



ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ

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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«Διαχείριση κι ανάπτυξη ανθρωπίνων πόρων σε
οργανισμούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»*

Όνοματεπώνυμο Φοιτητών: Πιπίτσα Κουμανάκου, ΔΕΜ 69
Ευφροσύνη Παπαϊωάννου, ΔΕΜ 83

Επιβλέπων καθηγητής: Ιωάννης Σαλμόν

Ακαδημαϊκό Έτος: 2017-2018

Απαγορεύεται η ανατύπωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας ή μέρους αυτής με οποιαδήποτε τρόπο (φωτοτυπία ή άλλη μηχανική ή ηλεκτρονική μέθοδο), τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση, ή σε άλλη διασκευή χωρίς την έγγραφη άδεια των συγγραφέων.

Στα παιδιά μου Αντρέα και Κάτια

Πιπίτσα Κουμανάκου

Στον πατέρα μου, Σπύρο

Ευφροσύνη Παπαϊωάννου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

«Εάν τα έθνη μοιράζονταν την εκπαίδευση, θα είχαμε μια πιο ενοποιημένη και συνεκτική παγκόσμια κοινότητα» (Gouthro, 2005, p.1)

Διαχείριση Ανθρώπινων πόρων ή διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, είναι το αναπόσπαστο κομμάτι της επιστήμης της Διοίκησης που ασχολείται με τον ανθρώπινο παράγοντα τόσο στο χώρο εργασίας όσο και στην αλληλεπίδραση που ασκείται μέσα σε κάθε οργανισμό. Αυτή αφορά στην πρόβλεψη, τη στρατολόγηση, την επιλογή, την προσαρμογή, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού ενός οργανισμού, μιας επιχείρησης ή μιας υπηρεσίας.

Η συνεχής απαίτηση της εποχής μας για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, επιτάσσει στους εκπαιδευτικούς την ανάγκη για καταγραφή και εξέταση της ποιότητας, αλλά και της αποτελεσματικότητάς τους, των εκπαιδευτικών υπηρεσιών τους αλλά και των εκπαιδευτικών μονάδων, όχι μόνο σε εθνικό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο.

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις, τα βιώματα και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα που άπτονται του τρόπου διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Μέσω αυτής της έρευνας, εντοπίστηκαν οι αδυναμίες και τα σφάλματα πρακτικών που εφαρμόστηκαν στο παρελθόν αλλά και να διαμορφωθούν καινοτόμες ιδέες και να υλοποιηθούν προτάσεις για την αξιοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα στην εκπαίδευση.

Οι αλλαγές που συντελούνται στην κοινωνία αναμφίβολα επηρεάζουν την εκπαίδευση, ωθώντας στην ανεύρεση του καλύτερου τρόπου αξιοποίησης των σύγχρονων μεθόδων διαχείρισης του ανθρώπινου παράγοντα και της σχετικής υλικοτεχνικής υποδομής.

Με αυτό το κίνητρο, διεξήχθη και έρευνα που δόθηκε και απαντήθηκε από συναδέλφους – δασκάλους σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ανάμεσα σε σχολεία του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα. Τα ερωτηματολόγια αυτά περιείχαν ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στη διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά βασικές παραμέτρους της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού, όπως επιμόρφωση, συναισθηματική πληρότητα, αξιολόγηση, διοίκηση κ.λπ..

Τόσο η ανάλυση των απαντήσεων όσο και τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη δυσπιστία σχετικά με την αξιοπιστία βασικών διοικητικών διαδικασιών όσο και τις αδυναμίες στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, απόρροια της απουσίας μιας ολιστικής προσέγγισης στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης.

Ωστόσο, έγινε προσπάθεια να προταθούν ιδέες και λύσεις για την αξιοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα στην εκπαίδευση, ώστε το σύστημα να επιλύει σταδιακά διάφορα θέματα που ανακύπτουν και να προνοεί ώστε να προλαμβάνει ζητήματα αξιοποιώντας τον ανθρώπινο παράγοντα στην εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά:

Οργανισμός, στελέχωση, αξιολόγηση, εσωτερική και εξωτερική καθοδήγηση (mentoring), συνεχής επιμόρφωση, διαχείριση ανθρωπίνων πόρων, στοχοθεσία.

ABSTRACT

«If nations shared education, we would have a more unified and a coherent global community» (Gouthro, 2005, p.1)

Human Resource Management is an integral part of the science of management that deals with the human factor both in the workplace and in the interaction that exists within each organization. It concerns the prediction, recruitment, selection, adaptation, development and evaluation of the human resources of an organization, enterprise or service.

The constant requirement of our time to improve the provision of education implies that teachers need to record and review their quality and effectiveness, their educational services as well as the educational units, not only nationally but also globally.

The purpose of this paper was to investigate the views, practices and experiences of primary school teachers on issues related to how to manage human resources. Through this research we have identified the weaknesses and mistakes of past practices, as well as the development of innovative ideas and the implementation of proposals for the utilization of the human factor in education.

Changes in society undoubtedly affect education, pushing for the best way to utilize modern methods of managing human factor and related logistics.

With this motivation, colleagues - elementary school teachers, between public and private schools, also carried out a survey. These questionnaires contained questions aimed at investigating teachers' views on key aspects of Human Resource Management, such as training, emotional completeness, evaluation, administration, etc.

Both the analysis of the responses and the results revealed distrust about the reliability of key administrative procedures and the weaknesses in primary school management, due to the absence of a holistic approach to the management of the human resources of education.

However, an attempt was made to propose ideas and solutions for the utilization of the human factor in education so that the system can gradually solve various issues that arise and foresee to prevent issues exploiting the human factor in education.

Keywords:

Organization, staffing, evaluation, mentoring, continuous training, human resources management, targeting.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία δε θα είχε επικοινωνηθεί και αρτίως ολοκληρωθεί χωρίς την ανιδιοτελή βοήθεια και την αμέριστη συνεπικουρεία μερικών ειδικών, συναδέλφων και φίλων.

Πρωτίστως, αισθανόμαστε την επιθυμία να ευχαριστήσουμε τον επιβλέποντα καθηγητή μας, Επίκουρο Καθηγητή δρ. Ιωάννη Σαλμόν, για τη διαρκή επίβλεψή του, τη μεθοδικότητά του στον τρόπο παροχής πληροφοριών, αλλά και την ουσιαστική στήριξή του σε κάθε στάδιο υλοποίησης του παρόντος πονήματος.

Αναμφίβολα, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε και άλλα δύο πρόσωπα της τριμελούς επιτροπή, καθηγητές κύριο Αθανάσιο Σπυριδάκο και κύριο Λάζαρο Βρυζίδη για τη συνολική προσφορά τους στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών μας.

Αναντίρρητα, ευχαριστούμε τους φίλους, συναδέλφους και συμφοιτητές μας, κυρίους Νικόλαο Πουλάκο και Ηλία Μανουσαρίδη, οι οποίοι μας κατηύθυναν με τις γνώσεις τους, κάνοντας καίριες παρατηρήσεις για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα της εργασίας μας.

Επιπλέον, ευχαριστούμε τη συνάδελφο, κυρία Μαρία Κουρτελή, για την επίβλεψή της και τις δημιουργικές παρεμβάσεις της στη διαμόρφωση της τελικής οπτικής της εργασίας.

Δε θα μπορούσαμε επίσης να παραβλέψουμε τους διευθυντές και τους καθηγητές των σχολείων για την αγαστή συνεργασία τους μαζί μας.

Τέλος, θα θέλαμε να πούμε το μεγαλύτερο ευχαριστώ στις οικογένειές μας, για την αμέριστη ψυχολογική, ηθική και οικονομική τους ενίσχυση και συμπαράσταση σε όλη τη χρονική διάρκεια, τόσο της φοίτησης όσο και της αποπεράτωσης της μεταπτυχιακής μας εργασίας.

Αθήνα, 28 Μαρτίου 2018

Ππίτσα Κουμανάκου

Ευφροσύνη Παπαϊωάννου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Γενικές αρχές της Διαχείρισης του Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση	18
1.1. α Ορισμός και περιεχόμενο της διοίκησης κάθε οργανισμό.....	18
1.1. β Οι βασικές λειτουργίες της διοίκησης ενός οργανισμού	20
1.1. γ Έννοια και περιεχόμενο της διοίκησης στην εκπαίδευση.....	22
1.1. δ Το μοντέλο διοίκησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Ανθρώπινο Δυναμικό και Στελέχωση	30
2.1 Ιστορική εξέλιξη της παρουσίας και του ρόλου της Διαχείρισης ανθρώπινου Δυναμικού σε έναν οργανισμό.....	30
2.2 Οι βασικές λειτουργίες της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα	31
2.3 Στελέχωση και επιλογή ανθρώπινου δυναμικού.....	32
2.3. α Μέθοδοι επιλογής προσωπικού	43
2.3. β Οι ευρύτερα χρησιμοποιούμενες μέθοδοι επιλογής προσωπικού.....	45
2.3. γ Ηθικά ζητήματα της επιλογής προσωπικού	47
2.3. δ Στελέχωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	48
2.3. ε Στελέχωση του νηπιαγωγείου	48
2.4. Ο διορισμός των εκπαιδευτικών	49
2.4. α Η έννοια και η διαδικασία του διορισμού	50
2.4. β Ο διορισμός σε παλαιότερες χρονικές περιόδους.....	50
2.4. γ Το σημερινό σύστημα διορισμού εκπαιδευτικών	51
2.4. δ Η τοποθέτηση και η μονιμοποίηση του εκπαιδευτικού	52
2.4. ε Οι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι	52
2.4. στ Επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης.....	53
2.4. ζ Τοποθέτηση και εισαγωγή του νεοδιοριζόμενου στη θέση εργασίας	56
2.4. η «Αδύνατα σημεία» της λειτουργίας της στελέχωσης όπως εφαρμόζεται στη γενική εκπαίδευση στην Ελλάδα	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Επαγγελματική εξέλιξη του Ανθρώπινου Δυναμικού	59
3.1 Εκπαίδευση, επιμόρφωση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού	59
3.2 Το θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	61
3.2.α Ιστορική αναδρομή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	61
3.2.β Η επιμόρφωση σήμερα.....	63
3.2.γ Το θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	65
3.2.δ Φορείς υλοποίησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης.....	67

3.2.ε	Παράμετροι που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.....	68
3.3	Οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων	69
3.4	Στόχοι της εκπαίδευσης	69
3.5	Επιλογή Μεθόδου και Επιμέλεια του Προγράμματος.....	69
3.5.α	Μέθοδοι που αφορούν σε όλα τα επίπεδα μιας επιχείρησης.....	70
3.5.β	Μέθοδοι που αναφέρονται σε απλούς υπαλλήλους.....	71
3.5.γ	Μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για κατώτερα και ηγετικά στελέχη.....	72
3.5.δ	Μέθοδοι που αφορούν στα ανώτερα ηγετικά στελέχη	73
3.6	Εκτέλεση του εκπαιδευτικού προγράμματος και Διευκόλυνση της Μεταβίβασης της Μάθησης.....	74
3.7	Η λειτουργία της επιμόρφωσης και της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα	75
3.7.α	Η ανάγκη για την επιμόρφωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών....	75
3.7.β	Μορφές και μέθοδοι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	77
3.7.γ	Πιθανοί παράγοντες που επηρεάζουν τις ανάγκες επιμόρφωσης	79
3.8.	Στρατηγικός και Λειτουργικός προγραμματισμός της εκπαιδευτικής μονάδας.....	81
3.8.α	Γενικό πλαίσιο ευκαιριών και προϋποθέσεων.....	81
3.8.β	Στρατηγικός προγραμματισμός	82
3.8.γ	Ενδοσχολική επιμόρφωση	84
3.8.δ	Επιμορφωτικές δράσεις φορέων εκπαίδευσης και άλλων φορέων....	84
3.8.ε	Αυτόνομη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα.....	85
3.8.στ	Κριτική ανασκόπηση και προβληματισμοί.....	86
3.8.ζ	Επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη.....	87
3.8.η	Συμπεράσματα προοπτικές	88

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Ηγεσία, παρακίνηση και επαγγελματική ικανοποίηση 90

4.1	Παρακίνηση, επαγγελματική ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και ο ρόλος της ηγεσίας.....	90
4.2	Θεωρίες παρακίνησης.....	92
4.2. α	Θεωρίες περιεχομένου / ανθρώπινων αναγκών.....	93
4.2.β	Η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του A.Maslow.....	93
4.2. γ	Η θεωρία του Maslow βασίζεται σε τρεις θεμελιώδεις υποθέσεις ..	93
4.2. δ	Η θεωρία των δύο παραγόντων του F.Herzberg.....	95
4.2. ε	Η θεωρία ERG του Alderfer	96
4.2. στ	Η θεωρία του Mc Clelland.....	96
4.3	Θεωρίες διαδικασίας.....	97
4.4	Επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια	100
4.4. α	Ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας στην υποκίνηση και την επαγγελματική ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού	101
4.5	Ιστορική εξέλιξη	104
4.6	Βασικά ηγετικά στυλ (τρόποι).....	105

4.6. α Η ανάγκη του ηγέτη σε ένα οργανισμό	111
4.6. β Ικανότητες –Δεξιότητες του ηγέτη	112
4.6.γ Τα προσόντα του επιχειρησιακού Ηγέτη	113
4.6.δ Η ανάγκη για ολοκληρωμένη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.....	114
4.7 Η λειτουργία της παρακίνησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης του ανθρώπινου	115
δυναμικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και ο ρόλος της ηγεσίας	
4.7.α Έννοια και σκοπός της παρακίνησης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης	115
4.7.β Παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	116
4.7.γ Επιπτώσεις επαγγελματικής ικανοποίησης στην εργασιακή συμπεριφορά του ανθρώπου - Η επαγγελματική ικανοποίηση ως ανεξάρτητη μεταβλητή	117
4.8 Παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση - Η επαγγελματική ικανοποίηση ως εξαρτημένη μεταβλητή.....	117
4.8.α Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών.....	118
4.9 Η ηγεσία στην εκπαίδευση	122
4.9. α Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή /ντριας	126
4.9. β Ο διευθυντής ηγέτης	126
4.9. γ Τα χαρακτηριστικά του διευθυντή - ηγέτη	127
4.9. δ Ο διευθυντής - υπηρέτης - ηγέτης.....	127
4.9. ε Η ηγεσία ως πολιτιστική δραστηριότητα.....	128
4.9. στ Εκπαίδευση και υποστήριξη για την επίτευξη της ηγεσίας	128
4.9. ζ Συμπεράσματα.....	129
4.10 Τύποι εκπαιδευτικής διοίκησης	130
4.11 Κριτική προσέγγιση της ελληνικής πραγματικότητας.....	132

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Η λειτουργία της αξιολόγησης..... 134

5.1 Αξιολόγηση του έργου των εργαζομένων	134
5.2 Βασικοί στόχοι Αξιολόγησης	136
5.3 Λόγοι εφαρμογής της Αξιολόγησης της Απόδοσης.....	138
5.4 Βασικά ερωτήματα στην εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης της απόδοσης.....	142
5.4.α Οφέλη από την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης.....	142
5.4.β Ποιοι θα αξιολογούν και ποιοι θα αξιολογούνται	143
5.4.γ Δεοντολογία	143
5.4.δΜεθοδολογία της αξιολόγησης της απόδοσης του έργου.....	144
5.4.ε Βασικότερες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση της απόδοσης του έργου των εργαζομένων	145
5.5 Μοντέλα αξιολόγησης της Εκπαίδευσης.....	146
5.6 Χαρακτηριστικά για την αποτελεσματική αξιολόγηση του έργου των εργαζομένων	148
5.6.α Η σημασία της ανατροφοδότησης	148

5.6. β Η σημασία της αξιοπιστίας.....	149
5.6. γ Η σημασία της διαχείρισης	149
5.7 Αξιολόγηση και εκπαίδευση.....	150
5.7. α Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.....	150
5.7. β Μοντέλα αξιολόγησης	153
5.7. γ Μορφές αξιολόγησης	153
5.7. δ Κριτήρια αξιολόγησης	156
5.7. ε Μέθοδοι αξιολόγησης.....	157
5.7. στ Εργαλεία αξιολόγησης.....	158
5.8 Σύντομη ιστορική αναδρομή για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	159
5.9 Ο νέος νόμος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	160
5.10 Κριτική θεώρηση της αξιολόγησης στην εκπαίδευσης	162
5.10.α Προβληματισμοί	162
5.11 Συμπεράσματα και προτάσεις.....	163

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: Διερεύνηση της αναγκαιότητας για την αξιοποίηση των ανθρωπίνων πόρων σε σχολικούς οργανισμούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

165	
6.1 Ταυτότητα έρευνας	165
6.1. α Σκοπός έρευνας.....	165
6.1. β Πληθυσμός.....	165
6.1. γ Χρόνος Διεξαγωγής	166
6.1. δ Μέγεθος δείγματος.....	166
6.1. ε Μέθοδος δειγματοληψίας και σύνθεσης του δείγματος.....	166
6.1. στ Σημαντικότητα της έρευνας	167
6.2 Μεθοδολογική προσέγγιση	167
6.2. α Εργαλεία Διεξαγωγής της έρευνας	167
6.2. β Περιορισμοί και σφάλματα της έρευνας.....	167
6.2. γ Επεξεργασία δεδομένων	167
6.2. δ Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	168
6.2. ε Συμπέρασμα	168

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο : Επιτελική σύνοψη.....172

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ :175

A. Ερωτηματολόγιο έρευνας	175
B. Πίνακες στατιστικών αποτελεσμάτων έρευνας	184
Γ. Διαγραμματική παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας	210
Δ. Αναλυτική παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας	251

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ :259

ΠΗΓΕΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ :268

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σημερινή συγκυρία της παγκοσμιοποίησης και των ταχύτατων αλλαγών στην εργασία αλλά και στις εργασιακές σχέσεις, η διαχείριση των γνώσεων, των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εργαζομένων αποτελεί στρατηγική πρωταρχικής σημασίας για την ποιοτική παραγωγή προϊόντων και υπηρεσιών στους διάφορους κοινωνικούς και εμπορικούς θεσμούς. Η μελέτη της λειτουργίας, της συμπεριφοράς, του εργαζόμενου στο χώρο της εργασίας σε σχέση με την οργάνωση και τη διοίκηση των διαφόρων οργανισμών αποτέλεσε τον ακρογωνιαίο λίθο της διοίκησης ως επιστήμης.

Οι στρατηγικές στη διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων που διαμορφώνονται σε εθνικό επίπεδο λαμβάνουν συνήθως υπόψη διάφορες παραμέτρους, μοναδικές για κάθε χώρα, όπως το θεσμικό πλαίσιο των εργασιακών σχέσεων, τη δομή της αγοράς εργασίας και το μοντέλο ανάπτυξης της κάθε χώρας.

Διαχρονικά, η εξέλιξη αυτών των οργανωτικών και δομικών παραμέτρων σε συνδυασμό με τις πολιτικές, οικονομικές, μορφωτικές επιδράσεις και παραδόσεις, με τις οποίες βρίσκονται σε συνεχή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση, διαμορφώνουν μια πολυπλοκότητα σε παγκόσμια κλίμακα, που δεν επιτρέπει την ομογενοποίηση των μοντέλων διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων στο δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα.

Αναντίρρητα, από την πλευρά τους κοινωνιολόγοι και ψυχολόγοι μελετητές, που ασχολούνται με τους ανθρώπινους πόρους, προσεγγίζουν τον τομέα αυτό μέσω της μελέτης παραμέτρων, όπως είναι η οργάνωση της εργασίας, η συμπεριφορά των εργαζομένων στο εργασιακό τους περιβάλλον, η χρήση κινήτρων, η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων, η καλλιέργεια των προσωπικών σχέσεων και η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας που δημιουργεί η επικοινωνιακή πολιτική, η διαχείριση κρίσεων (Lagadec, 2003) κ.ά., σε συνδυασμό με την επίδραση αυτών των παραμέτρων στην παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα του οργανισμού.

Σχετικά με το πεδίο της εκπαίδευσης και τη διασύνδεση του με τους ανθρώπινους πόρους, αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός, ότι στις σύγχρονες κοινωνίες το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί τον «παραγωγό» και προμηθευτή σε ανθρώπινο δυναμικό της αγοράς εργασίας, ποσοτικά και ποιοτικά, χωρίς να αγνοείται, επίσης, η λειτουργία της ανατροφοδότησης του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος με το αναγκαίο νέο εργατικό δυναμικό. Είναι, βέβαια, κρίσιμη η εξέχουσα θέση της εν γένει εκπαίδευσης στη ροή μόρφωσης και κατάρτισης, αλλά και στην κατανομή του ανθρώπινου δυναμικού. Αυτό οφείλεται στην αναγκαιότητα της εξειδίκευσης των γνώσεων που παρέχει η εκπαίδευση στις ειδικότητες της αγοράς εργασίας, είτε με την ανάπτυξη και επικαιροποίηση των γνώσεων,

ικανοτήτων και δεξιοτήτων είτε μέσω της δια βίου εκπαίδευσης, ενημέρωσης και κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού στο εσωτερικό της αγοράς εργασίας.

Στην εκπαίδευση η διαχείριση των «ανθρωπίνων πόρων» αμφισβητείται ως όρος, αφού προέρχεται από τον εμπορικό τομέα της οικονομίας και δεν θεωρείται ότι δε θα έπρεπε άκριτα να υιοθετείται από μη εμπορικούς τομείς, όπως είναι αυτός, της εκπαίδευσης.

