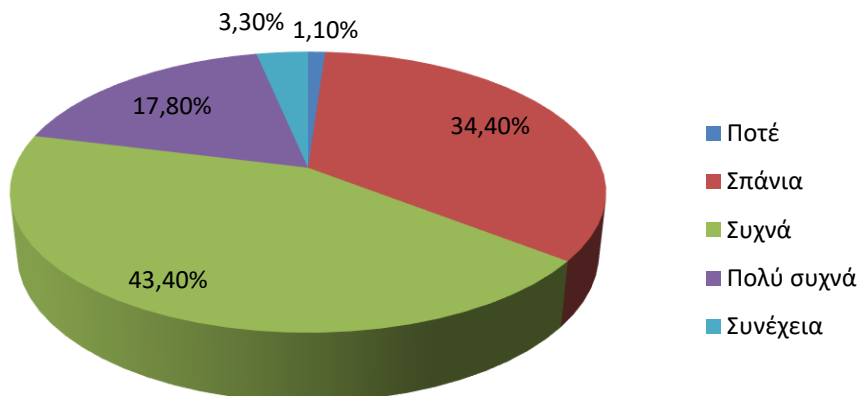
Ερώτηση 15: . Η εργασία σας, σας δίνει δυνατότητες να εξελίξεστε και να μαθαίνετε νέα πράγματα;

Το 34,4% απάντησε ότι η εργασία τους δίνει συχνά δυνατότητες να εξελίσσονται και να μαθαίνουν νέα πράγματα. Το 23,3% απάντησε σπάνια, το 22,3% αρκετά συχνά, το 15,6% συνέχεια ενώ το 4,4% απάντησε ότι η εργασία τους δεν τους δίνει συχνά δυνατότητες να εξελίσσονται και να μαθαίνουν νέα πράγματα



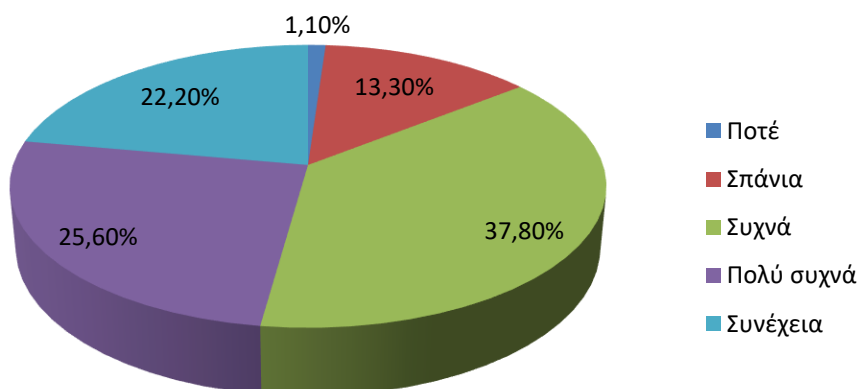
Ερώτηση 16: Δυνατότητα εισαγωγής καινοτομιών στην εργασία

Το 43,4% των ερωτηθέντων δήλωσε πως του δίνεται συχνά η δυνατότητα να εισάγουν κάποια καινοτομία στην εργασία τους, το 34,4% σπάνια, το 17,8% πολύ συχνά, το 3,3% συνέχεια ενώ το 1,1% απάντησε πως δεν τους δίνεται ποτέ η δυνατότητα να εισάγουν κάποια καινοτομία στην εργασία τους.



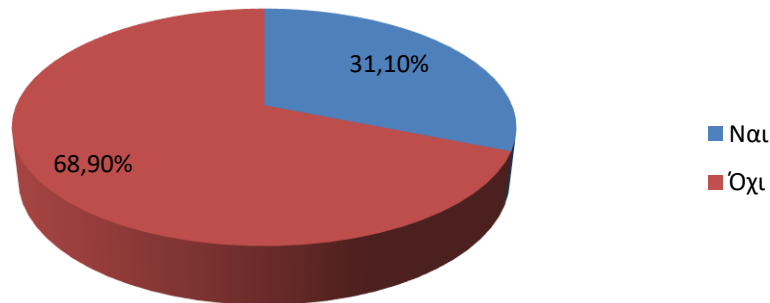
Ερώτηση 17: Πόσο συχνά σκέφτεστε ότι η εργασία σας είναι ενδιαφέρουσα

Το 37,8% των εκπαιδευτικών σκέφτεται συχνά ότι η εργασία του είναι ενδιαφέρουσα, το 25,6% πολύ συχνά, το 22,2% συνέχεια, το 13,3% σπάνια ενώ το 1,1% δεν σκέφτεται ποτέ ότι η εργασία του είναι ενδιαφέρουσα.



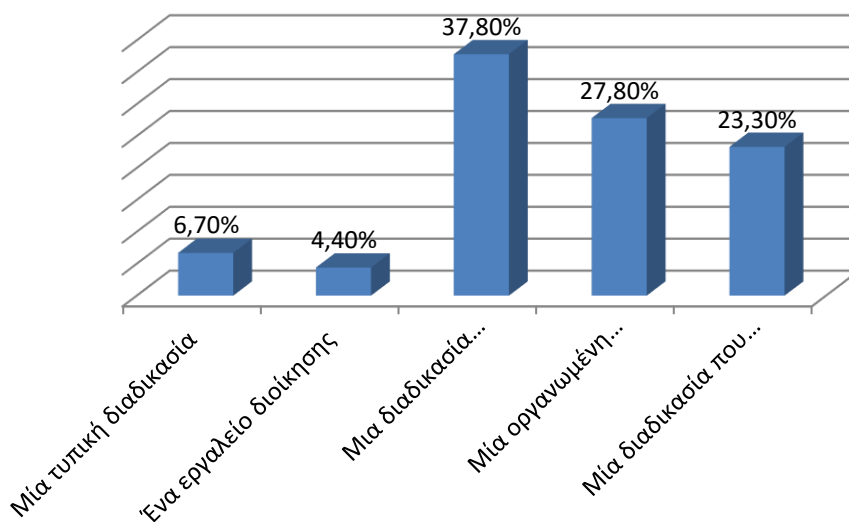
Ερώτηση 18: Έχετε αξιολογηθεί ποτέ ως εκπαιδευτικός

Το 68,9% των ερωτηθέντων δεν έχει αξιολογηθεί ποτέ ως εκπαιδευτικός, ενώ το 31,1% έχει αξιολογηθεί.



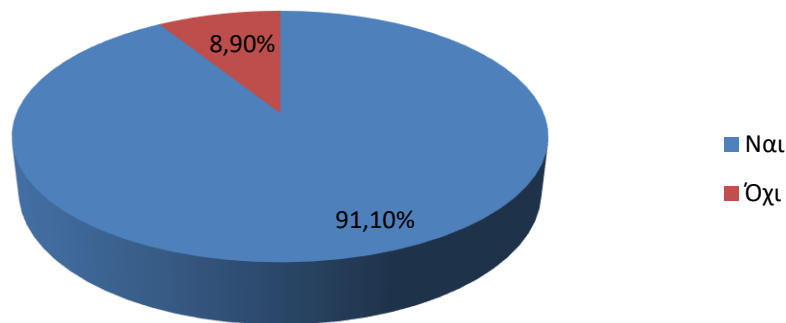
Ερώτηση 19: Η αξιολόγηση θα πρέπει να αποτελεί..

Το 37,8% απάντησε ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να αποτελεί μια διαδικασία συστηματικής παρατήρησης και συνεχούς ανατροφοδότησης, το 27,8% μια οργανωμένη διαδικασία όπου οι συντελεστές και τα αποτελέσματα εκτιμούνται βάση προκαθορισμένων μέσων, κριτηρίων και σκοπών, το 23,3% μια διαδικασία που αποβλέπει πέραν της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, και στην υπηρεσιακή εξέλιξή τους, βαθμολογική και οικονομική, το 6,7% μια τυπική διαδικασία και το 4,4% ένα εργαλείο διοίκησης.



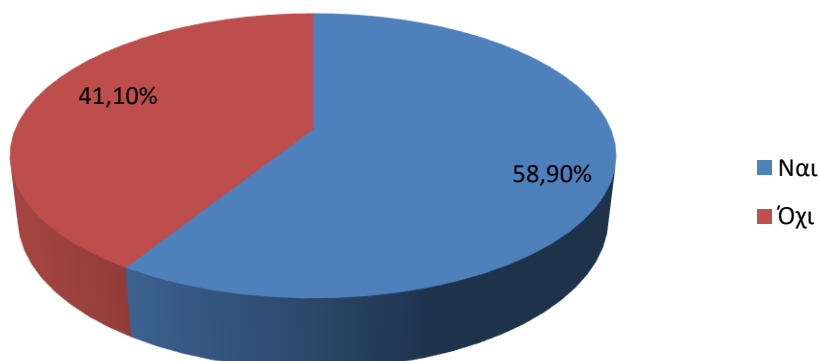
Ερώτηση 20: Εάν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης για έναν εκπαιδευτικό δεν είναι ικανοποιητικό, θα πρέπει να αναζητούνται οι αιτίες;

Το 91,1% απάντησε πως εάν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης για έναν εκπαιδευτικό δεν είναι ικανοποιητικό θα πρέπει να αναζητούνται οι αιτίες, ενώ αρνητικά απάντησε το 8,9%.



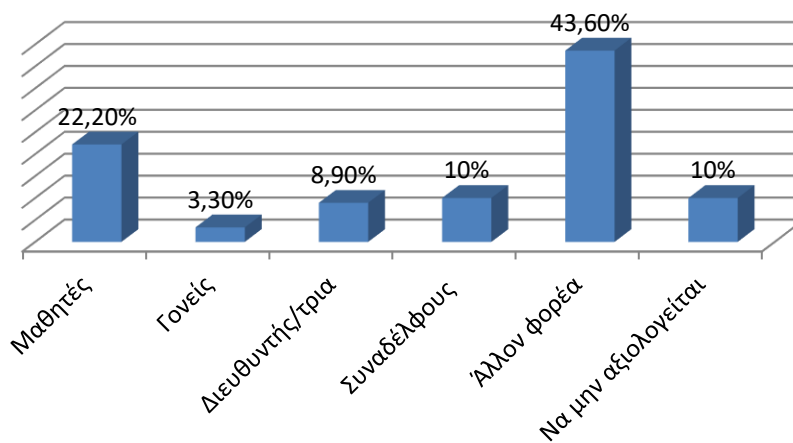
Ερώτηση 21: Θα πρέπει να προβλέπονται συνέπειες σε εργαζόμενους που η αξιολόγησή τους δεν είναι ικανοποιητική ή επιβραβεύσεις σε εργαζόμενους που η αξιολόγησή τους είναι ικανοποιητική;

Το 58,9% των ερωτηθέντων απάντησε πως θα πρέπει να προβλέπονται συνέπειες σε εργαζόμενους που η αξιολόγησή τους δεν είναι ικανοποιητική ή επιβραβεύσεις σε εργαζόμενους που η αξιολόγησή τους είναι ικανοποιητική, ενώ αρνητικά απάντησε το 41,1%.