Ωστόσο, η διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων στην εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων τόσο για την οργάνωση και λειτουργία της εκπαίδευσης όσο και για τις παραμέτρους που την ορίζουν, αφού η εφαρμογή τους και σε μη εμπορικούς κλάδους φαντάζει αναπόφευκτη. Οι συνεχείς αλλαγές στην εκπαίδευση, ιδίως στο πλαίσιο αναδιοργάνωσης της, σε συνδυασμό με την επιτακτική ανάγκη της πορείας αποκέντρωσης που παρατηρείται σε πολλές χώρες, αλλά και στην ταυτόχρονη παραχώρηση αυτοτέλειας στις σχολικές μονάδες, ανοίγουν διάπλατα την προοπτική εισαγωγής της επιχειρηματικής ιδεολογίας στην εκπαίδευση, και άρα και στις πλέον σύγχρονες μεθόδους διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων σε αυτή.

Όσο άρτιος και αν είναι ο εξοπλισμός και οι υποδομές σε ένα σχολικό περιβάλλον, είναι τελικά ο δάσκαλος, δηλαδή ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός, που θα δημιουργήσει το θαύμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χωρίς το δάσκαλο, κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να λειτουργήσει.

Επειδή λοιπόν ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί το δημιουργικό και συνδετικό κρίκο όλων των ενεργειών και δράσεων σε κάθε ιδιωτικό ή δημόσιο οργανισμό, η σημασία της σωστής διαχείρισης των θεμάτων που αφορούν στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού και είναι πολύ σημαντική για την επιτυχία του κάθε οργανισμού¹.

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού και στην εκπαίδευση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διοικητικής λειτουργίας κάθε οργανισμού και συγκεντρώνει σημαντικές δραστηριότητες, που έχουν ως επίκεντρο τη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα².

Οι βασικές λειτουργίες και πρακτικές της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού περιλαμβάνουν: την πρόβλεψη, τη στρατολόγηση, την επιλογή, την προσαρμογή, την ανάπτυξη και την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού μιας υπηρεσίας, μιας επιχείρησης, ενός οργανισμού. Οι λειτουργίες αυτές είναι άμεσα συνδεδεμένες μεταξύ τους και η επιτυχής εκτέλεση κάθε λειτουργίας επηρεάζει και την αποτελεσματικότητα και των άλλων λειτουργιών³.

¹ Ellis, 1995 Bush & Middlewood, 2006

² Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003

³ McDuffie, 1995 Becker & Gegrhart, 1996 Μούζα-Λαζαρίδη, 2006

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, κάνουν επιτακτική την ανάγκη της καταγραφής και της εξέτασης βασικών πρακτικών της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης στο σύνολο τους.

Πολλές φορές έχουν γίνει προσπάθειες για αντιμετώπιση ζητημάτων της εκπαιδευτικής διοίκησης, όπως η απουσία ορθολογικής οργάνωσης και προγραμματισμού, η ελλιπής/προβληματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο προβληματισμός για τους εκπαιδευτικούς στόχους και η αποτυχία επίτευξής τους, η αποτυχία εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, οι προβληματικές συνθήκες εργασίας στο σχολικό περιβάλλον.

Οι προβληματισμοί αυτοί εγείρουν την ανάγκη εκπόνησης ερευνών, οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλουν στην πρόληψη προβλημάτων που αφορούν στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και κατ' επέκταση στην ομαλή και αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση στη χώρα μας⁴.

Διαπιστώνουμε για παράδειγμα, ότι η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί στη χώρα μας ένα ξεχασμένο θέμα⁵, παρά το γεγονός ότι έχει πολλές φορές επισημανθεί σε διεθνές επίπεδο η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης, της ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων και απόκτησης νέων δυνατοτήτων και ευκαιριών, ως μία σημαντική παράμετρο μεταξύ άλλων για την εργασιακή παρακίνηση, την αναπέρωση του ηθικού και την αύξηση της αποδοτικότητας του διδακτικού δυναμικού της εκπαίδευσης⁶.

Ελάχιστες είναι και οι μελέτες σχετικά με άλλα θέματα που αφορούν στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης στη χώρα μας, όπως οι συνθήκες εργασίας αλλά και η υγιεινή και η ασφάλεια των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ δεν υπάρχουν συγκεκριμένες μελέτες σχετικά με τα ατυχήματα στο εργασιακό-σχολικό περιβάλλον.

Για να υπάρξει μια ολοκληρωμένη πολιτική διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συνεχής παρακολούθηση και η διερεύνηση των παραμέτρων που επηρεάζουν την εύρυθμη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, το οποίο καλείται να εργαστεί αποδοτικά σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και ραγδαία εξελισσόμενο οικονομικό, εργασιακό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Η αποσπασματική εφαρμογή των πρακτικών της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού δεν είναι δυνατό να παράγει το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα, αλλά αντίθετα η ολοκληρωμένη

⁴ Γιαννακοπούλου, 2002. Παντελή, 2007

⁵ Αθανασούλα-Ρέππα et al, 1999

⁶ Dean, 1991 Day, 2003 Bush & Middlewood, 2006 Stroud, 2006

εφαρμογή όλων των λειτουργιών και πρακτικών, προσαρμοσμένων πάντα στο κλάδο / τη χώρα που εφαρμόζονται, είναι βέβαιο ότι θα επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα⁷.

Η ανάπτυξη και η υλοποίηση μιας ολιστικής διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, είναι ο μόνος τρόπος, ώστε το σύστημα να «προνοεί» και να αποτρέπει την εμφάνιση προβλημάτων. Σε αντίθετη περίπτωση, θα εφαρμόζεται μια «ξεπερασμένη» (παρωχημένη) διοικητική φιλοσοφία, σύμφωνα με την οποία η διοίκηση προσπαθεί να «αντιδράσει», μόνο όταν παρουσιάζονται προβλήματα ή παραλήψεις. Αυτή όμως η πρακτική δεν μπορεί να προσφέρει μια δημόσια εκπαίδευση που να εξυπηρετεί τις πραγματικές ανάγκες ούτε της κοινωνίας αλλά ούτε και των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση σε βασικά θέματα της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι τρόποι επιλογής του διδακτικού δυναμικού και των στελεχών της εκπαίδευσης, τις ευκαιρίες για επιμόρφωση και εκπαίδευση, ο τρόπος της επαγγελματικής εξέλιξης και η παροχή ίσων ευκαιριών, θέματα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και των σχολικών διευθυντών, οι παράγοντες παρακίνησης στην εργασία καθώς και θέματα ασφάλειας στο εργασιακό-σχολικό περιβάλλον.

Κεντρικός στόχος είναι η ανάδειξη των βασικότερων λειτουργιών της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και των παραμέτρων που πρέπει να ληφθούν υπόψη για μια ολιστική προσέγγιση της διαχείρισης του διδακτικού δυναμικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Με αυτό τον τρόπο είναι δυνατόν να εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες των πρακτικών που εφαρμόστηκαν στο παρελθόν αλλά να διαμορφωθούν ιδέες και προτάσεις για την αξιοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα στην εκπαίδευση.

Στο Πρώτο Κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται οι βασικές λειτουργίες διοίκησης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού γενικά, και ειδικότερα στον τομέα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο σε ιδιωτικά όσο και σε δημόσια σχολεία.

Στο Δεύτερο Κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται η εμπειρική έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο ιδιωτικών όσο και δημόσιων σχολείων της Αττικής, για το σχολικό έτος 2017-2018. Στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθούν βασικές απόψεις σχετικά με ουσιαστικά θέματα που άπτονται της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, όπως αυτά αναδείχθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο. Τα θέματα αυτά περιελάμβαναν ερωτήματα που αφορούν σε βασικά εκπαιδευτικά αντικείμενα, καθώς και τους τρόπους που αντιμετωπίζονται από την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, όπως:

⁷ McDuffie, 1995 Huselid & Becker, 1996

μέθοδοι επιλογής διδακτικού προσωπικού, επιμορφώσεις, συναισθηματική πληρότητα των εκπαιδευτικών, σύστημα αξιολόγησης και επιβράβευσης τόσο των ιδίων όσο και των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Στο Τρίτο Κεφάλαιο της εργασίας αναπτύσσονται προτάσεις για τυχόν βελτιώσεις στη διαδικασία διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και πρόληψης καταστάσεων που κατά καιρούς δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελούν τροχοπέδη των εκπαιδευτικών αλλά και του ευρύτερου συστήματος της εκπαίδευσης.

Στο Τέταρτο Κεφάλαιο της εργασίας εξετάζονται τα βασικά ηγετικά στυλ (τρόποι), οι διάφορες θεωρίες σχετικά με την ηγεσία και τον ηγέτη μετασχηματιστή – μεταρρυθμιστή. Επίσης, αναπτύσσονται οι διάφορες προσεγγίσεις που αφορούν στη λειτουργία της ηγεσίας στους οργανισμούς, και κυρίως σε όσους σχετίζονται με την εκπαίδευση, της παρακίνησης και των προϋποθέσεων επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων, έχοντας αφιερώσει ένα μέρος στην ανάλυση των λειτουργιών αυτών στην εκπαίδευση.

Στο Πέμπτο Κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της αξιολόγησης - απόδοσης του προσωπικού, η καθιέρωση της στο χώρο της εκπαίδευσης, η «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου», ως αναπόσπαστο τμήμα κάθε διδακτικής ενέργειας.

Στο Έκτο Κεφάλαιο, της εργασίας παρατίθενται οι Στόχοι, η Μεθοδολογία και τα Αποτελέσματα της ποσοτικής Έρευνας που διενεργήθηκε, με τη βοήθεια ειδικά διαμορφωμένου ερωτηματολογίου, η οποία απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο των ιδιωτικών όσο και των δημόσιων σχολικών μονάδων για το σχολικό έτος 2017-2018. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας σε ότι αφορά στις κυριαρχούσες απόψεις σχετικά με ουσιαστικά θέματα της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, όπως αυτά αναδείχθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο.

Στο Έκτο Κεφάλαιο, τέλος, της εργασίας παρουσιάζεται μία επιτελική σύνοψη της εργασίας, όπως αποτυπώθηκε μέσα από τη θεωρητική και πρακτική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Γενικές αρχές της Διαχείρισης του Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση

1.1. α Ορισμός και περιεχόμενο της διοίκησης κάθε οργανισμού

Η Διοίκηση⁸ Ανθρώπινου Δυναμικού αποτελεί τη σημαντικότερη δραστηριότητα ενός δημόσιου ή ιδιωτικού οργανισμού και αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο προγραμματίζονται, οργανώνονται, κινητοποιούνται, και συντονίζονται οι πόροι και τα μέσα που διαθέτει ο οργανισμός (ανθρώπινο δυναμικό, γη, εξοπλισμός, κεφάλαια), προκειμένου να υλοποιήσει τους κοινούς στόχους και σκοπούς σε έναν ορισμένο χρονικό διάστημα και με το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα⁹.

Πολλοί ορισμοί έχουν αποδοθεί για τη διοίκηση¹⁰. Έτσι, ως **διοίκηση μπορεί να οριστεί ο συντονισμός και η εναρμόνιση των δραστηριοτήτων ενός οργανισμού, με σκοπό την αποτελεσματική και αποδοτική εκπλήρωση των αντικειμενικών στόχων του οργανισμού και των μελών του.**

Η διοίκηση είναι μια κοινωνική διαδικασία που λαμβάνει υπόψη τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων του οργανισμού και αποτελείται από ένα σύνολο συγκεκριμένων λειτουργικών δραστηριοτήτων, όπως προγραμματισμός, λήψη αποφάσεων, οργάνωση, διεύθυνση, έλεγχος, που χρησιμοποιούνται προκειμένου να επιτευχθούν προκαθορισμένοι στόχοι. (Ζαβλανός, 1998).

Στη βιβλιογραφία¹¹ παρουσιάζονται πολλές ταξινομήσεις των θεωριών της επιστήμης της Διοίκησης και υπάρχουν εκτεταμένες αναλύσεις διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων οι οποίες περιλαμβάνουν τις ακόλουθες προσεγγίσεις: **1) κλασσική, 2) νεοκλασσική, 3) ποσοτική και 4) σύγχρονη.**

Πιο αναλυτικά:

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

⁸ Διοίκηση ενός οργανισμού είναι η ελληνική απόδοση του αγγλικού όρου management.

⁹ Drucker, 1974 Θεοφανίδης, 1989

¹⁰ Hersey & Blanchard, 1977 Κανελλόπουλος, 1991 Daft, 2000 Koontz & Wehrlich, 2007 Montana & Charnov, 2008

¹¹ Ζευγαρίδης & Κουφίδου -Ευροτύρη, 1993 Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Θεοφανίδης 1989, Ζαβλανός 1998, Χατζηπαναγιώτου, 2003, Πασιαρδής 2004, Καψάλης 2005, Σαΐτης 2005, Koontz & Wehrlich, 2007, Ιορδάνογλου, 2008)

κανόνες γενικής ισχύος για θέματα όπως: ο σχεδιασμός θέσεων εργασίας, ο έλεγχος των εργαζομένων, η ειδίκευση και ο καθορισμός προτύπων εργασίας.

Η κλασική 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 συμπεριφοράς¹² και της οργανωσιακής κουλτούρας¹³.

Σε αντίθεση, η **νεοκλασική προσέγγιση** έδωσε έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, με το να εισάγει τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό στη διοίκηση των οργανισμών, θέτοντας βασικά ερωτήματα όπως: τι παρακινεί τους εργαζόμενους, πότε είναι η ηγεσία αποτελεσματική, πώς προκύπτουν οι συγκρούσεις, κ.λπ..

Βασικά σημεία της νεοκλασικής προσέγγισης είναι η αναγνώριση πως υπάρχουν και ποικίλοι άλλοι παράγοντες, εκτός από τη χρηματική ανταμοιβή, που επηρεάζουν την υποκίνηση και την αποδοτικότητα των εργαζομένων όπως είναι η ηθική και ψυχολογική ανταμοιβή, η ικανοποίηση και η αναγνώριση της εργασίας, η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και η αμφίδρομη επικοινωνία. Μάλιστα, γίνεται σταδιακά αποδεκτό ότι η εργασία πρέπει να καλύπτει όχι μόνο τις βιοποριστικές αλλά και τις κοινωνικές ανάγκες των εργαζομένων καθώς 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. Αποτέλεσμα αυτού ήταν, οι οργανισμοί να αρχίσουν να λαμβάνουν υπόψη τους και άλλους παράγοντες, - κοινωνικούς και ψυχολογικούς- που επηρεάζουν την εργασιακή απόδοση.

Η **ποσοτική προσέγγιση** στη διοίκηση, αναπτύχθηκε στο Παγκόσμιο Πόλεμο ως αποτέλεσμα της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας και των μαθηματικών υποδειγμάτων για την αντιμετώπιση των πολεμικών εφαρμογών, όπως ήταν για παράδειγμα η αντιμετώπιση των γερμανικών αεροπορικών επιδρομών. Η ποσοτική προσέγγιση υποβίβασε τη σημασία του ανθρώπινου παράγοντα, καθώς και τους ποιοτικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα ενός έργου.

¹²Οόρος **οργανωσιακή συμπεριφορά**, αναφέρεται στις δραστηριότητες και στις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων που εργάζονται μέσα στα πλαίσια ενός οργανισμού.

¹³Οόρος **οργανωσιακή κουλτούρα**, αναφέρεται στο σύνολο των απόψεων, των τρόπων συμπεριφοράς και των αξιών που μοιράζονται οι εργαζόμενοι με έναν οργανισμό και τον τρόπο με τον οποίο συνεργάζονται μεταξύ τους. (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003)

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

1.1. β Οι βασικές λειτουργίες της διοίκησης ενός οργανισμού

Ένας οργανισμός για να επιτύχει τους στόχους του υποστηρίζει τη συνολική διοίκηση με τις επιμέρους λειτουργίες¹⁴: του σχεδιασμού-προγραμματισμού, της λήψης αποφάσεων, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και ηγεσίας, και του ελέγχου¹⁵. Η διαδικασία της διοίκησης ξεκινά με τον προγραμματισμό, συνεχίζει με την οργάνωση και τη διεύθυνση και καταλήγει στον έλεγχο των δράσεων του οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα:

▪ Προγραμματισμός

Στα πλαίσια της διοίκησης ενός οργανισμού, ο *προγραμματισμός* αφορά στον καθορισμό των αντικειμενικών στόχων και την επιλογή των μεθόδων και των ενεργειών, ώστε να εκπληρωθούν οι στόχοι αυτοί. Επειδή ο προγραμματισμός γεφυρώνει το κενό ανάμεσα στο σημείο που βρίσκεται κάποιος και στο σημείο που έχει βάλει στόχο να φτάσει, θεωρείται και είναι, η πιο βασική από τις πέντε λειτουργίες της διοίκησης.

▪ Λήψη αποφάσεων

Η λήψη αποφάσεων αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα καθήκοντα ενός διευθυντή. Στη διάρκεια της *λήψης αποφάσεων*, βασικός στόχος είναι ο προσδιορισμός της δράσης ή/και του προβλήματος που πρέπει να αντιμετωπιστεί. Το γεγονός αυτό επιβάλλει τη διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων που υπάρχουν, την επιλογή της καλύτερης δυνατής λύσης, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος. Σε ένα συγκεντρωτικό και ιεραρχικό σύστημα διοίκησης, την ευθύνη της λήψης αποφάσεων έχει ο επιβλέπων και πρόεδρος της διοικητικής ιεραρχίας.

▪ Οργάνωση

Οργάνωση είναι ο καθορισμός σχέσεων μεταξύ δραστηριοτήτων που πρέπει να εκτελεστούν, του προσωπικού που θα τις εκτελέσει καθώς και των υλικών παραγόντων που πιθανόν να χρειαστούν. Για το συντονισμό των διαθέσιμων πόρων, ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας σχεδιάζει μια τυπική δομή σχέσεων καθήκοντος και εξουσίας, η οποία θα στηρίξει την αποτελεσματική και ικανοποιητική επίτευξη των στόχων.

¹⁴Ανάμεσα στους θεωρητικούς της οργανωτικής επιστήμης υπάρχει διαφωνία σχετικά με τον αριθμό και την κατάταξη των καθηκόντων που επιτελούν τα διοικητικά στελέχη σε κάθε οργανισμό. Για τους **Koontz** και **O'Donnell**(1984), για παράδειγμα, έξι είναι οι βασικές λειτουργίες ενός οργανισμού: *σχεδιασμός-προγραμματισμός, οργάνωση, στελέχωση, διεύθυνση – ηγεσία, έλεγχος και συντονισμός*, ενώ για τους **Gulick&Urwick**(1937) είναι οχτώ οι βασικές λειτουργίες: *προγραμματισμός, οργάνωση, επάνδρωση, διεύθυνση, συντονισμός, αναφορά, έλεγχος, προϋπολογισμός*.

¹⁵Κανελλόπουλος, 1991, Σαΐτης, 2002, Μπουραντάς etal, 2005

▪ Διεύθυνση

Η διεύθυνση στα πλαίσια της διοίκησης, συμβάλλει στο να κατευθύνονται και να εποπτεύονται οι υφιστάμενοι για την επίτευξη αντικειμενικών σκοπών που καθορίστηκαν με τον προγραμματισμό. Η λειτουργία αυτή στα πλαίσια της διοίκησης συνιστά την εποπτεία, την υποκίνηση και την επικοινωνία.

▪ Έλεγχος

Ο έλεγχος, αποτελεί βασικό στοιχείο της διοικητικής διαδικασίας. Μέσω αυτού γίνεται ανασκόπηση δεδομένων, ρυθμίζονται προβλήματα που ανακύπτουν, ενώ παράλληλα ελέγχεται και η απόδοση των εργαζομένων / εκπαιδευτικών. Στόχος του είναι η εκτίμηση των τελικών αποτελεσμάτων, η διαπίστωση πιθανών προβλημάτων που παρουσιάστηκαν στη διάρκεια της διοίκησης και τον καθορισμό πιθανών διορθωτικών παρεμβάσεων για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων.

Η κατάλληλη διοικούσα αρχή, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχία κάθε οργανισμού. (Κωτσίκης, 2007) Θα ισχυριζόταν κανείς, ότι είναι μια πολύπλοκη και συνεχόμενη διαδικασία που χρειάζεται να μεταβάλλεται και να προσαρμόζεται ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο ασκείται (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Είναι δεδομένο, ότι σε αυτή περιλαμβάνονται όλες οι προαναφερθείσες επιμέρους λειτουργίες της διοίκησης, οι οποίες αλληλοσυνδέονται μεταξύ τους και θεωρούνται βασικές για τη σωστή και αποδοτική διαχείριση των πόρων σε κάθε οργανισμό, είτε αφορούν, για παράδειγμα, μια ιδιωτική επιχείρηση είτε ένα δημόσιο νοσοκομείο / φορέα είτε ένα σχολείο (Koontz & O' Donnel, 1984).

Για παράδειγμα, ένα σχολείο, όπως κάθε τυπική μονάδα με οργανωμένο καθεστώς, στηρίζεται σε μία κανονιστική δομή, η οποία ρυθμίζεται από κανόνες, αξίες και προδιαγραφές ρόλων και αποτελείται από ένα σύνολο λειτουργικών στοιχείων (μαθητές, καθηγητές, διοίκηση, γονείς κ.ά.) που συλλειτουργούν, συνεργάζονται και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Για την πραγμάτωση τους, απαιτείται μεταξύ άλλων, και η σωστή διοίκηση του οργανισμού (Σαΐτης, 2008), διαμέσου των επιμέρους λειτουργιών: του προγραμματισμού των στόχων, του συντονισμού, της οργάνωσης των πόρων (ανθρωπίνων, υλικών, τεχνικών), των δράσεων για τη παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο, της διεύθυνσης του ανθρώπινου δυναμικού, της εκτίμησης των αποτελεσμάτων και της λήψης αποφάσεων για πιθανή τροποποίηση ή όχι των δράσεων που ελήφθησαν κατά τη διάρκεια του αρχικού προγραμματισμού.