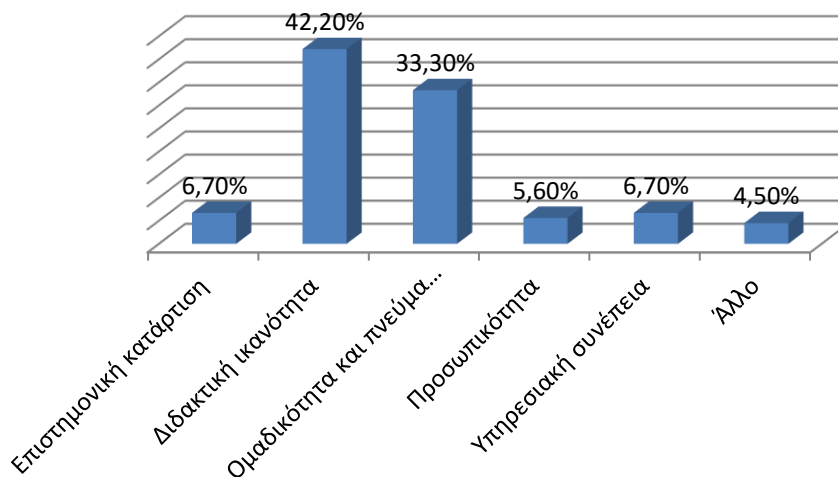
Ερώτηση 22: Φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Το 22,2% απάντησε πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου πρέπει να πραγματοποιείται από τους μαθητές, το 10% από τους συναδέλφους, 8,9% από τον διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας, 3,3% από τους γονείς. Το 45,6% πιστεύει πως η αξιολόγηση πρέπει να πραγματοποιείται από άλλον φορέα, ενώ ένα 10% απάντησε πως το εκπαιδευτικό έργο των καθηγητών δεν θα πρέπει να αξιολογείται καθόλου.



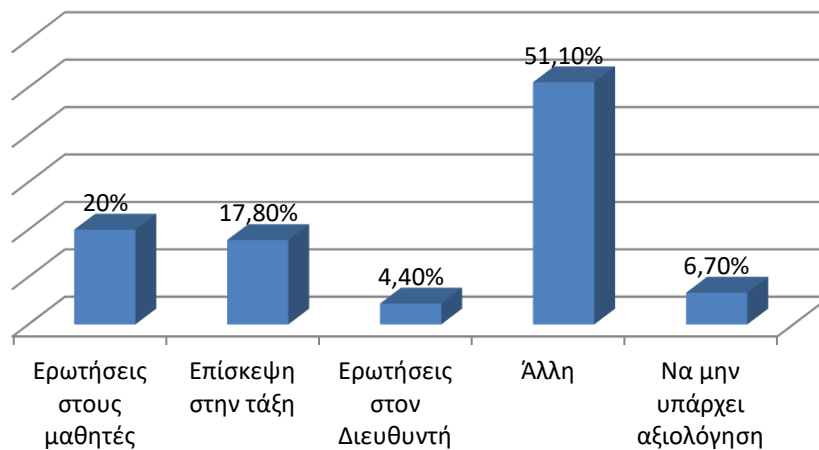
Ερώτηση 23: Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Το 42,2% απάντησε πως το σημαντικότερο κριτήριο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η διδακτική ικανότητα. Ακολουθεί η ομαδικότητα και το πνεύμα συνεργασίας με 33,3%, η επιστημονική κατάρτιση (6,7%), η υπηρεσιακή συνέπεια (6,7%), η προσωπικότητα (5,6%) και άλλο κριτήριο επέλεξε το 4,5%.



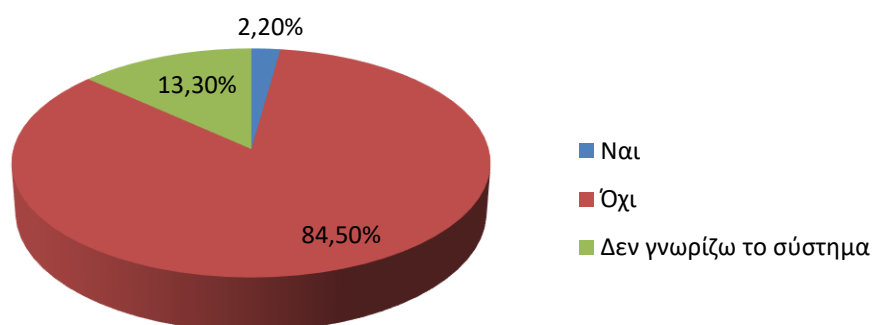
Ερώτηση 24: Μέθοδος αξιολόγησης

Το 20% των ερωτηθέντων απάντησε πως η πιο αξιοκρατική μέθοδος αξιολόγησης είναι οι ερωτήσεις στους μαθητές, το 17,8% η επίσκεψη στην τάξη και το 4,4% οι ερωτήσεις στον Διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας. Το 51,1% θεωρεί άλλη μέθοδο ως την πιο αξιοκρατική, ενώ το 6,7% απάντησε πως δεν πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση.



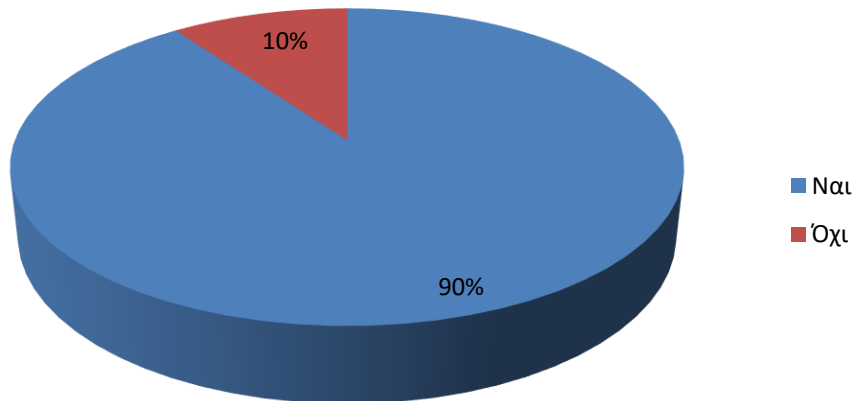
Ερώτηση 25: Σύστημα επιλογής διευθυντών

Το 84,5% των ερωτηθέντων απάντησε πως το σημερινό σύστημα επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων δεν διασφαλίζει πλήρως την επιλογή των πιο ικανών υποψηφίων, ενώ θετικά απάντησε μόλις το 2,2%. Το 13,3% απάντησε πως δεν γνωρίζει το σύστημα επιλογής.



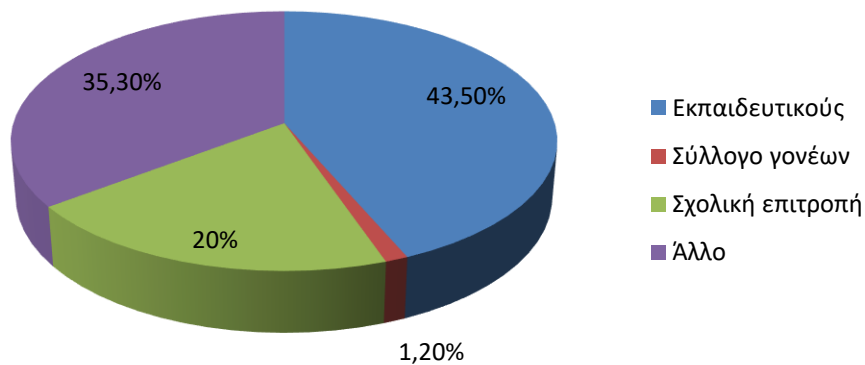
Ερώτηση 26: Θα προτιμούσατε κάποιον άλλο εναλλακτικό τρόπο για την επιλογή διευθυντών στις σχολικές μονάδες;

Το 90% των ερωτηθέντων απάντησε πως θα προτιμούσε κάποιον άλλο εναλλακτικό τρόπο για την επιλογή διευθυντών στις σχολικές μονάδες.



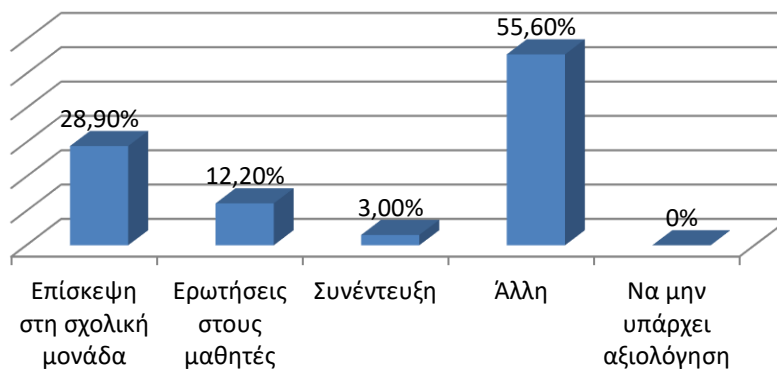
Ερώτηση 27: Προτεινόμενος τρόπος επιλογής διευθυντών

Από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν ΝΑΙ στην ερώτηση 26, το 43,5% προτείνει η επιλογή των διευθυντών να γίνεται από εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, το 20% από σχολική επιτροπή, το 1,2% από τον σύλλογο γονέων, ενώ το 35,3% προτείνει άλλον τρόπο επιλογής.



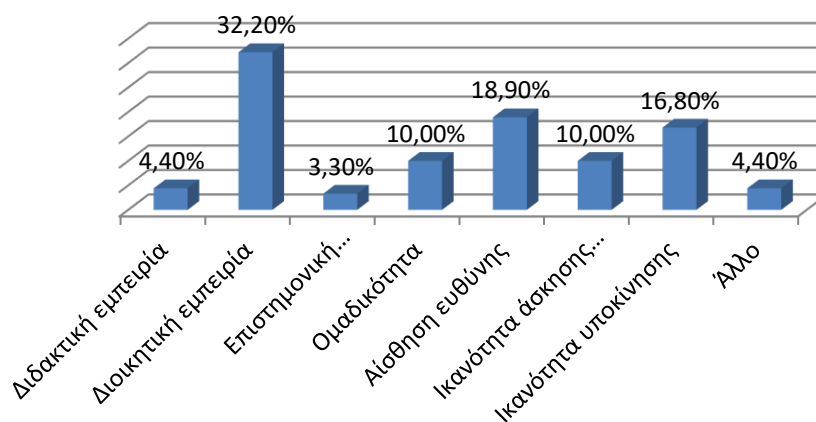
Ερώτηση 28: Μέθοδος αξιολόγησης διευθυντών/τριών

Το 28,9% απάντησε πως η πιο αξιοκρατική μέθοδος αξιολόγησης των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων είναι οι επισκέψεις στην σχολική μονάδα, το 12,2% οι ερωτήσεις στους μαθητές, το 3% η συνέντευξη από τον Προϊστάμενο Γραφείου Εκπαίδευσης, ενώ το 55,6% θεωρεί άλλη ως καταλληλότερη μέθοδο αξιολόγησης. Ακόμη, κανένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε πως θα πρέπει να μην πραγματοποιείται καθόλου αξιολόγηση των διευθυντών.



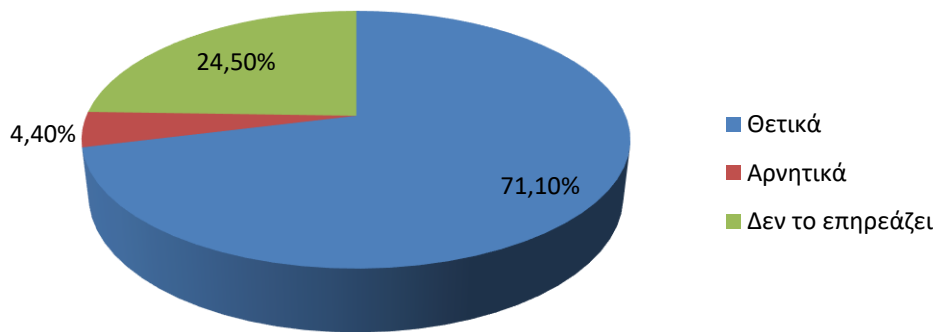
Ερώτηση 29: Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού διευθυντή

Το 32,2% απάντησε πως το σημαντικότερο χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι η διοικητική εμπειρία. Ακολουθεί με 18,9% η αίσθηση ευθύνης, η ικανότητα υποκίνησης (16,8%), η ομαδικότητα (10%), η ικανότητα άσκησης επιρροής (10%), η διδακτική εμπειρία (4,4%) και η επιστημονική κατάρτιση (3,3%). Άλλο απάντησε το 4,4%.



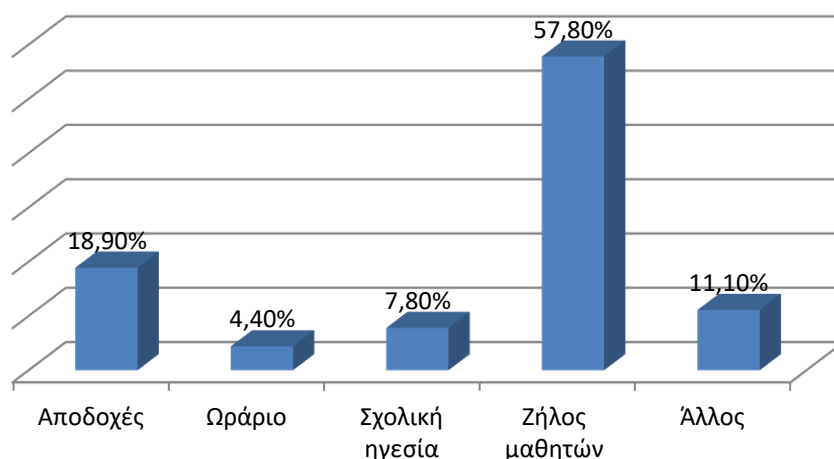
Ερώτηση 30: Η διοικητική δραστηριότητα του Διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας, επηρεάζει το εκπαιδευτικό σας έργο

Το 71,1% απάντησε πως η διοικητική δραστηριότητα του Διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας επηρεάζει θετικά το εκπαιδευτικό τους έργο, αρνητικά απάντησε το 4,4%, ενώ το 24,5% απάντησε πως δεν το επηρεάζει.



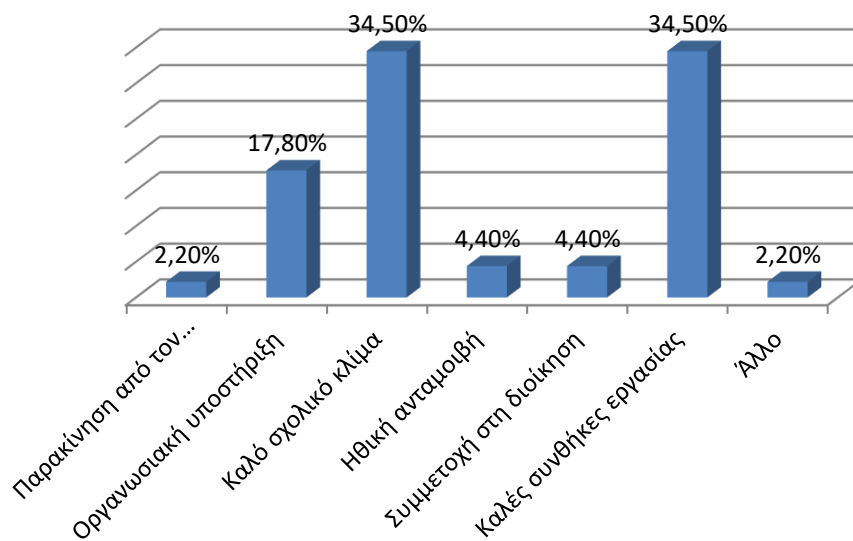
Ερώτηση 31: Παράγοντες υποκίνησης

Το 57,8% απάντησε πως ο σημαντικότερος παράγοντας για την υποκίνηση στην εργασία τους είναι ο ζήλος των μαθητών. Ακολουθούν οι αποδοχές με 18,9%, η σχολική ηγεσία με 7,8% και το ωράριο με 4,4%. Άλλον παράγοντα επέλεξε το 11,1%.



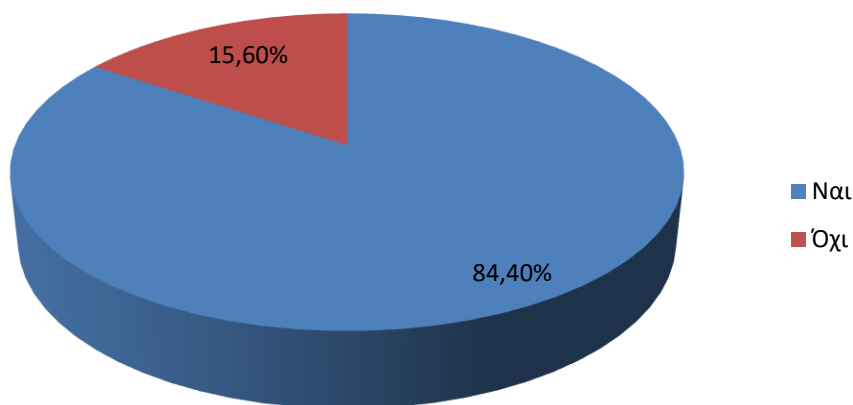
Ερώτηση 32: Παράγοντες απόδοσης στην εργασία

Οι πιο σημαντικοί παράγοντες προκειμένου ο εκπαιδευτικός να αποδώσει στην εργασία του είναι η ύπαρξη καλού σχολικού κλίματος και οι καλές συνθήκες εργασίας (ποσοστό 34,5% για κάθε απάντηση). Ακολουθεί με 17,8% η οργανωσιακή υποστήριξη, η ηθική ανταμοιβή και η συμμετοχή στη διοίκηση (ποσοστό 4,4% για κάθε απάντηση) και η παρακίνηση από τον διευθυντή/τρια του σχολείου (2,2%). Άλλον παράγοντα επέλεξε το 2,2%.



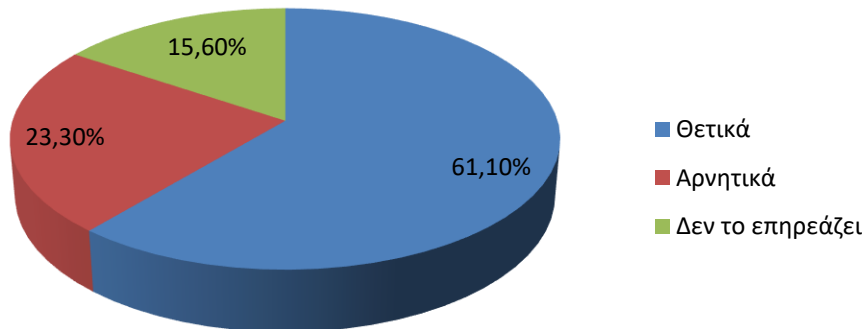
Ερώτηση 33: Σας ενοχλεί το παθητικό κάπνισμα στο χώρο εργασίας σας

Το 84,4% απάντησε πως τους ενοχλεί το παθητικό κάπνισμα στον χώρο εργασίας. Αρνητικά απάντησε το 15,6%.