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι ξεχωριστοί από τους υπόλοιπους κερδοσκοπικούς οργανισμούς, κυρίως ως προς τους αντικειμενικούς τους στόχους, δεν απαλλάσσονται από την κοινωνική υποχρέωση να λειτουργούν αποτελεσματικά, να διαχειρίζονται ορθολογικά υλικούς και άυλους πόρους και να βελτιώνουν συνεχώς την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών τους¹⁶.

Κομβικό σημείο σε όλη τη διαδικασία της διοικητικής λειτουργίας είναι το *ανθρώπινο δυναμικό* που αποτελεί το δημιουργικό και συνδεδετικό κρίκο όλων των ενεργειών και των δράσεων για κάθε ιδιωτικό και δημόσιο οργανισμό.

1.1. γ Έννοια και περιεχόμενο της διοίκησης στην εκπαίδευση

Κύριος σκοπός της εκπαίδευσης είναι ή πρέπει να είναι η συμβολή στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών¹⁷.

Για την υλοποίηση των παιδαγωγικών στόχων της εκπαίδευσης, απαραίτητη κρίνεται η σωστή διοίκηση και ο συντονισμός των πόρων (ανθρώπινων, υλικών, τεχνικών) και των λειτουργιών που θα υποστηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με αποτελεσματικό τρόπο¹⁸, με στόχο την εξασφάλιση καλύτερης εκπαίδευσης.

Σχετικές μελέτες για το προφίλ των αποτελεσματικών σχολείων, έδειξαν ότι η πρόοδος και η φοίτηση των μαθητών επηρεάζονται 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 αποφάσεων¹⁹.

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

- Η *κλασική 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 (διδασκτικά βιβλία, κύκλοι σπουδών, εξετάσεις). Όλα

¹⁶ Everard & Morris, 1999, Χατζηπαναγιώτου, 2003, Κωστάκης, 2007

¹⁷ Νόμος 1566/1985, άρθρο 1

¹⁸ Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Χατζηπαναγιώτου, 2003, Σαΐτης, 2008

¹⁹ Reynolds & Creemers, 1990, Sammons et al, 1990

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 *νεοκλασικής 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 *ηποσοτική 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, όπως για παράδειγμα, την αντιμετώπιση αεροπορικών γερμανικών επιδρομών.
- 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 (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994), αλλά οδήγησαν και στη διαπίστωση ότι δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος οργάνωσης και διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού²⁰, η διοίκηση είναι η διαδικασία συντονισμού δραστηριοτήτων, υπαρχόντων μέσων και ανθρώπων με κύριο στόχο την παροχή εκπαίδευσης με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Πιο συγκεκριμένα, το βασικό έργο της διοίκησης στην εκπαίδευση²¹ συνίσταται στις εξής βασικές λειτουργίες:

- Στο καθορισμό και τον προγραμματισμό των αντικειμενικών στόχων για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων.

²⁰Ως **εκπαιδευτικός οργανισμός** λογίζεται μια ομάδα ατόμων που εργάζεται και δρα σε ένα χώρο με στόχο την παροχή εκπαίδευσης σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις. (Κουτούζης, 1999) Βασικά κοινά χαρακτηριστικά όλων των οργανισμών είναι: *οι άνθρωποι, οι κοινοί αντικειμενικοί σκοποί και η ύπαρξη μιας οργανωτικής δομής, μιας εξουσίας και ενός τρόπου επικοινωνίας μεταξύ των μελών του οργανισμού.*

²¹ Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Κουτούζης, 1999, Σαΐτης, 2005, Κωτσίκης, 2007, Αθανασούλα-Ρέππα, 2008

- 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.

Κύρια συστήματα διοίκησης (Ρούσης, 1984, Κόντης, 2001β), τα οποία έχουν εφαρμογή και στη διοίκηση της εκπαίδευσης είναι:

(α) *το συγκεντρωτικό*²², (β) *το αποκεντρωτικό*, (γ) *το σύστημα αυτοδιοίκησης* και (δ) *το ομοσπονδιακό σύστημα διοίκησης*:

(α) **Συγκεντρωτικό**, είναι το **σύστημα διοίκησης**, σύμφωνα με το οποίο η εξουσία -η αρμοδιότητα δηλαδή για τη λήψη αποφάσεων- είναι συγκεντρωμένη στην κορυφή της διοικητικής ιεραρχίας, με τα περιφερικά όργανα διοίκησης να έχουν ελάχιστη ή και μηδενική εξουσία και αυτονομία στη λήψη αποφάσεων, δεδομένου ότι τους επιβάλλεται άμεσα ή έμμεσα η εφαρμογή των δραστηριοτήτων της κεντρικής διοίκησης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Πουλής, 2003)

(β) Στον αντίποδα του συγκεντρωτικού συστήματος έχουμε το **αποκεντρωτικό σύστημα διοίκησης**, σύμφωνα με το οποίο ένα σημαντικό μέρος εξουσίας της κεντρικής διοίκησης μεταβιβάζεται σε περιφερειακά όργανα διοίκησης. Με άλλα λόγια γίνεται εκχώρηση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων, τοπικών εξουσιών και ελευθεριών σε περιφερειακά όργανα διοίκησης (Σαΐτης, 2005). Η διοικητική αποκέντρωση μπορεί να πραγματοποιείται σε γεωγραφικό επίπεδο ή σε επίπεδο εξειδικευμένων υπηρεσιών.

(γ) Σε ένα **σύστημα αυτοδιοίκησης**, μεταβιβάζονται αρμοδιότητες και τοπικές εξουσίες σε περιφερειακά όργανα διοίκησης τα οποία, σε αντίθεση με το αποκεντρωτικό σύστημα, δεν έχουν ιεραρχική εξάρτηση από την κεντρική διοίκηση που έχει συνήθως εποπτικό ρόλο και μπορεί να αυξήσει, να μειώσει ή και να καταργήσει την εξουσία της αυτοδιοίκησης. Η αυτοδιοίκηση μπορεί να είναι τοπική – γεωγραφική (δήμοι, οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης) ή ειδική (ΙΚΑ, ΑΕΙ , κ.ο.κ.).

(δ) Στο **ομοσπονδιακό σύστημα δημόσιας διοίκησης**, υπάρχει μία εθνική - κεντρική διοίκηση για όλη τη χώρα μαζί με περιφερειακές κυβερνήσεις οι οποίες έχουν σημαντικές

²²Οι όροι *συγκεντρωτικό* και *αποκεντρωτικό* σύστημα διοίκησης αναφέρονται στην αρχή της κατανομής της εξουσίας, των αρμοδιοτήτων και της ευθύνης στα διάφορα μέρη ενός οργανισμού (Σαΐτης, 2005, Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005, Koontz & Weichrich, 2007)

αρμοδιότητες (νομοθετική και δικαστική λειτουργία, για παράδειγμα) συνταγματικά κατοχυρωμένες (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Ειδικότερα για την εκπαίδευση, τα δύο πρώτα συστήματα είναι αυτά που την αφορούν σε μεγαλύτερο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα:

(α) **Η συγκεντρωτική εκπαιδευτική διοίκηση**, χαρακτηρίζεται από μια αυστηρή ιεραρχική οργάνωση που λειτουργεί βάση πολυάριθμων νόμων και οδηγιών που δεν επιτρέπουν οποιαδήποτε παρέκκλιση. Στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης στην εκπαίδευση, η εσωτερική οργάνωση της διοικητικής ιεραρχίας μπορεί να διαφοροποιείται από την *απόλυτη συγκέντρωση των εξουσιών* στην ανώτατη διοίκηση έως τη *μερική αποσυγκέντρωση*, τη μεταφορά δηλαδή αρμοδιοτήτων και αποφάσεων σε τοπικά ή περιφερειακά όργανα υπό την ιεραρχική εξάρτησή τους από την κεντρική διοίκηση²³.

Σε χώρες με εκπαιδευτικά συστήματα συγκεντρωτικού χαρακτήρα, όπως το ελληνικό, στη σχολική μονάδα δε δίνεται η δυνατότητα διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ διαθέτει ελάχιστο έως μικρό βαθμό αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων που την αφορούν (Λαϊνάς, 2000)

Στα πλαίσια αυτά, το Υπουργείο Παιδείας είναι αυτό που αποφασίζει λεπτομερώς τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος με τις περιφερειακές και τοπικές αρχές της εκπαίδευσης να εκτελούν τις εντολές της κεντρικής διοίκησης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994), ενώ «επιβάλλεται» (εμμέσως) στον εκπαιδευτικό να συμμορφωθεί και να συμβιβαστεί σε κατεστημένους ρόλους, εκτελώντας τις εργασίες που του έχουν ανατεθεί και τυποποιώντας τη διδασκαλία το προσπαθώντας να καλύψει την προκαθορισμένη, από το Υπουργείο Παιδείας, ύλη (Γκοτοβός & Μαυρογιώργος, 1984).

(β) **Η αποκεντρωτική εκπαιδευτική διοίκηση** χαρακτηρίζεται πάλι, από την εκχώρηση σημαντικών διοικητικών αρμοδιοτήτων και ευθυνών σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο και τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων για τοπικά θέματα χωρίς την ανάγκη έγκρισης από την κεντρική διοίκηση²⁴. Σε αυτό το πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας, ένα εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται:

- **διοικητικά αποκεντρωμένο**, όταν η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται από την κεντρική διοίκηση με την περιφερειακή και την τοπική διοίκηση να αποσκοπούν στην υλοποίηση και τη βελτίωση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και
- **πολιτικά αποκεντρωμένο**, όταν τόσο η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και η εφαρμογή της γίνεται από τα περιφερειακά όργανα (Λαϊνάς, 2000).

²³ Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Ανδρέου & Μαντζούφας, 1999

²⁴ Everard & Morris, 1999, Χατζηπαναγιώτου, 2003, Κωστάκης, 2007

Μια μορφή *ευρείας αποκέντρωσης* μπορεί να θεωρηθεί **η αυτονομία**, η ανεξάρτητη δηλαδή άσκηση από τη σχολική μονάδα όλων των εξουσιών και των αρμοδιοτήτων (Μπουζάκης, 2005) που την αφορούν, όπως του προγραμματισμού και της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της. Σε χώρες με αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως στις Αγγλοσαξωνικές χώρες, η σχολική μονάδα διαχειρίζεται σημαντικά εκπαιδευτικά και διοικητικά ζητήματα, (π.χ. το πρόγραμμα διδασκαλίας και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης) (Bush, 2003).

Και το συγκεντρωτικό και το αποκεντρωτικό σύστημα διοίκησης έχουν τόσο πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα.

Ως μειονεκτήματα της συγκεντρωτικής διοίκησης μπορούν να θεωρηθούν τα εξής: η ανάπτυξη κλίματος εύνοιας και γραφειοκρατίας, η διόγκωση και καθυστέρηση των εργασιών που πρέπει να επιτελέσει και ελέγξει η κεντρική διοίκηση, η καθυστέρηση στη λήψη αποφάσεων και η αδυναμία ευελιξίας και αυτονομίας στην επίλυση προβλημάτων, κυρίως αυτών που απαιτούν ειδικές γνώσεις, σε τοπικό επίπεδο²⁵.

Από την άλλη στα πλεονεκτήματα του αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης έχουν συμπεριληφθεί τα ακόλουθα: η ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων, η γρήγορη και με λιγότερο κόστος επίλυση προβλημάτων και η αμεσότερη παρακολούθηση των αποτελεσμάτων, η απήχηση των αποφάσεων και των λύσεων που τελικά επιλέχτηκαν, η ανάπτυξη ικανών στελεχών και η βελτίωση της παρακίνησης και της αύξησης της υπευθυνότητας, της ικανοποίησης και της αφοσίωσης των εργαζομένων αφού τους δίνεται η δυνατότητα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αναπτύσσουν τις γνώσεις και τις ικανότητες τους²⁶. Παρά τα πλεονεκτήματα ενός αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης, ενυπάρχει ο κίνδυνος να σημειωθεί κατάχρηση της εξουσίας από ομάδες συμφερόντων, αδυναμία στην επίλυση ειδικευμένων ζητημάτων αλλά και σπατάλη πόρων²⁷

Επισημαίνεται δε, ότι κανένα σύστημα διοίκησης δεν μπορεί να εφαρμοστεί απόλυτα, δεδομένου ότι όπου επικρατεί ένα σύστημα διοίκησης συναντά κανείς και στοιχεία εφαρμογής του αντίθετου. (Τύπας& Κατσαρός, 2003).

Και στα συγκεντρωτικά και στα αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα υπάρχουν διαφορετικοί φορείς και κοινωνικές ομάδες που επιδιώκουν να κατακτήσουν και να διατηρήσουν τον έλεγχο της εξουσίας τω δραστηριοτήτων και των διαδικασιών του εκπαιδευτικού συστήματος (Broadfoot 1996). Υπαρκτή παραμένει αναμφίβολα και, η ανάγκη να υπάρχει ισορροπία μεταξύ των κεντρικών και περιφερειακών οργάνων της

²⁵ Φαναριώτης 1999, Κωτσίκης, 2007

²⁶ Μπουραντάς, 2001 Αθανασούλα-Ρέππα, 2008

²⁷ Χατζηπαντελή, 1999, Λαϊνάς, 2000

εκπαιδευτικής διοίκησης: η επίτευξη ισόρροπης δηλαδή ανάθεσης έργου και εκχώρησης αρμοδιοτήτων στα διάφορα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας²⁸.

1.1. δ Το μοντέλο διοίκησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Πολλοί μελετητές και συγγραφείς της εκπαιδευτικής διοίκησης έχουν παρουσιάσει θέματα διοικητικής οργάνωσης και λειτουργίας του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Πολλά τα ερωτήματα που κατά καιρούς έχουν τεθεί για τα μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης και των σχολικών μονάδων, με βασικό προβληματισμό να επικεντρώνεται σε ζητήματα, όπως την απουσία ορθολογικής οργάνωσης και προγραμματισμού, με το διοικητικό μηχανισμό της εκπαίδευσης να θεωρείται ως δύσκαμπτος, πολύπλοκος και αναποτελεσματικός²⁹

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο/η Υπουργός Παιδείας βρίσκεται στην κορυφή της κεντρικής διοίκησης και οι σχολικές μονάδες της χώρας στη βάση της διοικητικής πυραμίδας. Η διοικητική δομή της Πρωτοβάθμιας, όπως και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης³⁰ στην Ελλάδα, διακρίνεται σε εθνικό, περιφερειακό, νομαρχιακό και τοπικό επίπεδο.

Σε *κεντρικό επίπεδο*, βασικός φορέας διοίκησης είναι η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας που έχει την ευθύνη της χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής και τα κεντρικά υπηρεσιακά και γνωμοδοτικά συμβούλια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με αρμοδιότητες όπως: την εκδίκαση πειθαρχικών υποθέσεων κατά των προϊσταμένων των Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης και τη γνωμοδότηση σε θέματα μετατάξεων, απολύσεων, αποσπάσεων και χορήγησης αδειών.

Σε *επίπεδο Περιφέρειας*, η διοίκηση και ο έλεγχος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ασκείται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τα περιφερειακά συμβούλια (Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε) με αρμοδιότητες όπως: την εκδίκαση και επανεξέταση πειθαρχικών υποθέσεων των στελεχών της εκπαίδευσης κάθε νομού, τη διατύπωση πειθαρχικών υποθέσεων των στελεχών της εκπαίδευσης κάθε νομού, τη διατύπωση προτάσεων για τις μεταθέσεις, προσλήψεις, αποσπάσεις και τοποθετήσεις εκπαιδευτικών εντός των ορίων του κάθε νομού και την αξιολόγηση της υπηρεσιακής κατάστασης.

Σε *επίπεδο Νομαρχίας*, υπεύθυνοι φορείς είναι οι διευθύνσεις, τα γραφεία και τα περιφερειακά συμβούλια (ΠΥΣΠΕ) πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία είναι αρμόδια για

²⁸ Χατζηπαναγιώτου, 2003, Σαϊτης, 2005

²⁹ Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Καζαμιάς & Κασσωτάκης, 1995, Μακρυδημήτρης 2003, Πουλής, 2003, Σαϊτης, 2005, Αθανασούλα- Ρέππα, 2008

³⁰ Π.Δ. 147/1976, Ν. 1566/1983, Π.Δ. 75/1986

θέματα υπηρεσιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών, ενώ την ευθύνη της παιδαγωγικής και επιστημονικής υποστήριξης του έργου των εκπαιδευτικών έχουν οι σχολικοί σύμβουλοι.

Σε **επίπεδο τοπικό**, ανάλογα με το είδος των αποφάσεων, διακρίνονται τρεις κατηγορίες οργάνων:

1. **διοικητικά** (διευθυντής σχολικής μονάδας, σύλλογος διδασκόντων).
2. **διαχειριστικά** (σχολική επιτροπή)
3. **υποστηρικτικά** (σχολικός σύμβουλος, σύλλογος γονέων).

Σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ο διευθυντής/διευθύντρια της σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνος/η για τη σωστή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής τάξης, την τήρηση των νομοθετημάτων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών καθώς και για την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, ενώ έχει (και πρέπει να έχει) άψογη συνεργασία με τους σχολικούς συλλόγους.

Παράλληλα, βασικό έργο του υποδιευθυντή/ντριας είναι να αναπληρώνει τον διευθυντή/ντρια όταν απουσιάζει από τη σχολική μονάδα για λόγους υπηρεσιακούς.

Τέλος, ο σύλλογος διδασκόντων αποτελείται από όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και αποτελεί συλλογικό όργανο για την εφαρμογή των εγκυκλίων, την λήψη αποφάσεων και γενικότερα την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Παρά τις ποικίλες προσπάθειες αποκέντρωσης³¹ που έχουν κατά καιρούς γίνει, το ελληνικό μοντέλο της εκπαιδευτικής διοίκησης χαρακτηρίζεται ως γραφειοκρατικό, πολύπλοκο λόγω μεγέθους και δομών και συγκεντρωτικό δεδομένου, ότι οι βασικότερες αποφάσεις που αφορούν στη δομή, τον προγραμματισμό και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων λαμβάνονται από την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας³².

Όπως τονίζει και ο Σαΐτης (2005), ενώ κύριος στόχος της περιφερειακής διεύθυνσης ήταν η μείωση της υπερβολικής συγκέντρωσης της εξουσίας στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας, στην πράξη η ίδια μορφή εξουσίας μετατοπίστηκε στην Περιφέρεια.

Το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο είναι αρμόδιο για σημαντικά θέματα της διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, συγκεντρώνει όλη την ευθύνη της διοίκησης, έχοντας αρμοδιότητα για θέματα όπως, οι διορισμοί, οι μεταθέσεις, οι μετατάξεις και οι

³¹ - Ν.2525/1997, αρθ.9, *Δημιουργία 13 Κέντρων Περιφερειακής Στήριξης Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού* με στόχο τη διευκόλυνση της αποτύπωσης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

- Ν.2817/2000, όπου θεσπίστηκαν οι *Περιφερειακές διευθύνσεις Εκπαίδευσης*

- Ν. 2986/2002, αρθ.4, *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.*

³² Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Μιχόπουλος, 1998, Αθανασούλα-Ρέππα et al, 1999, Καζαμιάς 2006, Κατσαρός, 2008

αποσπάσεις εκπαιδευτικών από νομό σε νομό και η χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών, με τα περιφερειακά όργανα να έχουν περιορισμένες αρμοδιότητες εκτελώντας κυρίως τις αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης (Μιχόπουλος, 1998).

Οι δυνατότητες για διαφοροποιήσεις από νομό σε νομό και από σχολείο σε σχολείο, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας, είναι σχεδόν μηδαμινές, με αποτέλεσμα η κεντρική διοίκηση να προσδιορίζει τον τρόπο λειτουργίας των περιφερειακών οργάνων εκπαίδευσης και να διαμορφώνει τις συνθήκες και το πλαίσιο εργασίας των εκπαιδευτικών³³.

Σε αυτό το πλαίσιο διοίκησης και λειτουργίας, ελάχιστες είναι οι ουσιαστικές αρμοδιότητες που έχουν μεταφερθεί σε τοπικό επίπεδο, με τη σχολική μονάδα να αντιμετωπίζεται ως ο τελικός αποδέκτης των αποφάσεων για την εφαρμογή της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Με αυτό τον τρόπο, η δυνατότητα για τη λήψη αποφάσεων και δράσεων από τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα περιορίζονται σε δραστηριότητες που στοχεύουν στην υποστήριξη του διδακτικού τους έργου, όπως την οργάνωση πολιτιστικών δραστηριοτήτων και τον σχολικό εξοπλισμό (Παπαναούμ, 2003).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, παρατηρείται ότι, οι υπεύθυνοι όσον αφορά στη σχολική καθημερινότητα στερούνται σημαντικής παρεμβατικής δύναμης, και καλούνται να υλοποιούν αποφάσεις που προέρχονται από κεντρικά όργανα διοίκησης. Ως εκ τούτου, ένα σημαντικό κομμάτι σχολικών παραγόντων τηρεί ουδέτερη στάση, κατά την οποία οι διευθυντές και οι Σύλλογοι διδασκόντων δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν επαρκώς τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συνέχεια προκύπτουν. Είναι βέβαια γεγονός ότι υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί με θέληση, διάθεση και όραμα, και οι οποίοι, προσπαθούν να πετύχουν παραπάνω αποτέλεσμα, χωρίς όμως αυτοί να αποτελούν το κυρίαρχο στοιχείο.

Χωρίς το δάσκαλο, κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να λειτουργήσει. Η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης έχει μεγάλη σημασία για την επίτευξη των καλύτερων αποτελεσμάτων για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα.