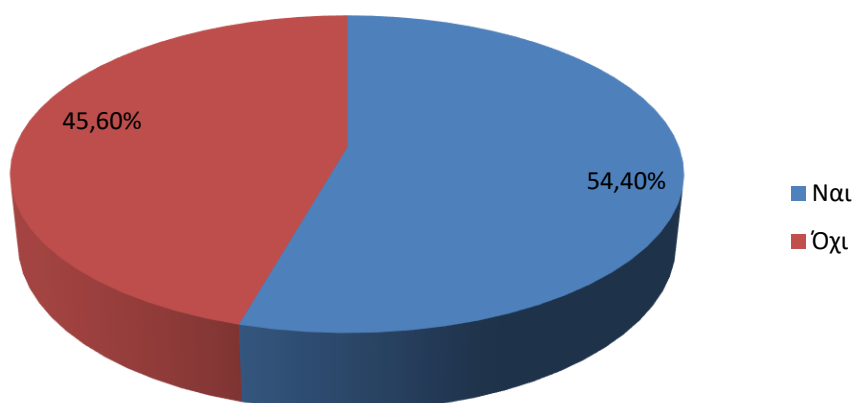
Ερώτηση 34: . Η κτιριακή κατάσταση του σχολείου σας επηρεάζει το εκπαιδευτικό σας έργο

Το 61,1% απάντησε πως η κτιριακή κατάσταση του σχολείου τους επηρεάζει το εκπαιδευτικό τους έργο θετικά, το 23,3% αρνητικά, ενώ το 15,5% απάντησε πως δεν το επηρεάζει.



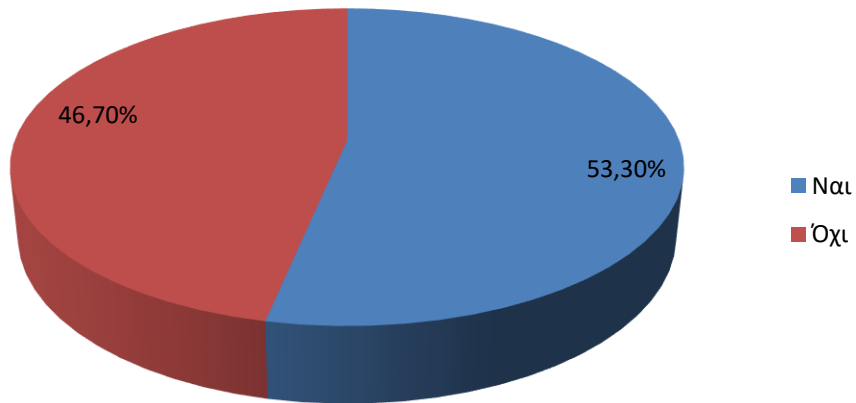
Ερώτηση 35: Εκπαίδευση σε θέματα πρώτων βοηθειών

Το 54,4% έχει εκπαιδευτεί σε θέματα πρώτων βοηθειών ενώ το 45,6% όχι.



Ερώτηση 36: Ο φόρτος εργασίας σας προκαλεί άγχος;

Το 53,3% των ερωτηθέντων απάντησε πως ο φόρτος εργασίας τους προκαλεί άγχος, ενώ όχι απάντησε το 46,7%.



5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 90 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας.

Το ποσοστό των γυναικών που συμμετείχαν ήταν 60%, έναντι 40% των ανδρών. Η αριθμητική επικράτηση των γυναικών αντανακλά τη γενική αριθμητική υπεροχή των καθηγητριών έναντι των καθηγητών που διδάσκουν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όχι μόνο στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας αλλά στην Ελλάδα γενικότερα. Συνεπώς, η εκπαίδευση φαίνεται να αποτελεί ένα «γυναικοκρατούμενο» επάγγελμα, τουλάχιστον από πλευράς συμμετοχής του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Η απόφαση μεγάλου αριθμού γυναικών να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι απόρροια πολλών κοινωνικών και εργασιακών παραμέτρων και αντικατοπτρίζει τη κυρίαρχη άποψη στη κοινωνία για τους ρόλους των φύλων (Μαραγκουδάκη, 2003).

Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, το 50% ήταν ηλικίας 31-50 ετών και το 44,4% ήταν ηλικίας μεγαλύτερης των 50 ετών.

Όσον αφορά τις μεταπτυχιακές σπουδές, ένα πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών κατείχε διδακτορικό τίτλο σπουδών (1,1%), ενώ μεταπτυχιακό τίτλο κατείχε το 25,6%.

Η συντριπτική πλειοψηφία (84,4%) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό ήταν αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί.

Όσον αφορά τους τρόπους επιλογής του διδακτικού δυναμικού της εκπαίδευσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (56,7%) υποστήριξε τη διαδικασία επιλογής μέσω ΑΣΕΠ. Ένα σημαντικό ποσοστό (30%) τάχθηκε υπέρ της επετηρίδας όπως ίσχυε παλαιότερα, ενώ το 13,3% τάχθηκε υπέρ άλλων τρόπων επιλογής ανθρώπινου δυναμικού (συνδυασμό επετηρίδας και ΑΣΕΠ, μοριοδότηση κριτηρίων, διαγωνισμό του Υπουργείου Παιδείας). Οι μοιρασμένες απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με τους τρόπους επιλογής των καθηγητών, αντανακλούν και τη γενική εικόνα σχετικά με την επιλογή διδακτικού προσωπικού, όπου τόσο ο θεσμός του διορισμού μέσω της επετηρίδας όσο και της επιλογής μέσω ΑΣΕΠ έχουν υποστηριχτεί αλλά και επικριθεί από την εκπαιδευτική κοινότητα. Η

επετηρίδα για ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, εξασφάλιζε αδιαβλητότητα κατά τη διαδικασία διορισμού σε μια προσπάθεια μείωσης της πιθανότητας κομματικών παρεμβάσεων. Ωστόσο το σύστημα της επετηρίδας παρουσίαζε βασικά προβλήματα τόσο στη φιλοσοφία του όσο και στη λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητά του, αφού απόδιδε βάρος στην κατοχή του πτυχίου και όχι στο επίπεδο πανεπιστημιακής γνώσης και κατάρτισης, χωρίς να εγγυάται πάντα το διορισμό των καταλληλότερων και αξιότερων εκπαιδευτικών (Λώλη και Κοσσυβάκη, 2002). Τα κυριότερα επιχειρήματα υπέρ του τρόπου επιλογής εκπαιδευτικού δυναμικού μέσω ΑΣΕΠ υποστηρίζουν ότι βασίζεται στις γνώσεις των υποψηφίων, παρέχει την ευκαιρία συμμετοχής και επιλογής εκπαιδευτικών όλων των ηλικιών, διασφαλίζει το αδιάβλητο της εξέτασης και ενισχύει το κύρος το κλάδου των εκπαιδευτικών (Χαρίσης, 2007). Παρόλα αυτά, υπάρχει κριτική για την αποτελεσματικότητά του στην επιλογή των καλύτερων εκπαιδευτικών, αφού η γραπτή δοκιμασία ελέγχει τις ακαδημαϊκές γνώσεις και όχι τη μεταδοτικότητα, τη διδακτική ικανότητα και την παιδαγωγική κατάρτιση των υποψηφίων.

Όσον αφορά την επιμόρφωση, το 86,7% των εκπαιδευτικών της έρευνας δήλωσε πως έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια, αναδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο τη συνεχή ανάγκη των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις αλλαγές της εποχής μας και την ανάγκη της ενημέρωσης και της επιμόρφωσης ως βασικό στοιχείο της συνεχούς βελτίωσης των εκπαιδευτικών.

Ως καταλληλότεροι φορείς επιμόρφωσης θεωρούνται το Πανεπιστήμιο και το ΥΠΕΠΘ. Τα Πανεπιστήμια προβάλλονται και από τη βιβλιογραφία ως ο πιο κατάλληλος φορέας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Ρες, 2006). Η βαρύτητα που δίνουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας κυρίως στα Πανεπιστήμια ως τον κατάλληλο φορέα επιμόρφωσης, πιθανόν να ενισχύει την άποψη ότι η επιμόρφωση που παρέχεται στα ΠΕΚ δεν συνδέεται με τη βασική εκπαίδευση και την έρευνα όπως συμβαίνει στα Πανεπιστήμια, που μπορούν να παρέχουν στήριξη της επιμορφωτικής δραστηριότητας με την υλικοτεχνική τους υποδομή και την ερευνητική τους δραστηριότητα.

Ενδιαφέρουσες είναι επίσης οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα ωφέληματα που αποκόμισαν από τη παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αποκόμισε νέες γνώσεις

και δεξιότητες που βοηθούν το εκπαιδευτικό τους έργο και τους βοήθησε σε κάποιο βαθμό να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές αλλαγές. Αυτό είναι αρκετά θετικό αφού φαίνεται ότι ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών όπως αποτυπώθηκαν στη σχετική ερώτηση (ερώτηση 11), όπου η συντριπτική πλειοψηφία δήλωσε ότι βασική τους προσδοκία ήταν η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που θα τους βοηθούσαν στο εκπαιδευτικό έργο και η βελτίωση της αποδοτικότητας στην εκπαιδευτική πράξη.

Όσον αφορά τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών της έρευνας που παρακολούθησαν επιμορφωτικά σεμινάρια, ένα σημαντικό ποσοστό αυτών δήλωσε όπως προαναφέρθηκε, ότι βασική τους προσδοκία ήταν η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων (47,8%) και η βελτίωση της αποδοτικότητας στην εκπαιδευτική πράξη (35,6%), ενώ ελάχιστοι είχαν ως προσδοκία το επαγγελματικό κύρος και την ιεραρχική εξέλιξη. Σε σχετικές μελέτες (Υφαντή & Βοζαίτης, 2007) έχουν αναδειχθεί οι επιμορφωτικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών κυρίως για την αύξηση των επιστημονικών τους γνώσεων, τον εμπλουτισμό της γενικότερης μόρφωσης και την επίλυση πρακτικών προβλημάτων, ενώ σε πολύ μικρότερο βαθμό αναδείχθηκε η σύνδεση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική ανέλιξη στη διοίκηση. Η σπουδαιότητα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις παραπάνω προσδοκίες από την επιμόρφωσή τους ενισχύει την άποψη ότι η αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από τη βιβλιογραφία και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως ανεπαρκής (Ξωχέλης, 2006).

Το 86,7% δήλωσε πως δεν σκέφτεται ποτέ ή σκέφτεται σπάνια να εγκαταλείψει την εργασία του. Όσον αφορά την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν μοιρασμένοι. Ακόμη, η συντριπτική πλειοψηφία δήλωσε πως έχει μεγάλη ελευθερία στις αποφάσεις για τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η εργασία τους και πως τους δίνεται συχνά η δυνατότητα να εισάγουν κάποια καινοτομία στην εργασία τους.