³³ Πυργιωτάκης, 1992, Παπαναούμ, 2003, Μλεκάνης, 2005, Κωτσίκης, 2007

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Ανθρώπινο Δυναμικό και Στελέχωση

2.1 Ιστορική εξέλιξη της παρουσίας και του ρόλου της Διαχείρισης ανθρώπινου Δυναμικού σε έναν οργανισμό

Η *διοίκηση/διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού* ή *διοίκηση προσωπικού*, όπως χρησιμοποιούνταν ο όρος παλαιότερα, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διοικητικής λειτουργίας κάθε οργανισμού και συγκεντρώνει όλες τις λειτουργίες που έχουν επίκεντρο τη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα, καθώς και τις σχέσεις που δημιουργούνται μέσα σε κάθε οργανισμό.

Ως αφετηρία της διοίκησης προσωπικού, μπορεί να θεωρηθεί η περίοδος της βιομηχανικής εποχής στην Ευρώπη και στην Αμερική στα τέλη του 19^{ου} αι., λόγω της ραγδαίας εξάπλωσης εργοστασιακών μονάδων, την ανάγκη οργάνωσης της εργασίας αλλά και της ιεραρχίας, την υλοποίηση οικονομικής κλίμακας, καθώς και την ανάγκη βελτίωσης των συνθηκών εργασίας. Πρωταρχικός στόχος των τμημάτων υπήρξε η πρόσληψη και η εκπαίδευση εργατών στη χρήση νέων μηχανημάτων. Στην αρχή αντιμετωπίστηκαν ως μεμονωμένες μονάδες της παραγωγικής διαδικασίας με μόνη αρμοδιότητα τα εκτελεστικά τους καθήκοντα. Όσο ο καιρός περνούσε, οι τότε βιομηχανικές επιχειρήσεις άρχισαν να προσλαμβάνουν κι εργάτες, τους λεγόμενους “welfareoffices” (=κοινωνικοί υπάλληλοι). Αυτοί είχαν ως καθήκον να βοηθούν τους εργάτες της επιχείρησης σε οτιδήποτε αυτοί χρειαστούν, από θέματα χορήγησης επιδομάτων σε περίπτωση εργατικού ατυχήματος έως εύρεση γιατρών σε περίπτωση ασθένειας. Περνώντας όμως ο καιρός, άρχισε να υπάρχει σχέση άμεσα ανάμεσα στους εργοδότες και στους εργαζόμενους, στοιχείο που βοήθησε σε μεγάλο βαθμό ποικιλοτρόπως την εξέλιξη μεγάλων και πολύ αργότερα πολυεθνικών οργανισμών.

Για πολλά χρόνια υπήρχε ταύτιση αυτών των δύο εννοιών. Όμως παρά το γεγονός αυτό, θα λέγαμε ότι υπάρχουν διαφορές τόσο στη φιλοσοφία όσο και στην αντιμετώπιση των ανθρώπων και των αρμοδιοτήτων μέσα σε ένα οργανισμό.

Από τη μία πλευρά η *Διοίκηση προσωπικού* αντιμετωπιζόταν σαν ανεξάρτητη διοικητική υπηρεσία, με διεκπεραιωτικό ρόλο, επιφορτισμένη με τη ολοκλήρωση υποθέσεων, όπως τη μισθοδοσία, το χειρισμό του προσωπικού καθώς και τη συμμόρφωση των κανονισμών του οργανισμού με βάση το εργατικό δίκαιο (άδειες, απολύσεις, ωράριο εργασίας κ.λπ.), χωρίς να υπάρχει ολιστική προσέγγιση, και αν δημιουργούνταν κάποιο

ζήτημα με το προσωπικό κάθε οργανισμού, εκ των υστέρων γινόταν προσπάθεια να δοθεί λύση.

Από την άλλη πλευρά, η *διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού*, αποτελείται από σειρά λειτουργιών που αντιλαμβάνονται και αναγνωρίζουν τη σημασία του προσωπικού σε μια μονάδα για την εξέλιξή της αλλά και την επιτυχία της, στους τομείς που έχει θέσει. Λειτουργίες του, όπως ο προγραμματισμός, η στελέχωση, η διαρκής επιμόρφωση των εργαζομένων, η παρότρυνση, ο καθορισμός αμοιβών και πρόσθετων παροχών, η επικοινωνία και οι ανθρώπινες σχέσεις συμβάλλουν στη συνεχή εξέλιξη του οργανισμού. Το συγκεκριμένο φαινόμενο άρχισε να εμφανίζεται μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν εμφανίστηκαν αρκετοί εργαζόμενοι με πανεπιστημιακή μόρφωση (Ιορδανόγλου,2008). Καταλυτικό ρόλο για την διαμόρφωση του τμήματος ανθρώπινου δυναμικού σε ρόλο πιο οργανωτικό-τεχνοκρατικό, έπαιξε η ανάπτυξη της συστημικής θεωρίας στον τομέα της διαχείρισης (management) και το γεγονός της εξέτασης της επιχείρησης ως ζωντανού οργανισμού, ο οποίος αποτελείται από αλληλένδετα μέρη. Πλέον, οι άνθρωποι της επιχείρησης θεωρούνταν σύνολα, τα οποία ερχόντουσαν σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους και ως στόχος ήταν η θέσπιση συγκεκριμένων κριτηρίων με τα οποία θα ελεγχόταν η απόδοση τους

Ιδιαίτερη αναφορά χρειάζεται να γίνει στην αλλαγή του ονόματος του συγκεκριμένου τμήματος, όπου από «διοίκηση προσωπικού» (κάποιες φορές εμφανιζόταν και ως διεύθυνση προσωπικού) έγινε «διοίκηση ανθρώπινων πόρων». Η αλλαγή αυτή άρχισε να εμφανίζεται ήδη από τις αρχές του 1980, όπου φυσικά απεικόνιζε την αλλαγή νοοτροπίας και συμπεριφοράς απέναντι στους εργαζόμενους της επιχείρησης. Πλέον, από τη δεκαετία αυτή και μετά θεωρείτο ένα σημαντικό κεφάλαιο για την εταιρία (ίσως και το πιο σημαντικό για πολλούς ειδικούς), όπου η σωστή διαχείριση του μπορεί να αποδώσει τα μέγιστα για την επιχείρηση. Μάλιστα, προς αυτή την κατεύθυνση βοήθησε το γεγονός (ήδη από το 1980 και μετά) της συμμετοχής του τμήματος ανθρώπινου δυναμικού σε διοικητικά συμβούλια των επιχειρήσεων στα οποία χαράσσονταν στρατηγικές του μέλλοντος. Έτσι δημιουργήθηκε και ο όρος «στρατηγική διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού», η οποία φυσικά εξακολουθεί και μας απασχολεί.

2.2 Οι βασικές λειτουργίες της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

Δεδομένου ότι οι άνθρωποι αποτελούν το δημιουργικό και συνδετικό κρίκο όλων των ενεργειών και δράσεων για κάθε ιδιωτικό ή δημόσιο οργανισμό, η σημασία της σωστής

διαχείρισης των θεμάτων που αφορούν στο ανθρώπινο δυναμικό είναι πολύ σημαντική για την επιτυχία κάθε οργανισμού, και μάλιστα εκπαιδευτικού, που βρίσκεται στο επίκεντρο του κοινωνικοοικονομικού συστήματος και συμβάλλει με τη λειτουργία του στην εξέλιξη μιας κοινωνίας και στην κατά Bourdieu³⁴ (1970) αναπαραγωγή της δομής των κοινωνικών σχέσεων.

Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διοικητικής λειτουργίας κάθε οργανισμού και συγκεντρώνει σημαντικές δραστηριότητες και λειτουργίες που έχουν ως επίκεντρο τη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα³⁵ και τις σχέσεις του με τον οργανισμό.

Ως *διαχείριση ανθρώπινου οργανισμού*, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, μπορεί να οριστεί το τμήμα της διοίκησης που ασχολείται με τον ανθρώπινο παράγοντα στην εργασία και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που έχει αυτός ο παράγοντας με τη λειτουργία και εξέλιξη του οργανισμού (Beeretall, 1984). Είναι ο σχεδιασμός ενός επίσημου συστήματος, με στόχο να διασφαλιστεί η αποτελεσματική και αποδοτική συμβολή του ανθρώπινου ταλέντου στη δημιουργία και την επίτευξη του οράματος, της στρατηγικής και των στόχων ενός οργανισμού³⁶.

Όπως σε κάθε οργανισμό, έτσι και σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα, εξίσου σημαντική είναι και η σωστή στελέχωση, αλλά και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της.

Στόχος της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης είναι η σωστή επιλογή, η επαγγελματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των ταλέντων του ανθρώπινου δυναμικού και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών εργασίας και θετικού εργασιακού που ευνοούν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού. (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008)

2.3 Στελέχωση και επιλογή ανθρώπινου δυναμικού

Με τον όρο **στελέχωση**, εννοούνται εκείνες οι λειτουργίες που διασφαλίζουν ότι η οργάνωση έχει στο παρόν, και θα έχει στο εγγύς μέλλον, επαρκές σε αριθμό και κατάλληλο, από πλευράς γνώσεων και δεξιοτήτων, προσωπικό. Οι λειτουργίες αυτές, γενικότερα, περιλαμβάνουν τον προγραμματισμό του ανθρώπινου δυναμικού, δηλαδή την εκτίμηση των

³⁴ **Για τον Μπουρντιέ υπάρχουν διαφορετικών ειδών κεφάλαια.** Εκτός από το οικονομικό κεφάλαιο, τα άτομα στις συναλλαγές τους διαχειρίζονται «πολιτισμικό κεφάλαιο» (αποκτημένες γνώσεις, δεξιότητες, «παιδεία»), «συμβολικό κεφάλαιο» (κύρος), «γλωσσικό κεφάλαιο». Ορισμένα πεδία βοηθούν ώστε να μετατρέπεται το ένα κεφάλαιο σε άλλο· η εκπαίδευση, λ.χ., παρέχει πολιτισμικό κεφάλαιο και κύρος, που μπορούν να εξασφαλίσουν μια καλοπληρωμένη εργασία.

³⁵ Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003

³⁶ Mathis&Jackson, 2000; Jackson&Schuler, 2003

μελλοντικών αναγκών σε προσωπικό, και την επιλογή προσωπικού, δηλαδή τη διαδικασία εξεύρεσης των προσώπων που θα καλύψουν τις κενές θέσεις της οργάνωσης .

Ο όρος στελέχωση χρησιμοποιείται στη διοικητική βιβλιογραφία για να δηλώσει το βασικό καθήκον της Δημόσιας Διοίκησης για προσέλκυση και διατήρηση ικανών ανθρώπων και τη δημιουργία σε αυτή κατάλληλων συνθηκών ώστε να παρακινούνται και να αποδίδουν το καλύτερο δυνατό έργο. Ο όρος περιλαμβάνει όλα τα θέματα που εννοούνται με τους όρους: ανάλυση εργασίας, κατάταξη θέσεων, στρατολόγηση, επιλογή, πρόσληψη προσωπικού, τοποθέτηση, εκπαίδευση, αξιολόγηση της επίδοσης καθενός, προαγωγή, μισθός, ηθικές αμοιβές, πειθαρχία και έλεγχος (Κούρτης, 1975: 85).

Οι βασικές λειτουργίες της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση, περιλαμβάνουν:

A) τον προγραμματισμό του ανθρώπινου δυναμικού:

Αυτή η διαδικασία αποτελεί ζωτική ανάγκη αλλά και μέγιστο συμφέρον για κάθε υπηρεσία, επιχείρηση ή οργανισμό.

Ο προγραμματισμός πρέπει να περιλαμβάνει τον κατά κατηγορία, φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο και εμπειρία, αριθμητικό προσδιορισμό του αναγκαίου προσωπικού για τις σημερινές και μελλοντικές ανάγκες της μονάδας.

Πρέπει να είναι εύκαμπτος και να επιτρέπει την ομαλή εξέλιξη του προσωπικού ώστε να επιτυγχάνεται η απρόσκοπτη κάλυψη των κενών σε στελέχη που θα δημιουργούνται με την πάροδο του χρόνου.

Επίσης, πρέπει να προβλέπει τη δυνατότητα λειτουργίας της υπηρεσίας του οργανισμού, της υπηρεσίας ή της επιχείρησης σε κάποιες κρίσιμες περιόδους (π.χ. απουσία των ανδρών σε περίπτωση επιστράτευσης, απουσίας των γυναικών κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης κ.ά.).

Η σχέση ανδρών και γυναικών, αποφοίτων Λυκείων ή Τεχνικών σχολών και πανεπιστημίων, η ηλικιακή διαφορά του προσωπικού, ώστε να μη συμπέσει η ομαδική αποχώρηση των στελεχών συνέπεια συνταξιοδότησής τους, είναι μερικά από τα πολλά προβλήματα που πρέπει να επιλύσει η Υπηρεσία Προσωπικού.

Μια λογική αναλογία στελεχών και λοιπών εργαζομένων ανταποκρίνεται στην προσδοκία όλων όπως τύχουν ομαλής υπηρεσιακής εξέλιξης και ικανοποιητικής αμοιβής. Αντίθετα, μια υπέρμετρη διόγκωση των στελεχών, μιας ή περισσότερων ιεραρχικών βαθμίδων, επιφέρει τη μείωση της αποτελεσματικότητας των εργαζομένων, την απογοήτευση και την αδιαφορία τους . (Δήμου, 2003 :121-122)

Ο προγραμματισμός ανθρώπινου δυναμικού είναι απαραίτητος σε κάθε εργασία (οργανισμό, υπηρεσία, ή επιχείρηση), ώστε να μπορεί να προβλέψει τις βραχυπρόθεσμες και μεσοπρόθεσμες (με χρονικό ορίζοντα 1-2 ετών) ανάγκες της σε προσωπικό και να έχει κάποιο σχέδιο για τον τρόπο με τον οποίο θα τις καλύψει.

Οι υποκατηγορίες στις οποίες βασίζεται ο προγραμματισμός είναι α) τα στάδια του προγραμματισμού, β) απογραφή, γ) πρόβλεψη ζήτησης, δ) πρόβλεψη προσφοράς, ε) διαμόρφωση πολιτικής και σχεδίων, ε) εφαρμογή και αξιολόγηση των σχεδίων.

B) τη στελέχωση του εκπαιδευτικού οργανισμού:

Η λειτουργία της στελέχωσης περιλαμβάνει την προσέλκυση, τον καθορισμό του συστήματος και των κριτηρίων επιλογής του απαιτούμενου ανθρώπινου δυναμικού (τεστ, γραπτή εξέταση, συνέντευξη κ.λπ.), την αξιολόγηση, την τελική επιλογή και την προσαρμογή των εργαζομένων στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Η λειτουργία της στελέχωσης μάλιστα, περιλαμβάνει:

- **Τον προγραμματισμό του ανθρώπινου δυναμικού.** Όταν γίνεται λόγος για προγραμματισμός ανθρώπινου δυναμικού, όπως προαναφέρθηκε, σημαίνει η διαδικασία με την οποία ένας οργανισμός εκτιμά τις αναμενόμενες μεταβολές σε ανθρώπινο δυναμικό και προβλέπει τις μελλοντικές ανάγκες του.

Η πολιτική απόκτησης προσωπικού ξεκινά με το σχεδιασμό για την εξασφάλιση και παρουσία του αναγκαίου και κατάλληλου προσωπικού στο επιθυμητό ποσοτικό και ποιοτικό επίπεδο, το οποίο θεωρείται ότι θα είναι ικανό να πετύχει τους σκοπούς του οργανισμού και να αξιοποιήσει τις δυνατότητες του στο μέγιστο βαθμό. Ο προγραμματισμός είναι μία πολύ παλιά αρχή, η οποία εφαρμόζεται από τότε που οι άνθρωποι άρχισαν να συνεργάζονται και αποτελεί τη βάση για τις προσλήψεις και το σχεδιασμό της επαγγελματικής εξέλιξης (Ξηροτύρη - Κουφίδου, 2001:120-121). Στο περιεχόμενο δηλαδή της έννοιας προγραμματισμός εντάσσεται ο αριθμητικός προσδιορισμός του προσωπικού το οποίο είναι αναγκαίο για τις μελλοντικές ανάγκες μιας μονάδας, κατά κατηγορία, φύλλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο ή εμπειρία.

- **Τη διαδικασία προσέλκυσης ή στρατολόγηση ανθρώπινου δυναμικού.** Όταν τελειώσει ο προγραμματισμός, ακολουθεί η αναζήτηση υποψηφίων με διάφορες ενέργειες και μέσα, προκειμένου να καλυφθούν οι κενές θέσεις του οργανισμού. Επομένως, η προσέλκυση του προσωπικού είναι η διαδικασία αναζήτησης και εξεύρεσης των κατάλληλων ατόμων, με διάφορα μέσα όπως πληροφορίες,

καταχώρηση στον τύπο, ανάθεση σε οργανισμό πρόσληψης προσωπικού κ.λπ., προκειμένου να επιτευχθεί το ποθούμενο αποτέλεσμα.

Τον προσδιορισμό των αναγκών του οργανισμού σε ανθρώπινο δυναμικό, ακολουθεί η αναζήτηση των υποψηφίων. Σε περίπτωση που η οργάνωση, περισσότερο στον ιδιωτικό τομέα, αλλά και στο δημόσιο αποφασίσει να αναζητήσει υποψήφιους έχει τέσσερεις κυρίως τρόπους για την προσέλκυση τους:

- α) Καταχώρηση στον τύπο (αγγελία)
- β) Χρησιμοποίηση γραφείου ευρέσεως εργασίας
- γ) Ανάθεση σε σύμβουλο επιλογής προσωπικού
- δ) Προσέγγιση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων

Η επιλογή μεταξύ των τεσσάρων δυνατοτήτων είναι συνάρτηση του κόστους, της ταχύτητας και της πιθανότητας που έχει η κάθε μέθοδος να αναδείξει τους κατάλληλους υποψηφίους. Ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο θα προσελκυσθούν οι υποψήφιοι, κατά την επιλογή προκύπτει το ζήτημα ποιος λαμβάνει την οριστική απόφαση ή ποιος συμμετέχει στη λήψη της. Υπάρχουν διάφορες απόψεις, που προβάλλουν το δικαίωμα της ανώτατης διοίκησης, του διευθυντή προσωπικού και του άμεσου προϊσταμένου του μελλοντικού υπαλλήλου.

Στην πράξη, πολλές επιχειρήσεις ή οργανισμοί χρησιμοποιούν επιτροπές, άλλοτε με αποφασιστικό και άλλοτε με συμβουλευτικό χαρακτήρα. (Χατζηπαντελή, 1999: 53-54)

- **Την επιλογή του προσωπικού.** Η επιλογή τόσο του προσωπικού που θα στελεχώσει μία οργάνωση, όσο και εκείνου που θα προωθηθεί στις ανώτερες στις ανώτερες διοικητικές θέσεις, αποτελεί τον κύριο άξονα γύρω από τον οποίο περιστρέφονται όλες οι άλλες λειτουργίες που αφορούν τη διοίκηση του ανθρώπινου παράγοντα, όπως τοποθέτηση, εκπαίδευση, αξιολόγηση , προαγωγή.

Με τη διαδικασία της επιλογής εκτιμάται και συγκρίνεται η καταλληλότητα των υποψηφίων για κάποια θέση με διάφορες μεθόδους όπως, συνέντευξη, τεστ, βιογραφικά, συστατικές επιστολές ή πληροφορίες από τρίτους, δείγμα εργασίας. Κέντρα επιλογής, αξιολόγηση δυνατοτήτων, γραπτές εξετάσεις κ.λπ. (Χατζηπαντελή,1998: 54-60). Επειδή τέλεια μέθοδος επιλογής δεν υπάρχει, και επειδή η αξιοπιστία κάθε μεθόδου διαφέρει, συνήθως εφαρμόζεται συνδυασμός ποικίλων μεθόδων για να διασφαλίζεται η κατά το δυνατόν αποτελεσματικότερη εξακρίβωση των προσόντων και των ικανοτήτων ενός υποψηφίου που πρόκειται να προσληφθεί.

Η όλη λειτουργία αποτελεί την «πολιτική προσλήψεων» και συνίσταται στη χάραξη κατευθυντήριων γραμμών, για την σύνθεση του προσωπικού που θα προσληφθεί. Αυτές αφορούν σε :α) βαθμό μόρφωσης, β) βασικά προσόντα και τις ικανότητες, γ) φύλο, δ) ηλικία, ε) υγεία.

Το έργο της επιλογής του κατάλληλου προσωπικού αναλαμβάνουν διευθυντικά στελέχη ή συλλογικά όργανα τα οποία μελετώντας τα διαθέσιμα στοιχεία, για κάθε υποψήφιο ξεχωριστά (π.χ. βιογραφικά σημειώματα, επιστημονικές μελέτες. Βεβαιώσεις προϋπηρεσίας κ.ά.), επιδιώκουν να ανακαλύψουν κάποιες από τις ικανότητες και δεξιότητες που έχουν και είναι επιθυμητές για τη συγκεκριμένη θέση (Σαϊτής, 2005: 292-293).

Από τα προαναφερθέντα, γίνεται αντιληπτό, ότι η επιλογή ως καταληκτική διαδικασία πρόσληψης προσωπικού αποβλέπει στη διάκριση και προτίμηση των πιο κατάλληλων προσώπων από το σύνολο των προσφερομένων σε σχέση με τις ανάγκες που προσπαθεί να καλύψει ο οργανισμός.

▪ **Την τοποθέτηση και την υποδοχή νέου εργαζόμενου στον οργανισμό**

Η τοποθέτηση και εισαγωγή του προσωπικού στη νέα θέση εργασίας και στο καινούργιο του εργασιακό περιβάλλον απαιτεί το τελευταίο στάδιο της διαδικασίας της στελέχωσης ενός οργανισμού.

Η τοποθέτηση και εισαγωγή του ανθρώπινου δυναμικού στον οργανισμό είναι μια διαδικασία που αφορά σε όλους τους εργαζόμενους. Σε πολλές περιπτώσεις όμως ομάδες του ανθρώπινου δυναμικού σε έναν οργανισμό, όπως το εποχικό προσωπικό, αγνοούνται από αυτή τη διαδικασία. Στους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, για παράδειγμα, δεν θεωρείται αναγκαία η διαδικασία εισαγωγής και τοποθέτησής τους στη σχολική μονάδα, αφού υπάρχει η εσφαλμένη αντίληψη ότι προσλαμβάνονται μόνο για να κάνουν τη δουλειά τους και δεν ενδιαφέρονται για το οργανισμό και το σχολείο στο σύνολο του (Thomson 1993)

Η διαδικασία της εισαγωγής και τοποθέτησης θεωρείται διεθνώς ως μία σημαντική παράμετρος στην αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού (Bush & Middlewood, 2005) που διασφαλίζει την αρμονική ένταξη των εργαζομένων και τη μέγιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων και του ταλέντου τους. Τρεις είναι οι κυριότεροι στόχοι της διαδικασίας υποδοχής και προσαρμογής προσωπικού: α) Κοινωνικοποίηση, β) Αποδοτικότητα, γ) Οργανωσιακή κουλτούρα.

Γ) την εκπαίδευση, την επιμόρφωση και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού:

«Ο πιο πολύτιμος πόρος που έχετε είναι το προσωπικό σας... Όσο μεγαλύτερη ικανότητα και προθυμία έχει το προσωπικό σας, τόσο πιο καρποφόρες μπορούν να είναι οι προσπάθειες σας»

(Rowntree, 1991).

Η εκπαίδευση, συμπεριλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες που έχουν σκοπό την επίδραση, με συγκεκριμένο τρόπο, στη σκέψη και στο χαρακτήρα του ατόμου.

«Η εκπαίδευση αφορά στις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εργοδότες για να τροφοδοτήσουν τους νέους ή τους υφιστάμενους εργαζόμενους με τις δεξιότητες που χρειάζονται για να εκτελέσουν τις εργασίες τους. Ορισμένοι ειδικοί στην εκπαίδευση χρησιμοποιούν τον όρο «μάθηση και απόδοση στην εργασία» αντί της εκπαίδευσης, ώστε να υπογραμμίσουν τον διττό σκοπό της σχετικά με τη μάθηση και την οργανωσιακή απόδοση (Dessler, 2012). Από τεχνική άποψη, με τη διαδικασία της εκπαίδευσης, αποκτώνται συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Η εκπαίδευση γίνεται με βάση συγκεκριμένους μεθόδους (θεωρία, επίδειξη, ανάθεση και πρακτική εξάσκηση εργασιών κ.λπ.), σε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα και όριο χρόνου.

Θεμελιώδης σκοπός της εκπαίδευσης των εργαζομένων είναι να βοηθήσει την επιχείρηση να επιτυγχάνει τους στρατηγικούς της σκοπούς, με το να προσθέτει αξία στην εργασία των ανθρώπων που εργάζονται γι' αυτή. Η εκπαίδευση είναι επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό, το οποίο είναι αναπόσπαστος παράγοντας για την επίτευξη του οποιουδήποτε στόχου παραγωγής της επιχείρησης, μέσω της ανάπτυξης και της καλύτερης χρήσης των φυσικών δυνατοτήτων.

Οι τομείς που βελτιώνονται οι εργαζόμενοι, ανάλογα με τους στόχους είναι οι εξής:

- **Γνώσεις (Knowledge)** · οι γνώσεις αποτελούνται από ένα απόθεμα παρατηρήσεων, γεγονότων και πληροφοριών, το οποίο αφορά στην εκάστοτε θέση εργασίας, τις διαδικασίες, τα πρόσωπα και τα τυπικά καθήκοντα που την αφορούν.
- **Ικανότητες (Skills)** · οι ικανότητες αναφέρονται στα προσόντα, με τα οποία γίνονται ορισμένες ενέργειες. Ο όρος ικανότητες συμπεριλαμβάνει το σύνολο των επαγγελματικών χαρακτηριστικών, γνώσεων και ικανοτήτων που απαιτούνται για την επιτυχή εκτέλεση μιας εργασίας. Η ανάπτυξη των ικανοτήτων περιλαμβάνει τη βελτίωση των διανοητικών και διαπροσωπικών ικανοτήτων, ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα της δράσης του υπαλλήλου,

όπως π.χ. η ικανότητα ανάλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων, χειρισμού προβλημάτων, διαπροσωπικής επικοινωνίας.

- **Στάσεις (Attitudes)** • αυτές περιλαμβάνουν την προδιάθεση του ατόμου που δρα η να αντιδρά με ένα συγκεκριμένο και προβλεπόμενο τρόπο. Η αλλαγή στις στάσεις συνήθως οδηγεί και σε τροποποίηση της συμπεριφοράς και αποβλέπει στο να γίνει αποτελεσματικότερος ο τρόπος με τον οποίο οι εργαζόμενοι ανταποκρίνονται σε μία ποικιλία παραγόντων το περιβάλλοντος. Οι στάσεις έναντι των άλλων, η ανοχή των πολιτιστικών διαφορών, η εμπιστοσύνη του εαυτού μας και η επιθυμία ανάληψης ευθυνών και κινδύνων αποτελούν ορισμένα παραδείγματα στάσεων που επιδιώκεται να ενισχυθούν με συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και που οδηγούν και στις ανάλογες επιθυμητές συμπεριφορές.
- **Επαγγελματικές δεξιότητες (Competencies)** • μπορεί να θεωρηθεί ότι επαγγελματικές δεξιότητες περιλαμβάνουν το σύνολο των επαγγελματικών προσωπικών χαρακτηριστικών γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων που απαιτούνται προκειμένου ένας εργαζόμενος να εκτελέσει σωστά τη δουλειά του. Έτσι πολλές επιχειρήσεις εφαρμόζουν εκπαίδευση ειδικευμένη στις απαιτούμενες επαγγελματικές δεξιότητες κάθε θέσης την αποκαλούμενη competency-based training.

Η σημασία της εκπαίδευσης για έναν οργανισμό είναι εμφανής. Γι' αυτό, και η εκπαίδευση, είναι βασικό κομμάτι του management σήμερα. Όλοι οι «διοικητές» της οποιασδήποτε επιχείρησης, πρέπει να χρησιμοποιούν την εκπαίδευση. Η ευθύνη όμως της εκπαίδευσης βαραίνει τόσο τους προϊσταμένους τμημάτων όσο και τη διοίκηση στο σύνολο της. Με τα δεδομένα αυτά και σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002):

- A.** Δίνει τη δυνατότητα στα διευθυντικά στελέχη να βελτιώσουν τα σχέδια τους και ταυτόχρονα να ελέγξουν και να αναπτύξουν τα ηγετικά τους προσόντα.
- B.** Περιορίζει την ευθύνη άσκησης εποπτείας. Οι έμπειροι υπάλληλοι δεν χρειάζεται να αφιερώνουν πολύ χρόνο για την κατάρτιση των προσληφθέντων και έτσι αφοσιώνονται στην κανονική τους εργασία.
- Γ.** Παρέχει τη δυνατότητα προτυποποίησης της εργασίας. Η εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στο προσωπικό να χρησιμοποιεί τις καλύτερες μεθόδους διεξαγωγής της εργασίας να καθορίζουν πρότυπα ποσοτικής και ποιοτικής απόδοσης τα οποία τίθενται στη διάθεση όλων των υπαλλήλων.

Δ. Παρέχει δυνατότητες βελτίωσης των αποδόσεων. Οι καλώς εκπαιδευόμενοι υπάλληλοι επιδεικνύουν συνήθως μεγαλύτερη αύξηση της ποσότητας και σημαντική βελτίωση της ποιότητας του αποτελέσματος της εργασίας τους σε σύγκριση με έναν μη εκπαιδευόμενο υπάλληλο. Όταν οι εργαζόμενοι κατέχουν τις αναγκαίες τεχνικές γνώσεις έχουν και σαφή αντίληψη της αποστολής τους και της αλληλεξάρτησης της εργασίας τους με άλλες, ενώ γνωρίζουν το γιατί των διαφόρων μέτρων πολιτικής και των διαδικασιών της επιχείρησης. Ακόμα η εκπαίδευση ασκεί μια σοβαρή επίδραση στην ανύψωση του ηθικού ως συνέπεια της πλήρους γνώσεως του υπαλλήλου ως προς τι πρέπει να κάνει.

Η εκπαίδευση είναι ένας από τους βασικότερους χώρους πολιτιστικής παραγωγής και αναπαραγωγής, καθώς μέσω του σχολείου αναπτύσσονται οι δημιουργικές δυνάμεις και δυνατότητες αλλά και η κουλτούρα των νέων ανθρώπων.

Οι σημερινές κοινωνίες παγκοσμίως, χαρακτηρίζονται μεταξύ των άλλων από την πολυπολιτισμική τους φύση (multicultural), την πρόκληση της ολοένα και περισσότερο αυξανόμενης και ταχύτατα διαδιδόμενης γνώσης μέσω internet, νέων τεχνολογιών, κ.λπ., αλλά και από οικονομική αστάθεια, καθώς και μία αυξανόμενη ένταση σχετικά με την αβεβαιότητα εργασιακής απασχόλησης. Τέλος, η τεχνολογία αποτελεί τόσο σημαντικό παράγοντα σε κάθε έκφραση της ζωής, (στην προσωπική και επαγγελματική ζωή των πολιτών, και φυσικά στην εκπαίδευση), ώστε η γνώση και οι δεξιότητες στην πληροφορική να συνιστούν το «εκ των ουκ άνευ». Το εκπαιδευτικό σύστημα λοιπόν, πρέπει να λάβει υπ' όψιν του αυτές τις νέες συνθήκες και να τις ενσωματώσει στους σκοπούς, στη φύση και στο χαρακτήρα του.

Οι δυνατότητες που έχει το σχολείο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των καιρών για έναν πιο ενεργό και αναβαθμισμένο ρόλο στα κοινωνικά δρώμενα, είναι πολλές αλλά όχι εύκολα υλοποιήσιμες.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, παρατηρείται ότι οι υπεύθυνοι όσον αφορά στη σχολική καθημερινότητα στερούνται σημαντικής παρεμβατικής δύναμης, και καλούνται να υλοποιήσουν αποφάσεις που προέρχονται από κεντρικά όργανα διοίκησης. Για να ανταποκριθεί το εκπαιδευτικό λειτούργημα στις καινοτόμες ανάγκες, δράσεις και επιταγές της εποχής, θα πρέπει να αποκτήσει το ρόλο του διεκπεραιωτή που θα μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να αναλάβει τις ευθύνες που του αναλογούν.

Αναπόφευκτα, σημαντικό κομμάτι που λειτουργεί σε ένα αναμορφωμένο, θεσμικό πλαίσιο, αποτελεί η διαρκής επιμόρφωση, η οποία πρέπει να αποτελέσει προτεραιότητα του

εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Για τη διαμόρφωση ενός τέτοιου πλαισίου, απαραίτητη θεωρείται η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευόμενων-εκπαιδευτικών στην επιμορφωτική διαδικασία και η άμεση συνεργασία με τα σχολεία.

Δ) την παρακίνηση και επαγγελματική ικανοποίηση του ανθρώπινου οργανισμού:

«Υποκίνηση είναι η διαδικασία ενεργοποίησης των ικανοτήτων των εργαζομένων με σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού» (Κουτουζής Μ. 1999, σελ. 172)

«Ως υποκίνηση ή αλλιώς παρακίνηση έχει ορισθεί μία εσωτερική κατάσταση του ατόμου που το κάνει να συμπεριφέρεται με τρόπο που να διασφαλίζει την επίτευξη κάποιου στόχου»³⁷.

Η έλλειψη κινήτρων δημιουργεί στον εργαζόμενο την αίσθηση χαμηλής αποδοτικότητας διότι, όπως είναι λογικό, χωρίς κίνητρα δεν υπάρχει λόγος ο εργαζόμενος να αυξήσει την απόδοσή του. Άρα, η υποκίνηση είναι μια από τις βασικές δεξιότητες που πρέπει να διέπει έναν αποτελεσματικό ηγέτη. Μέσω της υποκίνησης οι εργαζόμενοι ενεργούν με τη δική τους βούληση έτσι θα ικανοποιηθούν για ότι κάνουν, αλλά πρέπει να υπάρχουν κίνητρα και όπως υποστηρίζεται από τους παραπάνω συγγραφείς, τα κίνητρα αυτά πρέπει να πηγάζουν από τον εσωτερικό τους κόσμο.

Το άτομο στην καθημερινή του συμπεριφορά επηρεάζεται από πολλές μεταβλητές ενδογενείς και εξωγενείς, όπως φιλοδοξίες, παιδεία, προσωπικά βιώματα, κοινωνικό περιβάλλον, ένταση ατομικών αναγκών, ανθρώπινες σχέσεις κ.ά.. Έτσι το άτομο αντιδρά ή ανταποκρίνεται σε διάφορες δυνάμεις που το υποκινούν, ανταποκρίνεται δηλαδή σε δυνάμεις που το ωθούν να κάνει κάποιες δράσεις.

Το θέμα της υποκίνησης έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τις επιχειρήσεις και τους ακαδημαϊκούς, τόσο παλαιότερα αλλά ακόμη περισσότερο τα τελευταία χρόνια.

Η υποκίνηση είναι ένα από τα πιο απλά, αλλά και τα πιο σύνθετα αντικείμενα της διοίκησης συνάμα. Υποκινώντας κάποιον είναι μάλλον εύκολο να βρεθεί τι επιθυμεί και να του προσφερθεί σαν ανταμοιβή ή σαν κίνητρο.

Οι άνθρωποι διαφέρουν πάρα πολύ στον τρόπο που εκτιμούν και εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες, αλλά παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζει η υποκίνηση δεν υπάρχει αμφιβολία ότι αποτελεί την σπονδυλική στήλη της Διοίκησης. Η υποκίνηση πραγματοποιείται όταν ένα κίνητρο ή μια ανταμοιβή μπορούν να ικανοποιήσουν μια δημιουργημένη ανάγκη. Αποτυχία μπορεί να προκύψει όταν παρεμβάλλεται ένα εμπόδιο μεταξύ του ατόμου του κινήτρου και της ανταμοιβής. Έργο της Διοίκησης είναι να υποκινεί συνεχώς τους συνεργάτες της

³⁷ Berelson & Steiner, 1964 στο Κουτουζής Μ. 1999, σελ. 172

προκειμένου να κατορθώσουν και να πεισθούν να προσφέρουν τις δυνάμεις και τις ικανότητες τους για την επίτευξη του κοινού αντικειμενικού στόχου.

Επιστήμονες όπως για παράδειγμα οι Maslow, F.Herzberg, McGregor, McClelland κ.ά., ανέπτυξαν διάφορες θεωρίες περί κινήτρων με σκοπό να διερευνήσουν την ανθρώπινη παρακίνηση. Όλες οι θεωρίες παρουσιάζουν προβλήματα στο θεωρητικό τους μέρος και στην εφαρμογή τους, υπάρχουν όμως σε αυτές έννοιες και εξηγήσεις για την παρακίνηση των ατόμων στην εργασία, οι οποίες δίνουν ικανοποιητικές απαντήσεις στους διοικούντες που αναζητούν τρόπους για να κάνουν μια επιχείρηση περισσότερο αποτελεσματική.

Ε) την παρακίνηση και επαγγελματική ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού:

Στα πλαίσια της παρακίνησης γίνεται προσπάθεια του προσδιορισμού των κινήτρων αλλά και των παραγόντων που συμβάλλουν στην παρακίνηση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση της σχέσης του μοντέλου διοίκησης με την διαμόρφωση πολιτικής και των αντίστοιχων διαδικασιών παρακίνησης και επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελεί το ζητούμενο για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα.

Στ) τον καθορισμό και τη παροχή αμοιβών, κινήτρων, ωφελημάτων και πρόσθετων παροχών:

Στα πλαίσια του καθορισμού των αμοιβών και της παροχής κινήτρων, ωφελημάτων και πρόσθετων παροχών περιλαμβάνονται τα άμεσα και έμμεσα οφέλη που αποκομίζει ο κάθε εκπαιδευτικός για τη συνεισφορά του στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων του οργανισμού. Ο καθορισμός της πολιτικής αμοιβών στη βάση κινήτρων γίνεται με κριτήρια το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, τις ικανότητες αλλά και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών.

Ζ) την αξιολόγηση του έργου:

«Αξιολόγηση της απόδοσης» (performance appraisal) σημαίνει εκτίμηση της τρέχουσας ή της παρελθούσης απόδοσης ενός εργαζόμενου σε σχέση με τα πρότυπα απόδοσης που έχουν τεθεί για την θέση του». Μετά την παρέλευση ορισμένου χρόνου προσαρμογής από την ημέρα πρόσληψης του εργαζόμενου, πρέπει να μετρηθεί η επίδοσή του. Η διαδικασία αυτή αποκαλείται αξιολόγηση της επίδοσης και του έργου του εργαζόμενου.

Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, αποτελεί έναν από τους τρεις μηχανισμούς ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος μαζί με την «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών» και την «Εκπαιδευτική έρευνα» και ο ρόλος της στο εκπαιδευτικό μας

σύστημα διερευνάται με στόχο την αποτύπωση της γνώσης, των στάσεων και των απόψεων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, Τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την ανάλυση των ευρημάτων θα χρησιμοποιηθούν, ώστε να παρέχουν μία χρήσιμη ανατροφοδότηση για την ερμηνεία της παρούσας κατάστασης και για τον μελλοντικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Η) την επικοινωνία στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού:

Σχετίζεται με τον καθορισμό των λειτουργιών, των μορφών, των μέσων και των μεθόδων της εσωτερικής επικοινωνίας μέσα σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό. Σε ένα ανοικτό σύστημα, όπως το εκπαιδευτικό, η επικοινωνία αποτελεί βασικό παράγοντα αρμονικής λειτουργίας για την αποφυγή συγκρούσεων, αλλά και της αποτελεσματικότητας του συστήματος.

Θ) τις εργασιακές σχέσεις:

Οι εργασιακές σχέσεις αποτελούν κλάδο των κοινωνικών και οικονομικών επιστημών. Ο όρος **εργασιακές σχέσεις**, υπονοεί, κατά κάποιο πρώτο λόγο, κάθε επίσημη και ανεπίσημη σχέση εργασίας ανάμεσα σε μισθωτούς και εργοδότες (Κατσανέβας, 1996). Σύμφωνα με τον *Dunlop* (1958) με τον όρο εργασιακές σχέσεις εννοούνται οι πολυδιάστατες σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των εργοδοτών, των εργαζομένων, των συνδικαλιστικών τους φορέων και των κρατικών οργάνων. Επομένως, οι εργασιακές σχέσεις είναι «τριγωνικές» μεταξύ των τριών «κοινωνικών εταίρων» (δηλαδή εργοδοτών, εργαζόμενων και κράτους).

Αντικείμενο μελέτης των εργασιακών σχέσεων είναι, εκτός από τις σχέσεις εργασίας, οι μισθοί, τα ημερομίσθια, η απασχόληση, η ανεργία, οι συλλογικές διαπραγματεύσεις, οι συλλογικές συμβάσεις, οι απεργίες, καθώς και παρεπόμενα θέματα, όπως οι επιπτώσεις της νέας τεχνολογίας στην απασχόληση, ο θεσμός της συμμετοχής, οι εργασιακές σχέσεις και η παραγωγικότητα, κ.λπ. (Κατσανέβας, 1996).

Αποτέλεσμα της ανάπτυξης των εργασιακών σχέσεων ήταν η δημιουργία νέων όρων και συνθηκών εργασίας, οι οποίες είχαν σαν αποτέλεσμα, όχι μόνο τη βελτίωση της θέσης των εργαζομένων μέσα στην κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα, αλλά και την ανάπτυξη του βιοτικού επιπέδου των ανθρώπων.

Οι *McGregor* και *Taylor* μέσα από τις θεωρίες παρακίνησης που ανέπτυξαν, διατύπωσαν και μία σειρά από αρχές που σχετίζονται με την απασχόληση και τις εργασιακές σχέσεις, που θεωρούνται ότι αποτελούν βάση για τη μετέπειτα ανάλυση τους σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

1) την υγιεινή και ασφάλεια στην εργασία:

Αφορά στην προστασία των εργαζομένων, την κατάρτιση προγραμμάτων πρόληψης ατυχημάτων, στην αντιμετώπιση εργασιακού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η διαμόρφωση ενός ασφαλούς και υγιεινού περιβάλλοντος αποτελεί προϋπόθεση, ώστε τα σχολεία να υφίσταται ως θεμελιώδης σημείο αναφοράς για τη ζωή, τη μάθηση και την εργασία (WHO 1995). Το φυσικό περιβάλλον του σχολείου, μπορεί να επηρεάσει την υγεία, τόσο των μαθητών όσο και του προσωπικού.

Σκοπός λοιπόν όλων των λειτουργιών και διαδικασιών 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).

Για να γίνει κάτι τέτοιο εφικτό, σημαντική είναι η σωστή διαχείριση όλων των παραπάνω λειτουργιών της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Αυτό σημαίνει ότι οι λειτουργίες της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού σε έναν οργανισμό είναι άμεσα συνδεδεμένες μεταξύ τους και η επιτυχής εκτέλεση κάθε επιμέρους λειτουργίας επηρεάζει την αποτελεσματικότητα άλλων λειτουργιών³⁸.

Είναι προφανές λοιπόν, ότι δεν είναι δυνατόν να επιδιώκουμε να αξιολογήσουμε το αποτέλεσμα μιας δράσης, όταν δεν έχουμε χτίσει τις λειτουργίες που παρουσιάστηκαν παραπάνω στη βάση των ερευνητικών και επιστημονικών αρχών, μεθόδων και συμπερασμάτων και ορθολογικών πολιτικών που διαμορφώνουν διαδικασίες, δράσεις και λειτουργίες μέσα από συνεχή παρακολούθηση της εφαρμογής και αξιολόγησης της. Για τους λόγους αυτούς είναι επιβεβλημένη η ολιστική προσέγγιση της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού σε κάθε οργανισμό και ιδιαίτερα στον εκπαιδευτικό, όπου η πολυσύνθετη λειτουργία, η ασάφεια των στόχων καθώς και η ποιοτική προσέγγιση τους την καθιστούν πολύπλοκη.