Οι εκπαιδευτικοί, κατά μέσο όρο, βρίσκουν ενδιαφέρουσα την εργασία τους και είναι ικανοποιημένοι από τις δυνατότητες που παρέχει για μάθηση και προσωπική εξέλιξη. Σε σχετικές μελέτες έχει επισημανθεί η μεγάλη ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί με τη δυνατότητα επαφής με τα παιδιά και τη δημιουργικότητα που συνεπάγεται η επαφή με τους μαθητές, το αίσθημα προσφοράς που βιώνουν και τις

διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στο σχολείο, αντισταθμίζοντας παράλληλα παράγοντες δυσαρέσκειας όπως τις άσχημες συνθήκες εργασίας και τις περιορισμένες ευκαιρίες για επιμόρφωση και επαγγελματική ανέλιξη (Παπαπανασούμ, 2003).

Όσον αφορά την αξιολόγηση, από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, μόλις το 1/3 (31,1%) απάντησε ότι έχουν αξιολογηθεί για το εκπαιδευτικό τους έργο. Η πλειοψηφία (37,8%) των εκπαιδευτικών απάντησε πως η αξιολόγηση θα πρέπει να αποτελεί μια διαδικασία συστηματικής παρατήρησης και συνεχούς ανατροφοδότησης, το 27,8% μια οργανωμένη διαδικασία όπου οι συντελεστές και τα αποτελέσματα εκτιμούνται βάση προκαθορισμένων μέσων, κριτηρίων και σκοπών, το 23,3% μια διαδικασία που αποβλέπει πέραν της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, και στην υπηρεσιακή εξέλιξή τους, βαθμολογική και οικονομική. Ακόμη, η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε πως εάν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης για έναν εκπαιδευτικό δεν είναι ικανοποιητικό, θα πρέπει να αναζητούνται οι αιτίες. Όσον αφορά την πρόβλεψη συνεπειών σε εργαζόμενους που η αξιολόγησή τους δεν είναι ικανοποιητική ή επιβραβεύσεων σε εργαζόμενους που η αξιολόγησή τους είναι ικανοποιητική, οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν μοιρασμένοι, με την πλειοψηφία ωστόσο να υποστηρίζει πως πρέπει να προβλέπονται συνέπειες ή επιβραβεύσεις.

Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ως σημαντικότερους φορείς αξιολόγησης του έργου τους, τους μαθητές, τους συναδέλφους, τον Διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας και τους γονείς. Ένα σημαντικό ποσοστό (43,6%) επέλεξε άλλον φορέα ως καταλληλότερο από τους παραπάνω, ενώ το 10% των ερωτηθέντων δήλωσε πως το εκπαιδευτικό έργο δεν θα πρέπει να αξιολογείται καθόλου. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε ως βασικά κριτήρια αξιολόγησης του έργου τους τη διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών και την ομαδικότητα και το πνεύμα συνεργασίας. Προβάλλεται έτσι η άποψη ότι η κατοχή πτυχίου δεν σημαίνει ταυτόχρονα και διδακτική ικανότητα. Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις μεθόδους αξιολόγησης, το 20% υποστήριξε τις ερωτήσεις στους μαθητές ως αξιοκρατική μέθοδο αξιολόγησης και ακολουθεί η επίσκεψη στην τάξη (17,8%) και οι ερωτήσεις στον Διευθυντή (4,4%). Άλλη μέθοδο αξιολόγησης, διαφορετική από τις προαναφερθείσες επέλεξε το 51,1%, ενώ 6,7% των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι δεν θα πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί το ποσοστό που καταλαμβάνουν οι μαθητές της τάξης ως φορείς αξιολόγησης του έργου των

εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την εικόνα του προσωπικού χαρακτήρα της αξιολόγησης, ενδυναμώνοντας την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι κατά βάση μια εσωτερική διαδικασία ανατροφοδότησης. Βασικός σκοπός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι η αποτίμηση των προσπαθειών, των υπηρεσιών και των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού συστήματος και η ανατροφοδότηση, η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κασσωτάκης, 2003). Στην Ελλάδα, η εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερος αρνητικά φορτισμένη. Η εκπαιδευτική κοινότητα και οι συνδικαλιστικοί φορείς έχουν κατά βάση εκφράσει τον έντονο προβληματισμό και την αντίθεσή τους όχι στην αξιολόγηση ως θεσμό, αλλά κυρίως σε ότι αφορά τους στόχους, τις προϋποθέσεις, τις διαδικασίες και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς προσδιορίζει και τη θετική ή αρνητική στάση τους ως προς αυτήν. Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την αξιολόγηση του έργου τους όταν θεωρήσουν ότι αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης. Αν όμως εκλάβουν την αξιολόγηση ως μηχανισμό ελέγχου με στόχο να τιμωρήσει και να επηρεάσει αρνητικά την επαγγελματική τους πορεία τότε είναι αρνητικοί απέναντί της (Παπασταμάτης, 2001).

Όσον αφορά τις απόψεις σχετικά με την επιλογή Διευθυντών/ντρίων σχολικών μονάδων, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων ανέφερε ότι το σύστημα επιλογής που ισχύει δεν εξασφαλίζει την επιλογή των καλύτερων διευθυντών και πως θα προτιμούσε κάποιον άλλο εναλλακτικό τρόπο για την επιλογή διευθυντών στις σχολικές μονάδες. Το 13,3% ανέφερε ότι δεν γνώριζε το σύστημα επιλογής. Κάτι τέτοιο πιθανόν αντανακλά εν μέρει την έλλειψη ενημέρωσης και επικοινωνίας των εκπαιδευτικών από το σύστημα της κεντρικής εκπαιδευτικής διοίκησης. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (43,5%) προτείνει η επιλογή των διευθυντών να γίνεται από εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, το 20% από σχολική επιτροπή, το 1,2% από τον σύλλογο γονέων, ενώ το 35,3% προτείνει άλλον τρόπο επιλογής. Η στάση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών οι οποίοι ανέφεραν ότι το σύστημα επιλογής δεν εξασφάλιζε πλήρως την επιλογή των καλύτερων διευθυντών, αντικατοπτρίζει τον γενικό προβληματισμό της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με τη διαδικασία επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας, το 32,2% απάντησε πως το σημαντικότερο χαρακτηριστικό είναι η διοικητική εμπειρία. Ακολουθεί με 18,9% η αίσθηση ευθύνης, η ικανότητα υποκίνησης (16,8%), η ομαδικότητα (10%), η ικανότητα άσκησης επιρροής (10%), η διδακτική εμπειρία (4,4%) και η επιστημονική κατάρτιση (3,3%). Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας σχετικά με τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού διευθυντή/ντριας και η βαρύτητα που προσέδωσαν σε χαρακτηριστικά όπως η διοικητική εμπειρία, είναι χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή που έχουν αναπτυχθεί και από μελετητές στη σχετική βιβλιογραφία. Θεμελιώδης πυρήνας ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι η σχολική μονάδα.

Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι η σωστή οργάνωση και διοίκησή της. Κάτι τέτοιο απαιτεί γνώση των αρχών της διοικητικής επιστήμης, κατανόηση των παραγόντων που επιδρούν στο σχολικό περιβάλλον και κατάλληλη ηγετική συμπεριφορά. Μελέτες έχουν δείξει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της υψηλής ποιότητας ηγεσίας και των αποτελεσματικών σχολείων, με τον σχολικό ηγέτη να έχει κομβικό ρόλο στην επίτευξη της σχολικής αποτελεσματικότητας (Κωτσίκης, 2007).

Όσον αφορά την επίδραση του ρόλου του διευθυντή στο εκπαιδευτικό τους έργο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (71,1%) απάντησε ότι υπάρχει θετική επίδραση, ενώ το 24,5% ανέφερε ότι ο ρόλος του διευθυντή/ντριας δεν έχει καμία επίδραση στο εκπαιδευτικό τους έργο. Σε χώρες με εκπαιδευτικά συστήματα συγκεντρωτικού χαρακτήρα, όπως το ελληνικό, η σχολική μονάδα δεν έχει τη δυνατότητα διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής ενώ διαθέτει ελάχιστο έως μικρό βαθμό αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων που την αφορούν (Λαΐνας, 2000). Η κεντρική εξουσία δεν έχει εκχωρήσει στους διευθυντές των σχολικών μονάδων ουσιαστικές αρμοδιότητες ώστε να λαμβάνουν πρωτοβουλίες καθιστώντας τους περισσότερο ως εκτελεστικό όργανο της σχολικής διοίκησης παρά ως διευθυντή – ηγέτη του σχολείου. Παρ όλες όμως τις πρακτικές και ουσιαστικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει, ο διευθυντής/ντρια του σχολείου μπορεί να έχει θετική επίδραση στο εκπαιδευτικό έργο, όπως διαφαίνεται και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Όσον αφορά τις μεθόδους αξιολόγησης του έργου των διευθυντών/ντριων σχολικών μονάδων που θεωρούν ως αξιοκρατικές, το 28,9% υποστήριξε την επίσκεψη στη σχολική μονάδα, κάτι που αντανακλά την πεποίθηση ότι η καλή διοικητική και οργανωτική δουλειά θα έχει αντίκτυπο συνολικά στο κλίμα της σχολικής μονάδας. Το 12,2% θεωρεί πιο αξιοκρατική μέθοδο αξιολόγησης τις ερωτήσεις στους μαθητές και το 3% τη συνέντευξη από τον Προϊστάμενο Γραφείου Εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (55,6%) θα επέλεγε άλλη μέθοδο αξιολόγησης. Ακόμη, κανείς από τους ερωτηθέντες δεν υποστήριξε πως δεν θα πρέπει να πραγματοποιείται αξιολόγηση των διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων.