2.3. α Μέθοδοι επιλογής προσωπικού

Η χρησιμοποίηση ενός και μόνον τρόπου από αυτούς που αναφέρθηκαν παραπάνω δε διασφαλίζει συνήθως την άριστη επιλογή. Αντίθετα, η κατάλληλη και συνδυασμένη εφαρμογή, μερικών από τις χρησιμοποιούμενες δοκιμασίες ή κριτήρια, επιτρέπει την αποτελεσματικότερη εξακρίβωση των προσόντων και των ικανοτήτων του υποψηφίου.

Η επιλογή είναι η διαδικασία μέσω της οποίας εκτιμάται και συγκρίνεται η καταλληλότητα των υποψηφίων για μια ορισμένη θέση. Οι μέθοδοι που μπορούν να

³⁸ McDuffie , 1995, Becker&Gerhart, 1996, Μούζα –Λαζαρίδη, 2006

χρησιμοποιηθούν για το σκοπό αυτό είναι πολλές και διάφορες, ενώ συχνοί είναι και οι συνδυασμοί τους.

Η επιλογή της μεθόδου που θα χρησιμοποιηθεί για την επιλογή του νέου προσωπικού βασίζεται σε τέσσερα κυρίως, χαρακτηριστικά, ως προς τα οποία μπορούν να αξιολογηθούν οι μέθοδοι επιλογής:

- **Εγκυρότητα:** πρόκειται για την ικανότητα της μεθόδου να προβλέπει με ακρίβεια τη μελλοντική απόδοση των υποψηφίων. Είναι συνάρτηση, κυρίως, της συνάφειας μεταξύ του περιεχομένου της θέσης εργασίας (δηλαδή των καθηκόντων που θα κληθεί να ασκήσει ο εργαζόμενος) και του αντικειμένου της διαδικασίας επιλογής. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, διότι οι μέθοδοι επιλογής τείνουν να "μετρούν" παραμέτρους (π.χ. χαρακτηριστικά της προσωπικότητας) που δεν είναι πάντα σχετικές προς το αντικείμενο εργασίας. Η εγκυρότητα αποτελεί το πιο ουσιώδες κριτήριο για την αξιολόγηση μιας μεθόδου επιλογής προσωπικού.
- **Δικαιοσύνη:** ως δίκαιη χαρακτηρίζεται μία μέθοδος όταν δεν οδηγεί σε διακρίσεις με βάση το φύλο, την ηλικία, τη φυλή ή άλλα τυχαία γνωρίσματα των υποψηφίων. Όπως και η εγκυρότητα, έτσι και η δικαιοσύνη μιας μεθόδου μπορεί να έχει διάφορους βαθμούς. Παρόλο που μερικές φορές τα στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι μία μέθοδος οδηγεί σε διάκριση, η αδικία είναι δύσκολο να αποδειχθεί και η πηγή της είναι δύσκολο να εντοπισθεί.
- **Πεδίο εφαρμογής:** αναφέρεται στο φάσμα των θέσεων εργασίας και των υποψηφίων για τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιηθεί μία μέθοδος. Ορισμένες μέθοδοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για ένα ευρύ φάσμα επαγγελμάτων (π.χ. συνέντευξη), ενώ άλλες είναι ειδικές για ένα μόνο επάγγελμα (π.χ. ακρόαση).
- **Κόστος:** αν και συχνά αγνοείται από αυτούς που αναζητούν την τέλεια μέθοδο, το κόστος είναι κρίσιμος παράγοντας κατά τη διαδικασία επιλογής προσωπικού, δεδομένου ότι οι διάφορες μέθοδοι διαφέρουν αισθητά ως προς τις δαπάνες που συνεπάγονται. Έτσι, η οικονομική αποδοτικότητα μιας μεθόδου, δηλαδή το κόστος σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της, είναι σημαντικό κριτήριο για την επιλογή της.

Αν και τα τέσσερα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν μπορούν να κατευθύνουν την έρευνα μας θα πρέπει να περιμένουν ότι η στάθμιση δεν θα μας οδηγήσει σε μία βέλτιστη μέθοδο επιλογής. Τέτοια μέθοδος δεν υπάρχει και θα πρέπει να είμαστε προετοιμασμένοι να «ανταλλάξουμε» για παράδειγμα ένα βαθμό εγκυρότητας για να

διασφαλίσουμε τη δικαιοσύνη ή το χαμηλό κόστος της επιλογής. (Χατζηπαντελή, 1999:54-56)

2.3. β Οι ευρύτερα χρησιμοποιούμενες μέθοδοι επιλογής προσωπικού

Στόχος της διαδικασίας επιλογής προσωπικού είναι να αξιολογηθεί ανάμεσα από ένα σύνολο υποψηφίων, ποιος/ποια είναι ο καταλληλότερος/η για την κάλυψη της συγκεκριμένης θέσης εργασίας. Για να είναι επιτυχής η επιλογή προσωπικού θα πρέπει να έχει γίνει σωστή περιγραφή της θέσης εργασίας και των προσόντων που απαιτούνται για τον σαφή καθορισμό των κριτηρίων επιλογής και τον μετέπειτα καθορισμό των κριτηρίων αποδοτικότητας στα οποία θα αξιολογηθεί ο κάθε εργαζόμενος (Αθανασούλα- Ρέππαetal, 1999).

Οι τρόποι επιλογής ανθρώπινου δυναμικού περιλαμβάνουν: α) συμπλήρωση έντυπης αίτησης, β) βιογραφικό σημείωμα, γ) συστατικές επιστολές, δ) τεστ επιλογής, ε) δείγμα εργασίας, στ) γραφολογία, ζ) βιογραφικά δεδομένα, η) κέντρα αξιολόγησης και θ) συνέντευξη.

- **Έντυπη αίτηση:** παραδοσιακή μέθοδος επιλογής προσωπικού γνωστή και ως φιλτράρισμα, δεδομένης της χρήσης της στα αρχικά στάδια επιλογής ανθρώπινου δυναμικού.
- **Βιογραφικό σημείωμα:** μέθοδος επιλογής που χρησιμοποιείται ευρέως ιδιαίτερα στα αρχικά στάδια της στελέχωσης, όταν ο αριθμός των υποψηφίων είναι μεγάλος. Αφορά σε προσωπικά και επαγγελματικά δεδομένα των υποψηφίων.
- **Συστατικές επιστολές:** μέθοδος επιλογής ανθρώπινου δυναμικού οι συστατικές επιστολές διακρίνονται σε αυτές που απλώς επαληθεύουν τα στοιχεία που έχει δώσει ο υποψήφιος (π.χ. επαγγελματική εμπειρία) και οι συστάσεις που ο προηγούμενος εργοδότης σχολιάζει την καταλληλότητα του υποψηφίου για τη θέση που πρόκειται να καλυφθεί. Οι πληροφορίες, σε συνδυασμό με τις συστάσεις, που προέρχονται από συστατικές επιστολές αξιόλογων προσώπων, βοηθούν τους οργανισμούς να έχουν μια πρώτη εκτίμηση του προφίλ του υποψηφίου και της καταλληλότητας του για την θέση που τον προορίζουν. Συνεπώς, είναι επόμενο, η αξία των πληροφοριών να εξαρτάται από την αντικειμενικότητα και από τον χαρακτήρα αυτού που τις παρέχει. (Δήμου, 2003:140-141)
- **Τεστ επιλογής:** αναπτύχθηκαν ως μια προσπάθεια να βρεθούν πιο αντικειμενικά μέσα μέτρησης των προσόντων και επιδεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού.

- **Δείγμα εργασίας:** αποτελούν μέρος των Τεστ Επιλογής υποψηφίων με σκοπό την αξιολόγηση των επιδεξιοτήτων του υποψηφίου σε ορισμένους τομείς της εργασίας, όπως για παράδειγμα η επεξεργασία Η/Υ, η στενογραφία ή ακόμα και η οδήγηση.
- **Γραφολογία:** αποτελεί αμφιλεγόμενη μέθοδο επιλογής ανθρώπινου δυναμικού παρόλο που χρησιμοποιείται από μεγάλους οργανισμούς διεθνώς και είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στη Γαλλία³⁹. Αποτελεί μέρος της αξιολόγησης του ψυχολογικού προφίλ του υποψηφίου.
- **Βιογραφικά δεδομένα (biodata):** Ως μέθοδος επιλογής, τα βιογραφικά δεδομένα στοχεύουν στη συλλογή καταγραφή και ανάλυση συγκεκριμένων βιογραφικών πληροφοριών του υποψηφίου όπως η εκπαίδευση, δεξιότητες, γεγονότα, κοινωνικές δραστηριότητες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που σχετίζονται με τη μελλοντική απόδοση στην εργασία. Από τα στοιχεία αυτά επιλέγονται εκείνα που θεωρούνται ως πιο άμεσα συνδεδεμένα με τις απαιτήσεις της θέσης.

Το βιογραφικό σημείωμα χρησιμοποιείται ευρέως ως μέθοδος επιλογής προσωπικού, με το σκεπτικό ότι οι δραστηριότητες, τα ενδιαφέροντα και η συμπεριφορά που επιδείξαμε στο παρελθόν, προδιαγράφουν αυτό που θα κάνουμε στο μέλλον. Τα βιογραφικά δεδομένα είναι ιδιαίτερα χρήσιμα ως μέθοδος για μία πρώτη διαλογή όταν ο αριθμός των υποψηφίων είναι μεγάλος. (Χατζηπαντελή, 1999:59)

- **Κέντρα επιλογής / αξιολόγησης (Assessmentcenters):** Στα κέντρα αυτά, χρησιμοποιούνται συνδυασμοί μεθόδων επιλογής, όπως οι συνεντεύξεις, τεστ και η υπόδηση ρόλων με σκοπό την αξιολόγηση των υποψηφίων για θέσεις εργασίας.
- **Συνέντευξη:** είναι η συνηθέστερη μέθοδος επιλογής, είτε μόνη της είτε σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους, για τις οποίες αποτελεί κατά κανόνα την τελική φάση. Η συνέντευξη μπορεί να είναι ατομική ή ομαδική, ανάλογα με τον αριθμό των ατόμων που συνομιλούν με τον υποψήφιο. Ακόμη, μπορεί να είναι μια ελεύθερη συζήτηση ή μια δομημένη υποβολή ερωτήσεων που δεν διαφέρει πολύ από την προφορική εξέταση. Η συνέντευξη χρησιμοποιείται σε πολλές περιπτώσεις στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού όπως στην επιλογή, τοποθέτηση, εκπαίδευση, αξιολόγηση, προαγωγή, μετάθεση, απόλυση και άρση παρεξηγήσεων και παραπόνων μεταξύ των εργαζομένων. Αποτελεί διεθνώς την πιο διαδεδομένη διαδικασία επιλογής ανθρώπινου δυναμικού⁴⁰. Η συνέντευξη μπορεί να είναι ατομική ή ομαδική. Αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο και δίνει τη δυνατότητα της προσωπικής επαφής, της

³⁹ Schmidt & Hunter 1998, Steiner & Gilliland 2001, DeCenzo & Robbins 2003

⁴⁰ Dessler, 1997, De Cenzo & Robbins, 2003

αμφίδρομης επικοινωνίας με τον /την υποψήφιο/ α. Οδηγεί στην τελική αξιολόγηση και επιλογή του καταλληλότερου υποψήφιου για τη θέση εργασίας⁴¹. Δίνει την ευκαιρία στον υποψήφιο να γνωστοποιήσει δραστηριότητες και στοιχεία που σε άλλες περιπτώσεις δεν είναι εύκολα να φανούν (Dessler, 1997).

Η επιτυχία μιας συνέντευξης προϋποθέτει:

A) Σωστή προετοιμασία: στο στάδιο της προετοιμασίας μελετώνται τα στοιχεία που έχει ήδη δώσει ο υποψήφιος (π.χ. Βιογραφικό σημείωμα) και παρατίθενται με τις απαιτήσεις της θέσης. Με βάση τη μελέτη αυτή, συντάσσεται ένας γραπτός κατάλογος ερωτήσεων που θα συντελέσουν, ώστε να σχηματισθεί πλήρης εικόνα για τις γνώσεις και τις δεξιότητες του υποψηφίου.

B) Τεχνική: κατά τη διεξαγωγή μιας συνέντευξης, θα πρέπει να ακολουθούνται ορισμένοι πρακτικοί κανόνες που, χωρίς να διασφαλίζουν την επιτυχία, συμβάλλουν ώστε να αποτρέπονται οι κοινοί κίνδυνοι.

Ευνόητο είναι ότι τα πρόσωπα που θα επιφορτιστούν με το έργο της συνέντευξης πρέπει να έχουν τις ανάλογες γνώσεις και να είναι ειδικευμένα στην τεχνική των συνεντεύξεων. Οφείλουν να ξέρουν να ερωτούν, να ακούν, να παρατηρούν, να καταγράφουν με ακρίβεια, περιληπτικά και αντικειμενικά, τα ουσιώδη στοιχεία της συνέντευξης και να εξάγουν τα βαθύτερα συμπεράσματα. (Δήμου, 2003: 127-128)

Στη χώρα μας, παρόλο που η συνέντευξη είναι πολλή διαδεδομένη στον τρόπο επιλογής του ανθρώπινου δυναμικού, έχει επικριθεί και αμφισβητηθεί στην περίπτωση της δημόσιας διοίκησης, όπως για παράδειγμα στις πρόσφατες κρίσεις για επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης (ν. 3467/2006) όπου η συνέντευξη κατακρίθηκε έντονα ως *υποκειμενική, καθοριστική και αδιαφανής*. Παρόλα αυτά, θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν αμφισβητήθηκε η χρησιμότητα της συνέντευξης ως εργαλείο επιλογής, αλλά και η αξιοπιστία της διαδικασίας των συνεντεύξεων, η καταλληλότητα και η αμεροληψία των επιτροπών που διενέργησαν τις συνεντεύξεις και η μεγάλη βαθμολογική βαρύτητα (33,3%) που η ισχύουσα νομοθεσία αποδίδει στη συνέντευξη ως κριτήριο επιλογής των στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης (Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου, 2006).

2.3. γ Ηθικά ζητήματα της επιλογής προσωπικού

Κατά τη διαδικασία επιλογής προσωπικού αναφέρονται ορισμένα ηθικά ζητήματα, που σχετίζονται με τον κίνδυνο της περιττής αδιακρίσιας, καθώς και με το ενδεχόμενο της χρησιμοποίησης μεθόδου, η οποία οδηγεί σε διακρίσεις εις βάρος φύλων, φυλών ή

⁴¹ Κανελλόπουλος 1991, Μπόκα –Καρτέρη, 2003. Montana&Charnov, 2008

μειονοτήτων. Μια άλλη συνιστώσα της ηθικής διάστασης αυτής της διαδικασίας είναι η εν γένει συμπεριφορά προς τους υποψήφιους. Οι υποψήφιοι θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με εντιμότητα, σεβασμό και ευγένεια. Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει, για παράδειγμα να τους παρέχονται ακριβείς πληροφορίες για την υπηρεσία που θα εργαστούν και, ακόμη, να ενημερώνονται για την πορεία και τα αποτελέσματα της αίτησης τους. Ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, και χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν θα πρέπει να επιδιώκουμε να αποκτήσουμε πλήρη εικόνα, δεν θα πρέπει να τοποθετούμε τον υποψήφιο σε θέση απολογούμενου. (Χατζηπαντελή, 1999:60).

2.3. δ Στελέχωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Στη χώρα μας η ευθύνη για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων ανήκει, λόγω συγκεντρωτισμού, στην κεντρική διοίκηση. Το Υπουργείο Παιδείας, ανάλογα με τις ανάγκες σε εκπαιδευτικό προσωπικό, η εκτίμηση των οποίων γίνεται με βάση τις κάθε χρόνο συνταξιοδοτήσεις εκπαιδευτικών και ανάλογα με την πολιτική του στην εκπαίδευση, προχωρά σε προσλήψεις. Η διαδικασία στελέχωσης της προσχολικής εκπαίδευσης αλλά και όλης της Γενικής Εκπαίδευσης αρχίζει μετά την ύπαρξη κενών θέσεων σε ανθρώπινο δυναμικό, οι οποίες προκύπτουν ύστερα από τις παραιτήσεις και συνταξιοδοτήσεις. Για τη συμπλήρωση αυτών των κενών θέσεων χρειάζεται να γίνουν οι απαραίτητες προσλήψεις και να στελεχωθεί ξανά ο εκπαιδευτικός οργανισμός. Οι προσλήψεις εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση γίνονται με το διορισμό τους σε κενή θέση.

Όπως προβλέπει το Σύνταγμα και η σχετική νομοθεσία, για να διοριστεί κάποιο άτομο ως εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και ως δημόσιος υπάλληλος, χρειάζεται να υπάρχουν δύο προϋποθέσεις. Αφενός πρέπει να έχει νομοθετηθεί η θέση και αφετέρου ο υποψήφιος πρέπει να έχει τα νόμιμα προσόντα. Τα προσόντα και ο τρόπος διορισμού προβλέπονται από το Σύνταγμα στο αρ.103, παρ.2 και καθορίζονται ειδικότερα από το σχετικό νόμο. Η νομοθεσία σε ότι αφορά τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις διορισμού των εκπαιδευτικών παρέμεινε σταθερή μέχρι το 1997, αλλά από τότε μέχρι σήμερα ισχύει διαφορετικό σύστημα διορισμού. Έτσι στην πορεία εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος, τα τελευταία χρόνια με ορόσημο το 1997, παρατηρούμε τα εξής συστήματα διορισμού εκπαιδευτικών.

2.3. ε Στελέχωση του νηπιαγωγείου

Για τη στελέχωση των Νηπιαγωγείων προβλέπεται από την ισχύουσα νομοθεσία μόνο η πρόσληψη νηπιαγωγών πτυχιούχων Πανεπιστημιακών Τμημάτων Νηπιαγωγών ή Σχολών Νηπιαγωγών διετούς φοίτησης που σήμερα δεν υπάρχουν διότι έχουν καταργηθεί, ή

πτυχιούχων ισότιμων σχολών του εξωτερικού μετά από αναγνώριση από τον αρμόδιο οργανισμό του Υπουργείου Παιδείας το Δ.Ο.Α.Τ.Α.Π.

2.4 Ο διορισμός των εκπαιδευτικών

Όπως σε κάθε οργανισμό έτσι και στην εκπαίδευση τον προσδιορισμό των αναγκών του οργανισμού σε ανθρώπινο δυναμικό ακολουθεί η προσέλκυση και η επιλογή των υποψηφίων.

Ένας ορθολογικός τρόπος επιλογής ανθρώπινου σε έναν οργανισμό όπως στην εκπαίδευση θα μπορούσε να αξιοποιεί ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στο εκπαιδευτικό σύστημα, τις δυνατότητες που υπάρχουν όπως τη συμπλήρωση έντυπης αίτησης, το βιογραφικό σημείωμα, τις συστατικές επιστολές, τα τεστ επιλογής, το δείγμα εργασίας, τη γραφολογία, τα βιογραφικά δεδομένα τα κέντρα αξιολόγησης και τη συνέντευξη.

Η σωστή επιλογή του ανθρώπινου δυναμικού, οι μέθοδοι και οι διαδικασίες που ακολουθούνται αποτελούν θέματα που έχουν αναπτυχθεί ευρήματα σε διεθνές επίπεδο⁴²

Η επιλογή της μεθόδου/ων που έχει χρησιμοποιηθεί στη χώρα μας, για την επιλογή προσωπικού στην εκπαίδευση, φαίνεται να μην στηρίζεται στα διεθνώς αποδεκτά τέσσερα βασικά κριτήρια (εγκυρότητα και αξιοπιστία, κόστος και χρόνος, πεδίο εφαρμογής, βαθμός αποδοχής από τους υποψηφίους) ως προς τα οποία είναι δυνατόν να αξιολογηθεί κάθε μέθοδος επιλογής ανθρώπινου δυναμικού (Easton, 2007) αλλά σε μεθόδους που απλώς μπορούσαν να εξασφαλίσουν ποσοτικά, υποβαθμίζοντας την ποιοτική διάσταση, το αναγκαίο διδακτικό προσωπικό.

Στην περίπτωση της γενικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, το διδακτικό προσωπικό ανάλογα με τις οργανικές και λειτουργικές ανάγκες μιας σχολικής μονάδας κατηγοριοποιείται:

- (α) σε « τακτικό-μόνιμο» εκπαιδευτικό δυναμικό,
- (β) σε « προσωρινούς αναπληρωτές»
- (γ) σε «ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς».

Και εφαρμόζονται διαφορετικοί τρόποι προσέλκυσης και επιλογής γι' αυτές τις τρεις κατηγορίες διδακτικού προσωπικού.

⁴² Κανελόπουλος, 1991. Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003. Rothstein&Coffin, 2006. Torringtonetal, 2008. Macan, 2009

2.4. α Η έννοια και η διαδικασία του διορισμού

Διορισμός είναι η μονομερής συστατική διοικητική πράξη δημόσιας εξουσίας που ιδρύει τη δημοσιονομική σχέση και γίνεται σύμφωνα με τις προϋποθέσεις και τους τύπους που ορίζουν το Σύνταγμα και οι νόμοι (Παπαχατζής, 1983:388). Για να διοριστεί νόμιμα κάποιος δημόσιος υπάλληλος, όπως προαναφέρθηκε, απαιτούνται δύο προϋποθέσεις· αφενός να υπάρχει νομοθετημένη οργανική θέση, όπως προβλέπει το άρθρο 103 παραγρ.2 του Συντάγματος και αφετέρου να διαθέτει ο υποψήφιος τα νόμιμα προσόντα. Η πρώτη προϋπόθεση είναι η ίδρυση της θέσης για διορισμό του εκπαιδευτικού προσωπικού που γίνεται με υπουργική απόφαση σύμφωνα με όσα ορίζονται στο άρθρο του νόμου 1966/1991. Η δεύτερη προϋπόθεση για το διορισμό είναι να υπάρχουν τα νόμιμα προσόντα που απαιτεί το Σύνταγμα και εξειδικεύει ο νόμος.

Τελευταίο στάδιο της διαδικασίας κατάρτισης της πράξης διορισμού αποτελεί η δημοσίευση του στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Η πράξη του διορισμού κοινοποιείται στον διοριζόμενο «επί αποδείξει» και τάσσεται εύλογη προθεσμία για την αποδοχή του, δηλαδή για την ορκωμοσία και ανάληψη υπηρεσίας (Μιχόπουλος, 1994: 127). Η αποδοχή του διορισμού γίνεται με την ορκωμοσία μέσα στην εύλογη προθεσμία των 30 ημερών από την κοινοποίηση του διορισμού και μετά από την ορκωμοσία ο υπάλληλος αναλαμβάνει υπηρεσία, οπότε και αρχίζει να μισθοδοτείται.

Η μη αποδοχή του διορισμού μπορεί να γίνει είτε με ρητή δήλωση του ενδιαφερόμενου είτε με την πάροδο άπρακτης της προθεσμίας που ορίζεται στο έγγραφο με το οποίο του κοινοποιήθηκε ο διορισμός.

Οι διορισμοί εκπαιδευτικών στις κενές οργανικές θέσεις πραγματοποιούνται σε ποσοστό 60% από το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ και κατά τη σειρά της βαθμολογίας και σε ποσοστό 40% από το ενιαίο πίνακα αναπληρωτών. Ο πίνακας αναπληρωτών συντάσσεται κατ' έτος και σ' αυτόν κατατάσσονται οι εκπαιδευτικοί κατά σειρά που εξαρτάται από την πραγματική προϋπηρεσία προσωρινού αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού σε δημόσια σχολεία (άρθρο 6, παρ. 2 του ν. 3255/04). Ως ελάχιστο όριο προϋπηρεσίας, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, απαιτείται η συμπλήρωση τουλάχιστον τριάντα (30) μηνών, πραγματικής προϋπηρεσίας αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού σε δημόσια σχολεία.

2.4. β Ο διορισμός σε παλαιότερες χρονικές περιόδους

Παλαιότερα μέχρι το 1997 οι διορισμοί των εκπαιδευτικών γινόταν χωρίς εξετάσεις με το λεγόμενο σύστημα της επετηρίδας. Σύμφωνα με το σύστημα αυτό, στο τέλος του κάθε

χρόνου συντάσσονταν ετήσιοι πίνακες διοριστέων εκπαιδευτικών στους οποίους περιλαμβάνονταν όλοι όσοι υπέβαλαν αιτήσεις διορισμού μέσα στο ίδιο έτος και με σειρά που καθορίζονταν από το βαθμό του πτυχίου τους. Αν υπήρχαν πτυχία με τον ίδιο βαθμό, η σειρά καθορίζονταν από την ημερομηνία υποβολής της αίτησης.

Κατά τη σύνταξη του ετήσιου πίνακα διοριστέων, προτάσσονταν υποχρεωτικά και ανεξάρτητα από το βαθμό του πτυχίου τους κατά σειρά όσοι είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, τα θύματα πολέμου ή εθνικής αντίστασης ή ειρηνικής περιόδου, και τα τέκνα τους και ακολουθούσαν οι πολύτεκνοι και τα παιδιά πολυτέκνων. Η κατάταξη όσων ανήκαν σε κάθε μία από τις κατηγορίες εκπαιδευτικών που αναφέρθηκαν γινόταν με βάση το βαθμό του πτυχίου τους (Νόμος 1566/1985 αρθρ. 15, παρ. Α3 και Β1).

Η πρόταξη στους πίνακες διοριστέων των ατόμων που ανήκαν σε ειδικές κατηγορίες προσώπων, γινόταν σύμφωνα με την παράγραφο 2 του άρθρου 21 του Συντάγματος, το οποίο προβλέπει ότι: «Πολύτεκνες οικογένειες, ανάπηροι πολέμου και ειρηνικής περιόδου, θύματα πολέμου, χήρες ορφανά εκείνων που έπεσαν στον πόλεμο, καθώς και όσοι πάσχουν από ανίατη σωματική ή πνευματική νόσο έχουν δικαίωμα ειδικής φροντίδας από το κράτος». Οι διορισμοί των εκπαιδευτικών κάθε χρόνο γίνονταν με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, από τους ετήσιους πίνακες διοριστέων, που είχαν συνταχθεί, όπως παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα.

Από το σύστημα διορισμού εκπαιδευτικών με την επετηρίδα υπήρχε στο νομοθετικό πλαίσιο (Νόμος 1566/1985, περίπτ. Γ' του άρθρου 15) δυνατότητα εξαίρεσης με την πρόβλεψη να γίνεται διορισμός με προκήρυξη. Ειδικότερα προβλέπονταν ότι: «*Κατ' εξαίρεση είναι δυνατή η πλήρωση περιορισμένου αριθμού θέσεων εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από εκπαιδευτικούς που έχουν αυξημένα επιστημονικά προσόντα με επιλογή ύστερα από προκήρυξη*».

Η επιλογή των υποψηφίων για διορισμό εκπαιδευτικών γινόταν από το κεντρικό υπηρεσιακό συμβούλιο και ο διορισμός τους ολοκληρώνονταν με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας.

2.4. γ Το σημερινό σύστημα διορισμού εκπαιδευτικών

Από το 1997 μέχρι σήμερα ισχύει και εφαρμόζεται, για πρώτη φορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ένα μεικτό σύστημα προσλήψεων το οποίο διαμορφώθηκε με την ψήφιση διαφόρων νόμων και προβλέπει την πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού με ποσοστό (60-40 % σήμερα, παλαιότερα ήταν 75-25%) από δύο πίνακες, από τον πίνακα των επιτυχόντων στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ και από τον πίνακα των αναπληρωτών.

2.4. δ Η τοποθέτηση και η μονιμοποίηση του εκπαιδευτικού.

Τοποθέτηση νεοδιοριζόμενων: οι εκπαιδευτικοί που διορίζονται, τοποθετούνται προσωρινά σε κενές θέσεις των σχολείων μέχρι τη λήξη του διδακτικού έτους για το οποίο διορίζονται (άρθρο 8, παρ. 9 του Ν. 2817/00 και άρθρο 2 του Π.Δ. 144/97). Οι Διευθυντές εκπαίδευσης ανακοινώνουν τις κενές θέσεις των σχολείων και καλούν τους διοριζόμενους να υποβάλουν δήλωση προτίμηση προσωρινής τοποθέτησης σε ένα ή περισσότερα σχολεία. Οι διοριζόμενοι καλύπτουν λειτουργικά κενά σχολείων της περιοχής διορισμού τους, μπορεί όμως να διατεθούν, για εξαιρετικές υπηρεσιακές ανάγκες. Και σε σχολεία άλλης περιοχής της αρμοδιότητας του ίδιου Π.Υ.Σ.Π.Ε.

Μονιμοποίηση: οι εκπαιδευτικοί που διορίζονται, αρχικά υπηρετούν ως δόκιμοι για διάστημα δύο (2) ετών. Με τη συμπλήρωση της δοκιμαστικής υπηρεσίας οι εκπαιδευτικοί νομιμοποιούνται αυτοδίκαια με διαπιστωτική πράξη του Διευθυντή Εκπαίδευσης του οικείου ΠΥΣΠΕ. Στους εκπαιδευτικούς που έχει επιβληθεί πειθαρχική ποινή ή για τους οποίους υφίσταται πειθαρχική εκκρεμότητα ή δυσμενής έκθεση αξιολόγησης των ουσιαστικών προσόντων για τη μονιμοποίηση ή μη αποφαινεται το Υπηρεσιακό Συμβούλιο εντός δύο (2) μηνών από τη συμπλήρωση της δοκιμαστικής υπηρεσίας.

2.4. ε Οι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι

Σύμφωνα με όσα προβλέπει η ισχύουσα νομοθεσία, αν για οποιαδήποτε αιτία απουσιάζουν από τα σχολεία εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και αν υπάρχουν άλλες έκτακτες ανάγκες λειτουργίας των σχολείων, οι οποίες δημιουργούνται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, προσλαμβάνονται, με αίτηση τους, προσωρινοί αναπληρωτές με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου.

Κάθε χρόνο εκδίδεται εγκύκλιος από το ΥΠΕΠΘ που καθορίζει την προθεσμία υποβολής αιτήσεων αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Μαζί με την αίτηση οι ενδιαφερόμενοι υποβάλλουν τα απαιτούμενα δικαιολογητικά, όπως είναι το πιστοποιητικό υγείας, αντίγραφο ποινικού μητρώου.

Από το 1998, η θεσμοθέτηση του νέου τρόπου επιλογής διδακτικού προσωπικού μέσω ΑΣΕΠ έφερε νέα κριτήρια αξιολόγησης.

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, τα κριτήρια επιλογής και διορισμού διακρίνονται σε τρεις βασικές κατηγορίες:

- (i) στα Γενικά προσόντα διορισμού,
- (ii) στα Ειδικά προσόντα διορισμού,
- (iii) στη Γραπτή εξέταση.

Τα κυριότερα επιχειρήματα υπέρ του νέου τρόπου επιλογής εκπαιδευτικού δυναμικού 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 του κλάδου των εκπαιδευτικών (Χαρίσης 2007).

Διάφορα παράπονα έχουν διατυπωθεί από διαγωνιζόμενους για προβλήματα που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ και αφορούσαν, για παράδειγμα, σε ερωτήσεις εκτός ύλης (στη λογοτεχνία), θέματα που ακυρώθηκαν μετά την εξέταση του μαθήματος στη φυσική, θέματα που επιδέχονταν πολλών απαντήσεων (στην ιστορία), ενώ κατήγγειλαν την κατάρτιση Πινάκων στους δύο τελευταίους γραπτούς διαγωνισμούς εμφανίζονταν υποψήφιοι με διαφορετικό βαθμό πτυχίου κάθε φορά αλλά και γραπτά με τεράστιες αποκλίσεις βαθμολογίας μεταξύ των δύο βαθμολογητών.

Κριτική έχει εκφραστεί και για την αποτελεσματικότητα των γραπτών εξετάσεων ως μέσον επιλογής. Οι επικριτές υποστηρίζουν, ότι η συγκεκριμένη γραπτή δοκιμασία ελέγχει τις ακαδημαϊκές γνώσεις και όχι τη μεταδοτικότητα, τη διδακτική ικανότητα και την παιδαγωγική κατάρτιση των υποψηφίων, δεδομένου ότι τα μαθήματα Παιδαγωγικής δεν προσφέρονται ως υποχρεωτικά σε όλες τις πανεπιστημιακές σχολές που περιορίζονται σε θεωρητικό επίπεδο (Κασσωτάκης & Κουτούζης, 2002).

2.4. στ Επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης

Η διαδικασία και τα κριτήρια της επιλογής των στελεχών της διοίκησης έχουν επίσης προβληματίσει τα τελευταία χρόνια την εκπαιδευτική κοινότητα που επιζητά τη θέσπιση μιας αξιόπιστης, αδιάβλητης και αντικειμενικής μεθόδου επιλογής των καλύτερων υποψηφίων.

Την τελευταία δεκαετία, μέσω διαφόρων νομοθετικών ρυθμίσεων (ν.2043/92, Π.Δ. 308/95, Π.Δ. 25/2002, ν.3467/2006, ν.3848/2010) έχουν επαναπροσδιοριστεί οι προϋποθέσεις και τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της διοίκησης τα οποία εστιάζουν:

- στην υπηρεσιακή κατάσταση και τη διδακτική εμπειρία,
- στην επιστημονική και «παιδαγωγική συγκρότηση,
- στη συνέντευξη,
- στη γραπτή δοκιμασία

Προβληματισμοί και διαφωνίες έχουν εκφραστεί από την εκπαιδευτική κοινότητα και για το νέο τρόπο επιλογής, (ν.3467/2006) Σχολικών Συμβούλων, Διευθυντών Εκπαίδευσης και Προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης, - ο θεσμός των Προϊσταμένων Γραφείων καταργήθηκε πρόσφατα με το Ν.4027/11, άρθρο 32-.

Οι διαφωνίες καλύπτουν όλες σχεδόν τις κατηγορίες των κριτηρίων επιλογής όπως:

A) μοριοδοτούμενα κριτήρια:

Υποστηρίζεται ότι ο νέος νόμος έχει φέρει την πλήρη υποβάθμιση των επιστημονικών προσόντων, όπου εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακά παραγκωνίστηκαν από συναδέλφους χωρίς τα απαιτούμενα προσόντα αλλά με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας (Τσεντελιέρου, 2007).

B) γραπτή δοκιμασία:

Υποστηρίζεται ότι δεν έχει καμία σχέση με διαγωνισμό ΑΣΕΠ, ότι οι υποψήφιοι δεν έχουν την απαραίτητη και έγκαιρη ενημέρωση, ενώ η επιτροπή επιλογής των υποψηφίων στελεχών έχει χαρακτηριστεί από την εκπαιδευτική κοινότητα ως «ελεγχόμενη» από την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΘ. Παράλληλα, η εκπαιδευτική κοινότητα έχει επισημάνει ότι η αντικατάσταση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με τη γραπτή εξέταση δεν θεωρείται ότι μπορεί να αποτυπώσει το βαθμό του ζήλου, της έμπνευσης και της πρωτοβουλίας που αναπτύσσουν καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας τους οι σχολικοί σύμβουλοι (Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων, 18-11-2006).

Γ) συνέντευξη:

Η συνέντευξη των υποψηφίων στελεχών της εκπαίδευσης έχει κατακριθεί ως υποκειμενική, καθοριστική και αδιαφανής αφού δεν αναφέρεται «τι αξιολογείται» από το βιογραφικό σημείωμα και κυρίως «πώς αξιολογείται».

Με το νέο τρόπο επιλογής στελεχών, τα συμβούλια επιλογής δεν ήταν υποχρεωμένα να τεκμηριώσουν τη βαθμολογία τους όπως γινόταν παλαιότερα, [Π.Δ.398/95 (ΦΕΚ 223, τ.Α΄)]. Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Έχουν καταγγελθεί περιπτώσεις όπου υποψήφιοι πήραν άριστα στη συνέντευξη, υποσκελίζοντας συνυποψήφιους με μεγαλύτερη βαθμολογία στα αντικειμενικά κριτήρια (ΟΛΜΕ, 17/10/2007).

Ανάλογες καταγγελίες έχουν δημοσιοποιηθεί και για την επιλογή των υπόλοιπων κατηγοριών των στελεχών της εκπαίδευσης.

Από την ανασκόπηση των προϋποθέσεων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης όπως αποτυπώνονται στους σχετικούς νόμους και τα Π.Δ., η πρώτη παρατήρηση που κάνει κανείς είναι η μεγάλη (χρονικά) εκπαιδευτική προϋπηρεσία που απαιτείται για τη θεμελίωση του δικαιώματος

συμμετοχής στη διαδικασία αξιολόγησης των υποψηφίων στελεχών. Η προϋπηρεσία θεωρείται βασικό κριτήριο επιλογής (Πίνακας 2.13), αφού αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεκδίκηση θέσης στελέχους της εκπαίδευσης.

Πιθανόν, ο νομοθέτης να λειτούργησε καλοπροαίρετα με το σκεπτικό ότι ο παλαιότερος εκπαιδευτικός θα είναι και «καλύτερος» στη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας ή ενός γραφείου εκπαίδευσης, παρότι δεν αποδεικνύεται ότι το αρχαιότερο στέλεχος ή ο καλύτερος δάσκαλος είναι απαραίτητα και ικανό στέλεχος⁴³.

Όμως, δεν μπορεί η εκπαιδευτική προϋπηρεσία από μόνη της να αποτελεί αποκλειστικό κριτήριο διοικητικής επάρκειας και ικανότητας (Τσόνιας, 2005). Με αυτή την πρακτική, αποκλείονται από την διεκδίκηση μιας διοικητικής θέσης και την ανέλιξη σε διάφορες θέσεις της εκπαιδευτικής ιεραρχίας οι νεότεροι, σε εκπαιδευτική προϋπηρεσία, αλλά και πολλές γυναίκες εκπαιδευτικοί. Στην προηγούμενη επιλογή σχολικών συμβούλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 2002 για παράδειγμα, οι άνδρες υποψήφιοι υπερτερούσαν στη βαθμολόγηση τους όσον αφορά στην προϋπηρεσία τους ως διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης.

Ένας από τους λόγους που οι άνδρες έχουν μεγαλύτερο προβάδισμα στην διοικητική προϋπηρεσία είναι ότι συμμετείχαν ιστορικά σε πολύ μεγάλο ποσοστό σε διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση.

Το 2001-2002, η εκπροσώπηση των γυναικών σε Δ/νσεις Σχολικών Μονάδων, Γραφείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Σχολικών Συμβούλων ήταν σε χαμηλό επίπεδο (34%, 9%, 39% αντιστοίχως), ενώ το ποσοστό των γυναικών σε θέσεις Διευθυντών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σε θέσεις Προϊσταμένων Γραφείων, ήταν μόλις 5,17% και 5,47% αντίστοιχα⁴⁴.

Στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης, εκτός από την προαπαιτούμενη μακροχρόνια εκπαιδευτική προϋπηρεσία, παρατηρούμε επίσης ότι:

(i) Τα κριτήρια επιλογής είναι τα ίδια, ανεξάρτητα από τον θεατρικό ρόλο και τις αρμοδιότητες (συμβουλευτικός ρόλος, διοικητικός και εποπτικός ρόλος) της κάθε διοικητική θέσης (Τσόνιας, 2005. Τσούρμας, 2008).

(ii) Σε αντίθεση με την αξία που δίνεται στη συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία του υποψήφιου στελέχους της εκπαίδευσης, δεν αποδίδεται η ανάλογη βαρύτητα στην επάρκεια επιστημονικών γνώσεων στη διοικητική επιστήμη (Τσόνιας, 2005).

Παρόμοιος προβληματισμός έχει αναφερθεί και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου

⁴³ Ιορδανίδης, 2002. Bush // Σαΐτης, 2002β

⁴⁴ Μαραγκουδάκη, 2003. Σαΐτης, 2002β

παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι σχεδόν το 90% των διευθυντών σχολικών μονάδων δεν έχουν διδαχθεί μαθήματα σχετικά με την εκπαιδευτική διοίκηση (Σαΐτης, 2002).

(iii) Οι αξιολογικές εκθέσεις των υποψήφιων στελεχών, η βαρύτητα των οποίων είναι σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία πολύ μεγάλη (44 αξιολογικές μονάδες σε σύνολο 100), δεν έχουν έως και σήμερα συνυπολογιστεί ποτέ στην τελική επιλογή, αφού στην πράξη δεν πραγματοποιούνται αλλά έχουν αντικατασταθεί με τη γραπτή δοκιμασία μικρής βαρύτητας, η οποία αποτιμάται σε 4 αξιολογικές μονάδες κατά ανώτατο όριο. Βάση της πρακτικής που εφαρμόζεται όλα αυτά τα χρόνια, η άσκηση του καθοδηγητικού έργου των σχολικών συμβούλων για παράδειγμα, χρησιμοποιείται θεωρητικά ως κριτήριο επιλογής χωρίς όμως να έχουν αξιολογηθεί και κριθεί οι υποψήφιοι για το συγκεκριμένο έργο (Ανδρέου, 2001. Τσόνας, 2005).

2.4. ζ Τοποθέτηση και εισαγωγή του νεοδιοριζόμενου στη θέση εργασίας

Όσον αφορά στο στάδιο της τοποθέτησης και προσαρμογής των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης στη νέα θέση εργασίας τους και στα νέα τους καθήκοντα, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει επίσημο πρόγραμμα υποδοχής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα⁴⁵.

Όπως έχει επισημανθεί, η μόνη αναφορά (παρ.11, άρθρο 28, ν.1340/2002) για την τοποθέτηση και προσαρμογή των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προβλέπει την «ενημέρωση», από τον διευθυντή του σχολείου, των νεοδιόριστων, εκπαιδευτικών σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους και τη χορήγηση αντιγράφων «...των βασικών νόμων, αποφάσεων και εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση». Σε αυτό το σημείο τίθεται το ερώτημα κατά πόσο αυτού του είδους η πρακτική, η απλή δηλαδή χορήγηση φωτοτυπιών, είναι αποτελεσματική για την ενημέρωση και την καθοδήγηση του εργαζόμενου στη νέα θέση εργασίας του.

Πολλοί είναι οι προβληματισμοί των νέων εκπαιδευτικών για θέματα όπως: η διαχείριση της σχολικής τάξης, η οργάνωση των μαθημάτων, η πληροφόρηση για τις σχολικές διαδικασίες και η διεκπεραίωση των διοικητικών τους καθηκόντων⁴⁶.