Όσον αφορά τους παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικούς για την υποκίνηση στην εργασία τους, η πλειοψηφία (57,8%) δήλωσαν ότι υποκινούνται από το ζήλο των μαθητών. Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων απάντησε ότι οι αποδοχές αποτελούν μια παράμετρο που τους υποκινεί θετικά.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως σημαντικότερες παραμέτρους που βοηθούν τον εργαζόμενο να αποδώσει στην εργασία του τις καλές συνθήκες εργασίας (34,5%), το καλό σχολικό κλίμα (34,5%) και την οργανωσιακή υποστήριξη (17,8%). Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών συσχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου, την επαγγελματική ικανοποίηση, το άγχος και την επαγγελματική κόπωση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους. Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να διαθέτει τις γνώσεις και τις ικανότητες να διδάξει και παρόλα αυτά να μην μπορεί να μεταδώσει στους μαθητές τις γνώσεις του όταν δεν υπάρχει το κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον και τα απαραίτητα μέσα διδασκαλίας που θα διευκολύνουν τη διαδικασία μάθησης (Σαϊτης, 2002). Το σχολικό κλίμα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη ψυχική διάθεση, τον ενθουσιασμό, την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου και γενικά την συνολική τους απόδοση. Βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν αποτελεσματικά στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος σε μια σχολική μονάδα περιλαμβάνουν την αίσθηση υπερηφάνειας για τις επιτυχίες του σχολείου, το σεβασμό του διευθυντή προς τους καθηγητές, την αίσθηση κοινότητας, την επιθυμία για βελτίωση, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου, τους μαθητές και την επικοινωνία

(Πασιαρδή, 2001). Επίσης, σχετικές έρευνες (Rhoades & Eisenberger, 2002), έχουν αναδείξει τη θετική συσχέτιση των παραγόντων που σχετίζονται με την οργανωσιακή υποστήριξη με την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, το αίσθημα δέσμευσης προς τον οργανισμό, τη θετική διάθεση και τη μείωση του εργασιακού άγχους, τη μείωση των αποχωρήσεων και την αύξηση της απόδοσης των εργαζομένων.

Όσον αφορά τα θέματα υγιεινής και ασφάλειας, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (84,4%) δήλωσε ότι τους ενοχλεί το παθητικό κάπνισμα στο χώρο εργασίας τους. Πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (54,4%) έχουν εκπαιδευτεί σε θέματα πρώτων βοηθειών. Όσον αφορά την κτιριακή κατάσταση του σχολείου τους, το 61,1% απάντησε πως επηρεάζει το εκπαιδευτικό τους έργο θετικά, το 23,3% αρνητικά, ενώ το 15,5% απάντησε πως δεν το επηρεάζει. Στη σωστή διαχείριση των θεμάτων υγιεινής και ασφάλειας απαραίτητη είναι η υιοθέτηση πολιτικής που θα προλαμβάνει αντί να προσπαθεί εκ των υστέρων να διορθώνει λάθη και παραλείψεις. Τα ατυχήματα μπορούν να περιοριστούν ή ακόμα και να αποφευχθούν με την εκπαίδευση και ενημέρωση όλων (εκπαιδευτικών, μαθητών, διοίκησης) για την ασφαλή εξάσκηση και την τήρηση των κανόνων υγιεινής και ασφάλειας, τη πρακτική εξάσκηση των απαραίτητων και ασφαλών ενεργειών στο χώρο εργασίας, την εξάσκηση παροχής Πρώτων Βοηθειών, το περιορισμό της κόπωσης με την χρήση κατάλληλων βοηθητικών μέσων και εξοπλισμού, τη δημιουργία κατάλληλων χώρων εργασίας και τη δημιουργία και διατήρηση ασφαλών χώρων εργασίας.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα σε μεγάλο βαθμό (53,3%) δήλωσαν ότι ο φόρτος εργασίας τους προκαλεί εργασιακό άγχος. Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για τις επιπτώσεις του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης στη ψυχική και σωματική υγεία των εργαζομένων και την αρνητική επίδρασή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση, την αποτελεσματικότητα, τη ποιότητα του έργου και την απόδοση στην εργασία. Το αυξημένο στρες και η επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές έχει συσχετιστεί με ψυχοσωματικά συμπτώματα και ασθένειες και στρεσογόνες συμπεριφορικές αντιδράσεις (Schwarzar & Hallum, 2008). Στην Ελλάδα, μελέτες σχετικά με τις συνθήκες εργασίας, το επαγγελματικό άγχος και την εξουθένωση καθηγητών και διευθυντών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,

έχουν τα τελευταία χρόνια αναδείξει σημαντικά προβλήματα που αφορούν όχι μόνο θέματα της υγιεινής και ασφάλειας του προσωπικού αλλά ευρύτερα της διαχείρισης του διδακτικού δυναμικού της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ/ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα αποτελέσματα της εργασίας αναδεικνύουν μια σειρά από αδυναμίες στη διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Όσον αφορά τους τρόπους επιλογής του διδακτικού δυναμικού, η επιλογή των εκπαιδευτικών με γραπτές εξετάσεις δημιουργεί προβληματισμούς σχετικά με την αποτελεσματικότητά του ως μέσο επιλογής των καταλληλότερων εκπαιδευτικών, αφού περιορίζεται στην εξέταση μόνο των ακαδημαϊκών γνώσεων των υποψηφίων και όχι στην αξιολόγηση άλλων απαιτούμενων χαρακτηριστικών και ικανοτήτων (ψυχική υγεία, ικανότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις κλπ.) (Σαϊτής, 2002). Σε ορισμένες χώρες (Μεγάλη Βρετανία, Καναδάς) η επιλογή των εκπαιδευτικών γίνεται σε τοπικό - περιφερειακό επίπεδο από τις ίδιες τις σχολικές μονάδες, σε αντίθεση με την Ελλάδα όπου η επιλογή γίνεται σε εθνικό – κεντρικό επίπεδο. Η αυτονομία, η αξιοπιστία και η δυνατότητα επιλογής ανάλογα με τις ανάγκες και απαιτήσεις κάθε σχολικής μονάδας, είναι μερικά από τα πλεονεκτήματα της επιλογής προσωπικού σε τοπικό επίπεδο. Ακόμη, με προσωπική συνέντευξη, θα μπορούσαν να διερευνηθούν τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά και οι ικανότητες του υποψήφιου.

Όσον αφορά την επιμόρφωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντική παράμετρο για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Μπαγάκης, 2005). Σύμφωνα με την ΟΛΜΕ (2008), η επιμόρφωση προκειμένου να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να σχεδιάζεται από κοινού με τους επιμορφωτές και τους επιμορφωμένους. Ακόμη, τα προγράμματα επιμόρφωσης θα πρέπει να διαμορφώνονται ανάλογα με τις ανάγκες και απαιτήσεις των εκπαιδευτικών (Corrigan, 1986), θα πρέπει να γίνεται σύνδεση θεωρίας και πράξης, ενώ θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον όπου οι συμμετέχοντες δεν θα αισθάνονται ότι κρίνονται για τις γνώσεις τους. Επιπλέον, πρέπει να διαμορφωθεί ένα σύγχρονο πλαίσιο επιμόρφωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, το οποίο με τη χρήση συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων θα διερευνά και θα αξιολογεί τις επιμορφωτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών (Claxton, 1996).

Όσον αφορά την παρακίνηση και ικανοποίηση των εργαζομένων στο χώρο της εκπαίδευσης, συμβάλλουν καθοριστικά στην επιτυχία των στόχων των

εκπαιδευτικών μονάδων. Η παρακίνηση των ατόμων στην εργασία τους αποτελεί ένα βασικό θέμα που αντιμετωπίζουν τα διοικητικά στελέχη σε κάθε οργανισμό. Συνεπώς θα πρέπει τα στελέχη της διοίκησης της εκπαίδευσης να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις και τις συνθήκες που θα συμβάλουν ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν ή και να ενισχύσουν τα κίνητρά τους και να εργάζονται καλύτερα και αποδοτικότερα. Στη κατεύθυνση αυτή, συμβάλλουν η δημιουργία θετικού εργασιακού περιβάλλοντος, η ενίσχυση της αμφίδρομης και ανοιχτής επικοινωνίας μεταξύ όλων και η δυνατότητα παροχής ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη και απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων.

Όσον αφορά τη διαδικασία της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, αυτή προϋποθέτει την εφαρμογή μιας ολοκληρωμένης Διαχείρισης του Ανθρώπινου Δυναμικού. Επιπλέον, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι κάθε οργανισμός σχεδιάζει και εφαρμόζει ένα σύστημα αξιολόγησης σύμφωνα με τις ατομικές και οργανωσιακές ανάγκες και απαιτήσεις, τη φύση και το αντικείμενο των θέσεων εργασίας, το περιβάλλον και τις συνθήκες που επικρατούν. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες, τις δυσκολίες και τις ποικίλες τοπικές συνθήκες που υπάρχουν σε κάθε σχολείο, σε κάθε περιοχή και νομό που λειτουργεί μια σχολική μονάδα. Ακόμη, θα πρέπει να διασφαλιστεί ότι η αξιολόγηση δε θα αποτελεί μια γραφειοκρατική – διοικητική διαδικασία με σκοπό τον έλεγχο, τη συμμόρφωση και την επιβολή κυρώσεων. Στη περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, είναι αναγκαίο να αρθεί η δυσπιστία της εκπαιδευτικής κοινότητας έναντι ανάλογων μορφών αξιολόγησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005).

Όσον αφορά την επικοινωνία, η σημασία της στην εκπαίδευση είναι μεγάλη, καθώς μέσω αυτής υποστηρίζονται και διευκολύνονται οι λειτουργίες της διοίκησης (Αθανασούλα- Ρέππα κ.ά., 1999). Στην επίτευξη της αποτελεσματικής επικοινωνίας μέσα σε έναν οργανισμό, ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος των διοικητικών στελεχών. Κρίνονται σημαντικοί ο σαφής καθορισμός των στόχων και των επιθυμητών αποτελεσμάτων της επικοινωνίας, η ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των στελεχών μέσω της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσής τους, η δημιουργία εργασιακού κλίματος που θα δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται μεταξύ τους, καθώς και η υποστήριξη της επικοινωνίας από τη

διοίκηση και τα ανώτερα στελέχη του οργανισμού και η δυνατότητα αμφίδρομης ροής πληροφοριών μέσα στον οργανισμό (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Όσον αφορά τα θέματα υγιεινής και ασφάλειας, είναι απαραίτητη η διασφάλιση των συνθηκών υγιεινής και ασφάλειας και η αντιμετώπιση των ατυχημάτων στο χώρο εργασίας, η δημιουργία συνθηκών που θα βοηθούν στην εξισορρόπηση της εργασιακής και προσωπικής ζωής, η διασφάλιση της ψυχικής υγείας των εργαζομένων σε ατομικό και σε οργανωσιακό επίπεδο, καθώς και η αναγνώριση και αξιοποίηση της συμβολής του σχολικού διευθυντή/ντριας στη μείωση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών (Σαϊτήης, 2002).

Καταλήγοντας, προκειμένου η δημόσια εκπαίδευση να εξυπηρετεί τις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας και των εκπαιδευτικών, κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη και η υλοποίηση μιας ολιστικής διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ❖ Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1999) (Επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Τόμος Β΄): Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*. Πάτρα: ΕΑΠ
- ❖ Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Η Αξιολόγηση του διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών. Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην
- ❖ Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Ίων.
- ❖ Ανδρέου Α., και Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Λιβάνη
- ❖ Ανδρέου, Α. (1998). *Ζητήματα διοίκησης της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Βιβλιογονία
- ❖ Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμος Β, ΕΑΠ: Πάτρα
- ❖ Βαξεβανίδου, Μ. και Ρεκλείτης, Π. (2008). *Μάνατζμεντ ανθρώπινων πόρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks
- ❖ Βεργίδης, Δ. (2005). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: επιτεύγματα και δυσλειτουργίες. *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. 1ο Συνέδριο, Πρακτικά*. Αθήνα: Μεταίχιμο
- ❖ Γιωτόπουλος, Γ. (2017). Πρόταση αξιολόγησης ανθρώπινου δυναμικού στις σχολικές μονάδες. *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες: 1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο, 24 - 26 Νοεμβρίου 2017*. Πρακτικά. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- ❖ Δάρρα, Μ., Υφαντή, Α., Προκοπιάδου, Γ., & Σαϊτής, Χ. (2010). Βασική Κατάρτιση, Στελέχωση Σχολικών Μονάδων και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία, 134*, 44-68
- ❖ Δημητρόπουλος Ε. (2002). Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και*

Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός

- ❖ Δήμου, Ν. (2003). *Διοίκηση Προσωπικού* (2η Έκδοση). Αθήνα : Έλλην.
- ❖ Ζαβλανός Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην
- ❖ Θεοδωράτος, Ε. (2004). *Διοίκηση και Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη
- ❖ Κασσωτάκης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, *Η Λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-7
- ❖ Κατσανέβας, Θ. (1996). Εισαγωγή στη θεωρία των εργασιακών σχέσεων και της οικονομικής της εργασίας, *Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων*, 91, 3-13
- ❖ Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτου του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- ❖ Κιουλάνης, Σ. (2018). *Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης: η διεθνής εμπειρία και η ελληνική πραγματικότητα*. Δράμα: εκπ@ιδευτικός κύκλος
- ❖ Κόντης Θ. (2001). Εισαγωγή στη δημόσια διοίκηση. Στο Μ. Κουτούζης (Επιμ.), *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, Τόμος Α. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική
- ❖ Κουνή, Ζ. και Πάντα, Δ. (2017). Μετασχηματιστική ηγεσία, επαγγελματική ικανοποίηση και οργανωσιακή δέσμευση: Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη μεταξύ τους σχέση. *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες: 1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο, 24 - 26 Νοεμβρίου 2017*. Πρακτικά. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- ❖ Κωτσίκης, Β. (2007). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Αθήνα: Έλλην
- ❖ Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο: Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- ❖ Λώλη Ε. & Κοσσυβάκη Φ. (2002). Το εκπαιδευτικό έργο και τα προσόντα διορισμού των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και της Β/θμιας Δημόσιας

Εκπαίδευσης: Διερεύνηση των συστημάτων επιλογής από το 1975 έως σήμερα. *Εκπαιδευτική Έρευνα: 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 7-9 Νοεμβρίου 2002: Πρακτικά*

- ❖ Μακροδημήτρης Α. & Μιχαλόπουλος, Ν. (1998). *Εκθέσεις Εμπειρογνομώνων για τη Δημόσια Διοίκηση 1950-1998*. Αθήνα: Παπαζήσης
- ❖ Μακροδημήτρης, Α. (2003). *Αυτοδιοίκηση και κράτος στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα
- ❖ Μαραγουδάκη, Ε. (2003). Ο παράγοντας φύλο στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Λ. Φρόση (επιμ.), *Φύλο και πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: ΚΕΘΙ
- ❖ Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Τόμος Β΄*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- ❖ Μουζέλης, Ν. Π. (1991). *Οργάνωση και Γραφειοκρατία*. Αθήνα: Εκδόσεις Μαθιουδάκι/Π. Ανδρονόπουλου
- ❖ Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ❖ Μπάκας, Θ. (2014). Σημειώσεις για το μάθημα Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ιωάννινα
- ❖ Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική
- ❖ Νόμος 2525/1997. *Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*.
- ❖ Νόμος 2986/2002. *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*.

- ❖ Ξυροτήρη-Κουφίδου, Σ. (1997). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΑΝΙΚΟΥΛΑ.
- ❖ Ξωχέλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθύτω.
- ❖ ΟΛΜΕ (08/04/08). Δελτίο Τύπου - *Τεκμηρίωση των προτάσεων της ΟΛΜΕ για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*
- ❖ Παναγιωτόπουλος, Γ., Καρανικόλα, Ζ. & Ζιάκας, Ε. (2017). Ανάπτυξη ανθρωπίνου δυναμικού: Η συμβολή της επιμόρφωσης στην εργασιακή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες: 1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο, 24 - 26 Νοεμβρίου 2017: Πρακτικά*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- ❖ Παπαλεξανδρή, Ν., & Μπουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Μπένου
- ❖ Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθίτω – Γιώργος Δαρδανός.
- ❖ Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 31*, 37-63.
- ❖ Παπαστεφανάκη, Σ. (2006). *Σημειώσεις για το μάθημα Διαχείριση Ανθρωπίνων Πόρων*. Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης, Ηράκλειο
- ❖ Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 11*, 135-42.
- ❖ Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα – Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθύτω.
- ❖ Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ❖ Ρεσ, Γ. (2006). Σκέψεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωσή τους. *Νέα Παιδεία, 118*, 117-130.
- ❖ Σαϊτή, Ά., & Σαϊτής, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: αυτοέκδοση
- ❖ Σαϊτής, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση

- ❖ Σαϊτής, Χ. (2002). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων (γ' έκδοση)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- ❖ Σαϊτής, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων (δ' έκδοση)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- ❖ Σαϊτής, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- ❖ Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual School, The sciences of Education On line, 1*
- ❖ Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από την σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- ❖ Τερζίδης, Κ., & Τζωρτζάκης, Κ. (2004). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Rosili
- ❖ Τζωρτζάκης, Κ., & Τζωρτζάκη, Α. (1999). *Οργάνωση & Διοίκηση*. Αθήνα: Rosili.
- ❖ Τσιάκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό Άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 33*, 195-212
- ❖ Τσιουπλή, Ε. (2017). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων των αξιολογητών. *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες: 1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο, 24 - 26 Νοεμβρίου 2017: Πρακτικά*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- ❖ Υφαντή, Α. & Βοζαϊτής, Γ. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. *Διοικητική Ενημέρωση, 40*, 87-105
- ❖ Φ.Ε.Κ. Τεύχος Α' 13/29.01.2019
- ❖ Χαρίσης Α. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 12*, 159-169.
- ❖ Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- ❖ Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ❖ Χυτήρης, Λ. (2001). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks

- ❖ Armstrong, M. (2008). *Strategic Human Resource Management: A guide to action* (4rth Ed.), London: Kogan Page
- ❖ Bush, T. (2005). *Theories of educational leadership and management*, London: Sage Publications
- ❖ Bush, T. & Middlewood, D. (2006). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage Publications
- ❖ Chevallier, J. (1993). *Διοικητική Επιστήμη*. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Σάκκουλα
- ❖ Claxton, G. (1996). Integrated Learning Theory and the Learner Teacher. In G. Claxton, T. Atkinson, M. Osborn & M. Wallace (Eds.), *Liberating the Learner: Lessons for the professional development in education*. London: Routledge
- ❖ Corrigan, D. (1986) *In-service training and educational development: An International Survey*. London: Croom Helm.
- ❖ Davies, B. (1981). Schools as organizations and the organization of schooling. *Educational Analysis*, 3, 47-67
- ❖ Dean, J. (1995). *Managing the Primary School*. London: Routledge.
- ❖ Dorman, J.P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A Lisrel analysis. *Social Psychology in Education*, 6, 107-127.
- ❖ Drucker, P., Maciariello, J. A. & Collins, J. (2009). *Management*. London: Collins
- ❖ Ellis, D. (1995). Executive Recruitment. In D. Warner & E. Crosthwaite E. (Eds.), *Human Resource Management in Higher and Further Education*. London: SRHE & Open University Press.

- ❖ Evans, L. (2002). What is Teacher Development?. *Oxford Review of Education, 28*, 123-137.
- ❖ Evans, J. R., & Lindsay, W. M. (2008). *The Management and Control of Quality* (7th Edition). Thomson - South-Western
- ❖ Everard, K. B., Morris, G. & Wilson, L. (2004). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing
- ❖ Friedman, I. A. (1997). High and low burnout principals: what makes a difference?, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April, Chicago, IL
- ❖ Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell
- ❖ Furnham, A. (1997). *The psychology of behaviour at work*. Hove East Sussex: Psychology Press.
- ❖ Harmer J. (2001). *The practice of English language Teaching*, Essex: Longmanpress.
- ❖ Hoy, W. K., & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (8th edition). New York: McGraw-Hill.
- ❖ Jackson, S. & Schuler, R. (2000). *Managing Human Resources: a Partnership Perspective*. U.S.A: South Western College Publishing
- ❖ John, P. D. & Gravani, M. N. (2005). Evaluating a New In-Service Professional Development Programme in Greece: the experiences of tutors and teachers. *Journal of In-Service Education, 31*, 105-129.
- ❖ Johnson, B. (1997). An organizational analysis of multiple perspectives of effective teaching: Implications of teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 11*, 69-87.
- ❖ Mullins, L. J. (2007). *Management and Organizational Behavior* (7th edition). Harlow: FT/ Prentice Hall.
- ❖ Neves, S. & Convoy, J. (2001). A stress management Course to prevent teacher distress. *International Journal of Educational Management, 15*, 131-137.
- ❖ Noe, R., Hollenbeck, J., & Gerhart, J. (2009). *Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- ❖ OECD, (1998). *Education at a Glance: OECD Indicators*, Paris: OECD

- ❖ Omebe, C. A. (2014). Human resource Management in Education Issues and Challenges, *British Journal of Education, 2*, 26-31
- ❖ Polychroniou, P. (2008). Human resources management theory & practice: the impact on modern organizations. *Advances in Management, 1*, 16-19
- ❖ Rhoades, L. & Eisenberge, R. (2002). Perceived Organizational Support: A Review of the Literature. *Journal of Applied Psychology, 87*, 698-714.
- ❖ Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research*. Report by the Institute of Education for the Office for Standards in Education, UK.
- ❖ Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology, 57*, 152–217.
- ❖ Wooldridge, B. (1988). Increasing the productivity of Public Sector Training, *Public Productivity Review, XII*, 205-217.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

*Έρευνα για την Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού σε σχολικές μονάδες
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*

1. Φύλο

- a. Άντρας
- b. Γυναίκα

2. Ηλικία

- a. Έως 30 ετών
- b. 31-50 ετών
- c. >50 ετών

3. Εκπαιδευτικό επίπεδο

- a. Απόφοιτος ΤΕΙ
- b. Απόφοιτος ΑΕΙ
- c. Κάτοχος μεταπτυχιακού
- d. Κάτοχος διδακτορικού

4. Σε ποια θέση υπηρετείτε;

- a. Διευθυντής/τρια
- b. Υποδιευθυντής/τρια
- c. Μόνιμος εκπαιδευτικός
- d. Αναπληρωτής
- e. Ωρομίσθιος
- f. Άλλο

5. Ποια ειδικότητα υπηρετείτε;

6. Σε τι τύπου σχολική μονάδα υπηρετείτε;

- a. Γυμνάσιο
- b. Γενικό Λύκειο
- c. ΕΠΑΛ

7. Ποιον τρόπο διορισμού στην δημόσια εκπαίδευση θεωρείτε τον πιο αξιοκρατικό;

- a. Επετηρίδα (όπως ίσχυε)
 - b. ΑΣΕΠ
 - c. Άλλον (διευκρινίστε)
-

8. Παρακολουθείτε επιμορφωτικά σεμινάρια;

- a. Ναι
- b. Όχι

9. Ποιον φορέα επιμόρφωσης θεωρείτε τον πιο κατάλληλο;

- a. Πανεπιστήμιο
- b. ΥΠΕΠΘ
- c. Σχολική μονάδα
- d. Ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί φορείς
- e. Άλλο

10. Τα επιμορφωτικά σεμινάρια που έχετε παρακολουθήσει (επιλέξτε ένα από τα παρακάτω):

- a. Προσέφεραν γνώσεις και δεξιότητες που θα σας βοηθήσουν στο διοικητικό σας έργο
- b. Προσέφεραν γνώσεις και δεξιότητες που θα σας βοηθήσουν στο εκπαιδευτικό σας έργο
- c. Βοήθησαν να ανταποκριθείτε σε εκπαιδευτικές αλλαγές

11. Τι αναζητάτε από τα επιμορφωτικά σεμινάρια; (επιλέξτε ένα από τα παρακάτω)

- a. Ιεραρχική ανέλιξη
- b. Βελτίωση της αποδοτικότητας στην εκπαιδευτική πράξη
- c. Νέες γνώσεις και δεξιότητες
- d. Επαγγελματικό κύρος
- e. Προσωπική ικανοποίηση

12. Πόσο συχνά σκέφτεστε να εγκαταλείψετε την εργασία σας;

- a. Ποτέ
- b. Σπάνια
- c. Συχνά
- d. Πολύ συχνά
- e. Συνέχεια

13. Πόσο συχνά νιώθετε ότι δεν αξιοποιούνται οι δυνατότητές σας στην εργασία σας;

- a. Ποτέ
- b. Σπάνια
- c. Συχνά
- d. Πολύ συχνά
- e. Συνέχεια

14. Πόση ελευθερία έχετε στις αποφάσεις για τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η εργασία σας;

- a. Καμία
- b. Ελάχιστη
- c. Αρκετή
- d. Πολλή
- e. Απεριόριστη

15. Η εργασία σας, σας δίνει δυνατότητες να εξελίξεστε και να μαθαίνετε νέα πράγματα;

- a. Όχι
- b. Σπάνια
- c. Συχνά
- d. Αρκετά συχνά
- e. Συνέχεια

16. Πόσο συχνά σας δίνεται η δυνατότητα να εισάγετε κάποια καινοτομία στην εργασία σας;

- a. Ποτέ
- b. Σπάνια
- c. Συχνά
- d. Πολύ συχνά
- e. Συνέχεια

17. Πόσο συχνά σκέφτεστε ότι η εργασία σας είναι ενδιαφέρουσα;

- a. Ποτέ
- b. Σπάνια
- c. Συχνά
- d. Πολύ συχνά
- e. Συνέχεια

18. Έχετε αξιολογηθεί ποτέ ως εκπαιδευτικός;

- a. Ναι
- b. Όχι

19. Η αξιολόγηση θα πρέπει να αποτελεί:

- a. Μία τυπική διαδικασία
- b. Ένα εργαλείο διοίκησης
- c. Μια διαδικασία συστηματικής παρατήρησης και συνεχούς ανατροφοδότησης
- d. Μία οργανωμένη διαδικασία όπου οι συντελεστές και τα αποτελέσματα εκτιμούνται βάση προκαθορισμένων μέσων, κριτηρίων και σκοπών
- e. Μία διαδικασία που αποβλέπει πέραν της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, και στην υπηρεσιακή εξέλιξή τους, βαθμολογική και οικονομική

20. Εάν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης για έναν εκπαιδευτικό δεν είναι ικανοποιητικό, θα πρέπει να αναζητούνται οι αιτίες;

- a. Ναι
- b. Όχι

21. Θα πρέπει να προβλέπονται συνέπειες σε εργαζόμενους που η αξιολόγησή τους δεν είναι ικανοποιητική ή επιβραβεύσεις σε εργαζόμενους που η αξιολόγησή τους είναι ικανοποιητική;

- a. Ναι
- b. Όχι

22. Ο καθηγητής/τρια θα πρέπει να αξιολογείται για το εκπαιδευτικό του/της έργο από:

- a. Τους μαθητές
- b. Τους γονείς
- c. Τον Διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας
- d. Τους συναδέλφους
- e. Από άλλον φορέα
- f. Να μην αξιολογείται καθόλου

23. Ποιο κριτήριο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θεωρείτε σημαντικότερο;

- a. Επιστημονική κατάρτιση
- b. Διδακτική ικανότητα
- c. Ομαδικότητα και πνεύμα συνεργασίας
- d. Προσωπικότητα
- e. Υπηρεσιακή συνέπεια
- f. Άλλο

24. Ποια μέθοδο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θεωρείτε την πιο αξιοκρατική;

- a. Ερωτήσεις στους μαθητές
- b. Επίσκεψη στην τάξη
- c. Ερωτήσεις στον Διευθυντή της σχολικής μονάδας
- d. Άλλη μέθοδο
- e. Να μην υπάρχει αξιολόγηση

25. Πιστεύετε ότι το σημερινό σύστημα επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων διασφαλίζει πλήρως την επιλογή των πιο ικανών υποψηφίων;

- a. Ναι
- b. Όχι
- c. Δεν γνωρίζω το σύστημα επιλογής

26. Θα προτιμούσατε κάποιον άλλο τρόπο εναλλακτικό τρόπο για την επιλογή διευθυντών στις σχολικές μονάδες;

- a. Όχι
- b. Ναι

27. Αν ΝΑΙ, ποιον τρόπο προτείνετε;

- a. Από εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας
- b. Από τον σύλλογο γονέων
- c. Από σχολική επιτροπή
- d. Άλλο

28. Ποια μέθοδο αξιολόγησης των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων θεωρείτε ως πιο αξιοκρατική;

- a. Επίσκεψη στη σχολική μονάδα
- b. Ερωτήσεις στους μαθητές
- c. Συνέντευξη από τον Προϊστάμενο Γραφείου Εκπαίδευσης
- d. Άλλη
- e. Να μην υπάρχει καθόλου αξιολόγηση

29. Ποιο θεωρείτε πως είναι το σημαντικότερο χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή μιας σχολικής μονάδας;

- a. Διδακτική εμπειρία
- b. Διοικητική εμπειρία
- c. Επιστημονική κατάρτιση
- d. Ομαδικότητα
- e. Αίσθηση ευθύνης
- f. Ικανότητα άσκησης επιρροής
- g. Ικανότητα υποκίνησης
- h. Άλλο

30. Η διοικητική δραστηριότητα του Διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας, επηρεάζει το εκπαιδευτικό σας έργο:

- a. Θετικά
- b. Αρνητικά
- c. Δεν το επηρεάζει

31. Ποιον παράγοντα θεωρείτε σημαντικότερο για την υποκίνηση στην εργασία σας;

- a. Αποδοχές
- b. Ωράριο
- c. Σχολική ηγεσία
- d. Ζήλος μαθητών
- e. Άλλος

32. Τι πιστεύετε πως θα πρέπει να συμβαίνει προκειμένου ο εκπαιδευτικός να αποδώσει στη δουλειά του;

- a. Να υπάρχει παρακίνηση από τον διευθυντή/τρια του σχολείου
- b. Να υπάρχει οργανωσιακή υποστήριξη
- c. Να υπάρχει καλό σχολικό κλίμα
- d. Να υπάρχει ηθική ανταμοιβή
- e. Να υπάρχει συμμετοχή στη διοίκηση
- f. Να υπάρχουν καλές συνθήκες εργασίας
- g. Άλλο

33. Σας ενοχλεί το παθητικό κάπνισμα στο χώρο εργασίας σας;

- a. Ναι
- b. Όχι

34. Η κτιριακή κατάσταση του σχολείου σας επηρεάζει το εκπαιδευτικό σας έργο:

- a. Θετικά
- b. Αρνητικά
- c. Δεν το επηρεάζει

35. Έχετε εκπαιδευτεί σε θέματα πρώτων βοηθειών;

- a. Ναι
- b. Όχι

36. Ο φόρτος εργασίας σας προκαλεί άγχος;

- a. Ναι
- b. Όχι