Η δύσκολη περίοδος προσαρμογής στη νέα σχολική πραγματικότητα⁴⁷, οι διαφορετικοί ρόλοι του εκπαιδευτικού όπως τα διοικητικά καθήκοντα και η διδασκαλία, το δύσκολο εργασιακό περιβάλλον: διαχείριση της σχολικής τάξης, υποκίνηση των μαθητών, συνεργασία

⁴⁵ Γκότοβος&Μαυρογιώργος, 1984, Αθανασούλα-Ρέππαetal, 1999

⁴⁶ Quinn&Amato, 2004 / Γκούζια-Ρίζου, 2005

⁴⁷ Moir&Gless, Smith&Garvis, 2009

με τους συναδέλφους, επικοινωνία με τους γονείς, η ανεπαρκής πρακτική εξάσκηση (από τη θεωρία στην πράξη) κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών (Walsdorf&Lynn, 2002), καθώς και προβλήματα όπως η έλλειψη ενδιαφέροντος, η απογοήτευση και οι σκέψεις για αλλαγή επαγγέλματος που δημιουργούνται στο νέο εργαζόμενο εξαιτίας της δυσκολίας προσαρμογής του στη νέα θέση εργασίας (Breeding&Whitworth, 1999 / Wood & Stanulis, 2009) είναι μερικά από τα θέματα που έχουν απασχολήσει τα τελευταία χρόνια την εκπαιδευτική κοινότητα και τους ειδικούς της διοικητικής επιστήμης διεθνώς.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι, η περίοδος προσαρμογής και ένταξης δεν αφορά μόνο νέους (σε ηλικία και εμπειρία) εργαζομένους αλλά και κάθε εργαζόμενο που μετακινείται από μια θέση εργασίας σε μία άλλη, ακόμα και μέσα στον ίδιο οργανισμό , δεδομένου ότι κάθε αλλαγή θέσης σημαίνει νέες υποχρεώσεις και καθήκοντα, νέα ομάδα εργασίας, νέο εργασιακό κλίμα. Με αυτό το δεδομένο, δεν φαίνεται να υπάρχει στη σχετική νομοθεσία καμιά αναφορά για την περίοδο ένταξης και προσαρμογής των διοικητικών στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

2.4. η «Αδύνατα σημεία» της λειτουργίας της στελέχωσης όπως εφαρμόζεται στη γενική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι στην περίπτωση της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζονται, όπως ήδη έχουμε αναλύσει, ως ένα βαθμό κάποια από τα στάδια της λειτουργίας της στελέχωσης.

Παρ' όλα αυτά, εντοπίζονται βασικές αδυναμίες, τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην εφαρμογή τους, σύμφωνα με τις σύγχρονες μεθόδους της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται, λόγω μεγέθους και δομών, ως πολύπλοκο, συγκεντρωτικά οργανωμένο και ιεραρχικά δομημένο με τον/την Υπουργό Παιδείας στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) με αποτέλεσμα όλες οι διαδικασίες στελέχωσης να αντιμετωπίζουν ουσιαστικά προβλήματα ως προς την αξιοποίηση των επιστημονικά αναγνωρισμένων και διεθνώς χρησιμοποιούμενων μεθόδων επιλογής προσωπικού στην εκπαίδευση.

Παρομοίως, η λειτουργία της στελέχωσης είναι συγκεντρωτική με το Υπουργείο Παιδείας να καθορίζει κάθε φορά τις θέσεις του διδακτικού προσωπικού που θα προσληφθεί και να είναι υπεύθυνο για τις αποφάσεις που σχετίζονται με τη διαχείριση των εκπαιδευτικών υπηρεσιακών μεταβολών (Stylianidou etal, 2004).

Σε αυτή τη βάση, η επιλογή του εκπαιδευτικού δυναμικού και των διοικητικών στελεχών καθορίζεται νομοθετικά με συγκεκριμένες προϋποθέσεις και κριτήρια.

Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει αυτοτέλεια σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο όσον αφορά:

- στον έγκαιρο προγραμματισμό δυναμικού,
- στον σχεδιασμό και την ανάλυση των θέσεων εργασίας για κάθε θέση, σύμφωνα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της κάθε σχολικής μονάδας,
- στο καθορισμό των κριτηρίων επιλογής του διδακτικού δυναμικού/ των στελεχών σύμφωνα με την ανάλυση εργασίας της κάθε θέσης και τις ειδικές ανάγκες, ιδιαιτερότητες και απαιτήσεις σε κάθε περιοχή, νομό, σχολική μονάδα,
- στη δημιουργία ενός ενημερωτικού εγχειριδίου με πληροφορίες για τις συνθήκες και τους όρους εργασίας, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, το σαφή καθορισμό των αρμοδιοτήτων, το φόρτο εργασίας, και το εργασιακό περιβάλλον που θα απασχοληθεί ο νέος εκπαιδευτικός/ το νέο στέλεχος της εκπαίδευσης.

Διαπιστώνεται επίσης, η ανάγκη ενός κοινά αποδεκτού, από την πολιτεία και την εκπαιδευτική κοινότητα, τρόπου επιλογής του διδακτικού δυναμικού και των στελεχών της εκπαίδευσης.

Τέλος, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία, αφενός στη διαδικασία της ομαλής και επιτυχημένης προσαρμογής του κάθε εργαζόμενου στη νέα θέση εργασίας (είτε ως δάσκαλος στη σχολική μονάδα είτε ως στέλεχος της εκπαίδευσης) και αφετέρου στο ρόλο του καθοδηγητή για την ομαλή ένταξη και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Επαγγελματική εξέλιξη του Ανθρώπινου Δυναμικού

« Ο πιο πολύτιμος πόρος που έχετε είναι το προσωπικό σας... Όσο μεγαλύτερη ικανότητα και προθυμία έχει το προσωπικό σας, τόσο πιο καρποφόρες μπορούν να είναι οι προσπάθειές σας»
(Rowntree, 1991)

3.1 Εκπαίδευση, επιμόρφωση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

Η εκπαίδευση συμπεριλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες που έχουν σκοπό την επίδραση με συγκεκριμένο τρόπο στη σκέψη και στο χαρακτήρα του ατόμου. *Η εκπαίδευση αφορά τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εργοδότες για να τροφοδοτήσουν τους νέους υφιστάμενους εργαζόμενους με τις δεξιότητες που χρειάζονται για να εκτελέσουν τις εργασίες τους. Ορισμένοι ειδικοί στην εκπαίδευση χρησιμοποιούν τον όρο «μάθηση και απόδοση στην εργασία» αντί της εκπαίδευσης, ώστε να υπογραμμίσουν το διττό σκοπό της εκπαίδευσης σχετικά με την μάθηση και την οργανωσιακή απόδοση* (Dessler, 2012). Από τεχνική άποψη, με τη διαδικασία της εκπαίδευσης, αποκτώνται συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες.

Η εκπαίδευση γίνεται με βάση συγκεκριμένες μεθόδους -θεωρία, επίδειξη, ανάθεση και πρακτική εξάσκηση και τα λοιπά-, σε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα και όριο χρόνου.

Υπόσχεται να βελτιώσει την ατομική και συλλογική απόδοση να αυξήσει την παραγωγικότητα, να βελτιώσει την ποιότητα του παραγόμενου έργου, να μειώσει τη σπατάλη, τις δαπάνες και τις καθυστερήσεις, να συμβάλλει στη σωστή και πλήρη χρήση του εξοπλισμού, να αυξήσει το ζήλο και να ανυψώσει το ηθικό των υπαλλήλων, να μειώσει το κόστος της επίβλεψης, να προετοιμάσει τις αντικαταστάσεις και τις προαγωγές, να βοηθήσει την οργάνωση να αντιμετωπίσει τις αλλαγές του περιβάλλοντος, να διευκολύνει την εφαρμογή μεταρρυθμίσεων, νέων διαδικασιών ή νέας πολιτικής και, τέλος, να κάνει δυνατή την αλλαγή της οργανωτικής παιδείας.

Τα οφέλη αυτά προκύπτουν χάρη στη μετάδοση γνώσεων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην αλλαγή στάσεων που επιτυγχάνονται μέσω της εκπαίδευσης (Χατζηπαντελή, 1999:123).

Στη σύγχρονη εποχή αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η εκπαίδευση των ανθρώπινων πόρων ως μία από τις θεμελιώδεις λειτουργίες του τμήματος Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού. Αφορά στις αποφάσεις και τα μέτρα που λαμβάνονται για τη βελτίωση των ικανοτήτων των στελεχών και την αύξηση του γνωστικού τους επιπέδου, τόσο

ως προς το αντικείμενο της εργασίας τους, όσο και ως προς τις ευρύτερες επιχειρηματικές και διοικητικές έννοιες που διέπουν τη λειτουργία μιας επιχείρησης/ οργανισμού.

Η εκπαίδευση ως λειτουργία του τμήματος Δ.Α.Δ. εξελίχθηκε με το πέρασμα του χρόνου προσαρμοσμένη στις αλλαγές του ευρύτερου επιχειρηματικού περιβάλλοντος. Ενώ παλαιότερα αφορούσε κυρίως στη διδασκαλία τεχνικών ικανοτήτων, στη σύγχρονη εποχή κάτι τέτοιο δεν είναι επαρκές. Τα στελέχη μιας επιχείρησης πρέπει να κατέχουν γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να αντιληφθούν άμεσα και να ανταποκριθούν στον ανταγωνισμό, συνυπολογίζοντας τις ενδοεπιχειρησιακές δυνατότητες και αδυναμίες αλλά και τις προοπτικές που διαμορφώνει το εξωτερικό περιβάλλον. Έτσι εξηγείται και η τεράστια πρόοδος που παρουσίασαν οι σχετικές κοινωνικές επιστήμες (διοίκηση επιχειρήσεων, οικονομικά, οργανωτική ψυχολογία) τα τελευταία χρόνια, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη για ενημέρωση ή μετεκπαίδευση παλαιών και νέων στελεχών σε νέες μορφές άσκησης της οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων. Χαρακτηριστικό της αλλαγής της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού είναι η προσπάθεια επαναπροσδιορισμού της εκπαιδευτική διαδικασίας μέσα στις επιχειρήσεις. Η προσπάθεια αυτή ξεκίνησε στα ελληνικά δεδομένα με τη χρήση του όρου «εκπαίδευση προσωπικού», η οποία όμως δεν είναι επιτυχημένη απόδοση του όρου «training» που χρησιμοποιείται στις αντίστοιχες περιπτώσεις (Κάντας, 1998).

Η εκπαίδευση όμως στα πλαίσια μιας επιχείρησης, είναι η διαδικασία μάθησης που αποσκοπεί στην βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων. Είναι μια διαδικασία που προγραμματίζεται από τα ανώτερα κλιμάκια της διοίκησης, ώστε να αποκτήσουν οι εργαζόμενοι γνώσεις, να αναπτύξουν δεξιότητες και να αλλάξει η στάση τους όσον αφορά στη συμπεριφορά τους. Σκοπός της λοιπόν στο εργασιακό περιβάλλον είναι να βελτιώσει την απόδοση των εργαζομένων, ώστε μακροπρόθεσμα να ικανοποιηθούν οι ανάγκες του οργανισμού, σε σχέση με το εργατικό δυναμικό.

Θεμελιώδης σκοπός της εκπαίδευσης των εργαζομένων είναι να βοηθάει την επιχείρηση να επιτυγχάνει τους στρατηγικούς της σκοπούς, με το να προσθέτει αξία στην εργασία των ανθρώπων που εργάζονται εκεί. Η εκπαίδευση είναι επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό, το οποίο είναι αναπόσπαστος παράγοντας στην επίτευξη του οποιοδήποτε στόχου παραγωγής της επιχείρησης, μέσω της ανάπτυξης και της καλύτερης χρήσης των φυσικών τους δυνατοτήτων.

3.2 Το θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

3.2.α Ιστορική αναδρομή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Επιχειρώντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή διαπιστώνεται ότι η συγκεντρωτικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εκφράστηκε και στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Από το 1880 η μετεκπαίδευση των δασκάλων συντελούνταν, όποτε απαιτούνταν από τις εξελίξεις, στις διοικητικές περιφέρειες του εκπαιδευτικού συστήματος υπό την ευθύνη των διδασκόντων τις παιδαγωγικές επιστήμες στα Διδασκαλεία (παραγωγικές σχολές δασκάλων) ή κάποιων δασκάλων με αποδεδειγμένες πρόσθετες γνώσεις ή προσόντα. Αντίστοιχη υπηρεσία πρόσφεραν και τα παιδαγωγικά συνέδρια που διοργανώνονταν ανά έτος είτε από επιθεωρητές των εκπαιδευτικών περιφερειών είτε από τις κατά τόπους ενώσεις των δασκάλων, Από το 1922 στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και Θεσσαλονίκης (και από το 1929 στα Γεωργικά Φροντιστήρια και στο Τεχνικό Διδασκαλείο μονοετούς φοίτησης) δινόταν η δυνατότητα στους δασκάλους να φοιτήσουν σε διετείς σχολές μετεκπαίδευσης. Η επιτυχής αποφοίτησή τους έδινε τη δυνατότητα για γρηγορότερη βαθμολογική προαγωγή και κατάληψη θέσης επιθεωρητή. Αργότερα προβλέφθηκε η μετεκπαίδευση σε ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, δυνατότητα που παρέμεινε ουσιαστικά ανενεργή (Λέφας 1942:264-270)

Το 1972 ιδρύθηκε το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Αθήνα, που ήταν διετούς φοίτησης και λειτούργησε κυρίως ως σχολή παραγωγής στελεχών (Ευαγγελόπουλος 1998: 232). Από το 1995, σύμφωνα με το άρθρο 5 του Ν.2327/1995, εντάχθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Παράλληλα, στο άρθρο 8 του ίδιου νόμου προβλεπόταν η ίδρυση διδασκαλείων και στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης ενώ κατόπιν με άλλους νόμους δόθηκε η αντίστοιχη δυνατότητα και σε άλλα πανεπιστήμια.

Τις τελευταίες δεκαετίες το ζήτημα της επιμόρφωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα έχει προβληματίσει τόσο την Πολιτεία όσο και την εκπαιδευτική κοινότητα όπως αντανακλάτε και από το μεγάλο αριθμό των σχετικών νομοθετικών ρυθμίσεων, των διοικητικών πράξεων, των τροποποιήσεων και των αλλαγών που έχουν κατά καιρούς εισηγηθεί από τους Υπουργούς Παιδείας (Π.Δ. 127/197⁴⁸, Ν.

⁴⁸Π.Δ. 127/1977 Περί οργάνωσης και λειτουργίας παρά τω ΚΕΜΕ Σχολής Επιμορφώσεως Λειτουργών Μέσης Εκπαιδύσεως (ΣΕΛΜΕ) (ίδρυση της Σχολής επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης)

1566/1985⁴⁹, Ν. 1824/1985⁵⁰, Π.Δ. 101/1994⁵¹, Π.Δ. 45/1999⁵², Π.Δ. Ν.2009/92⁵³, Ν. 2986/2002⁵⁴, Ν.3687/08⁵⁵).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομοθετήθηκε ως μετεκπαίδευση για πρώτη φορά το 1910 με την ίδρυση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης διετούς φοίτησης στην Αθήνα. Μέχρι το 1977 χρησιμοποιείται κυρίως ο όρος μετεκπαίδευση για να περιγράψει τα επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς.

Ο όρος επιμόρφωση άρχισε να χρησιμοποιείται κυρίως στα τέλη της δεκαετίας του '70, μετά τη κατάργηση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης το 1978 και την ίδρυση των Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.⁵⁶ όπου οι εκπαιδευτικοί της Μέσης Εκπαίδευσης παρακολουθούσαν ετήσια επιμορφωτικά προγράμματα με απαλλαγή από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Κύριοι στόχοι των επιμορφωτικών προγραμμάτων του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης και των Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. ήταν η συμπλήρωση της βασικής εκπαίδευσης και η παροχή παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών που χαρακτηριζόταν ως « ελλιπής» και με ουσιαστικές αδυναμίες⁵⁷.

⁴⁹Ν.1566/1985 Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (θεσμοθέτηση των ΠΕΚ)

⁵⁰Ν. 1824/1988, άρθρο 12 .Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις (ορίζονται ως φορείς επιμόρφωσης τα ΑΕΙ, τα ΤΕΙ, η ΣΕΛΕΤΕ, η σχολική μονάδα και τα ΠΕΚ και θεσπίζεται η περιοδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κάθε 4 με 6 χρόνια).

⁵¹Π.Δ 101/1994 Τροποποίηση διατάξεων που ρυθμίζουν θέματα σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

⁵²Π.Δ 45/1999 Εισαγωγική επιμόρφωση Εκπαιδευτικών (οργάνωση και πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης, εγγραφή-φοίτηση και υποχρεώσεις των επιμορφουμένων. Η επιμόρφωση περιορίζεται στην Εισαγωγική Επιμόρφωση στα ΠΕΚ.

⁵³Ν.2009/1992, άρθρο 17.Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις (υποχρεωτική εισαγωγική και περιοδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΠΕΚ και στους φορείς επιμόρφωσης και επανακαθορισμός της διοικητικής λειτουργίας του Π.Ε.Κ. Ενίσχυση του συγκεντρωτικού χαρακτήρα των Π.Ε.Κ.)

⁵⁴Ν.2986/2002, άρθρο 6. Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις (ίδρυση του Οργανισμού Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών Ο.ΕΠ.ΕΚ.).

⁵⁵Ν. 3687/2008, άρθρο 5 .Θέματα Προσωπικού ΥΠΕΠΘ και άλλες διατάξεις, (αντικατάσταση της ετήσιας αρχικής εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών του κλάδου ΤΕ με τρίμηνη επιμόρφωση ΑΣΠΑΙΤΕ).

⁵⁶Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργιών Μέσης Εκπαίδευσης.

⁵⁷ Ξωχέλης, 1991. Βοζαϊτης& Υφαντή, 2008. Μαυροειδής & Τύπας, 2001

Η λειτουργία των ΣΕΛΜΕ ως επιμορφωτικών κέντρων καταργείται το 1992⁵⁸ όπου και αντικαταστάθηκαν από τα ΠΕΚ⁵⁹. Παρόλο που η ίδρυση των Π.Ε.Κ. είχε ήδη προβλεφθεί με το ν. 1655/1985, η λειτουργία τους ξεκίνησε το 1992 ως μία προσπάθεια εξακτίωσης και αυτονόμησης της επιμόρφωσης (Μαυροειδής & Τύπας 2001) από τη κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας και την προσαρμογή της στις ιδιαίτερες – τοπικές – ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών.

Από το 1996 έως και το 1999 η επιμόρφωση ενισχύεται και χρηματοδοτείται από το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.Ι. Κατά την περίοδο αυτή υπάρχει ποικιλία επιμορφωτικών προγραμμάτων (εισαγωγική, ενδοσχολική, ταχύρυθμη, μέσης διάρκειας), ενώ επιχειρείται η χαρτογράφηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών καθώς και η μελέτη θεσμικών πλαισίων επιμόρφωσης (Γκόλιαρης, 1998).

Τα επόμενα χρόνια, από τις προσπάθειες ανάπτυξης επιμορφωτικών σεμιναρίων απουσιάζουν η δια βίου και η εξ αποστάσεως επιμόρφωση, η αυτό-επιμόρφωση καθώς και η ενδοσχολική. Επιπλέον, απουσιάζει παντελώς η ετήσια επιμόρφωση. Φαίνεται να υπάρχει διάσταση ανάμεσα στα ζητούμενα της επιμόρφωσης και στα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα, ενώ οι επιμορφούμενοι προέρχονται κυρίως από τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς (Μαυροειδής & Τύπας, 2001).

3.2.β Η επιμόρφωση σήμερα

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα διακρίνεται , ανάλογα με τον χαρακτήρα της, σε υποχρεωτική και προαιρετική.

Οι μορφές υποχρεωτικής επιμόρφωσης που καθορίζονται από το άρθρο 1 του Π.Δ. 250/92 είναι οι ακόλουθες:

- i. Εισαγωγική επιμόρφωση**, διάρκειας μέχρι τεσσάρων μηνών για τους υποψήφιους προς διορισμό εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- ii. Περιοδική επιμόρφωση** σε δύο επιμορφωτικούς κύκλους κάθε ακαδημαϊκό έτος, διάρκειας μέχρι τρεις μήνες για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.

⁵⁸Παρόλο που με Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 304Β΄ 26-4-1989) καταργούνται οι Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. από το 1992, συνέχισαν να λειτουργούν μέχρι τον Σεπτέμβριο του 1998.

⁵⁹Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα.

iii. Εδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας από 10 έως 100 ώρες για όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς, και ως 200 ώρες για εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μονάδες Ειδικής Αγωγής.

Πρέπει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο των ειδικών αναγκών των εκπαιδευτικών προβλέπονται επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν στην επιμόρφωση:

- στελεχών της Εκπαίδευσης (2986/02).
- εκπαιδευτικών της ιδιωτικής εκπαίδευσης (άρθρο 7 Π.Δ. 250/92)
- ομογενών που υπηρετούν ως αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού (άρθρο 8 του παραπάνω Π.Δ.)
- εκπαιδευτικών της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης (άρθρο 9) και
- εκπαιδευτικών στα πλαίσια των ευρωπαϊκών προγραμμάτων Comenius, Lingua, Arion, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. , Κοινωνία της Πληροφορίας.

Υλοποιούνται επίσης ειδικά σεμινάρια προαιρετικού κυρίως χαρακτήρα (π.χ. για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Υ.Α. 57905 / 04.06.02), που ικανοποιούν διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών και αφορούν σε θέματα όπως είναι, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Αγωγή του καταναλωτή, κυκλοφοριακή Αγωγή, Ειδική Αγωγή, Ισότητα των Φύλλων, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός κ.ά..

Τέλος, οι φορείς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι: το Π.Ι., τα Π.Ε.Κ., τα Α.Ε.Ι., τα Τ.Ε.Ι., οι σχολικές μονάδες ή Δίκτυα Σχολείων, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, το Ε.Α.Π., η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (πρώην Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.), το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών, επιστημονικά κέντρα ή Ινστιτούτα των συνδικαλιστικών φορέων (π.χ. Ν. 1824/88 Άρθρο 12 κ.ά.).

Η αποτίμηση των μέχρι σήμερα επιμορφωτικών δραστηριοτήτων επισημαίνει ελλείψεις, αδυναμίες και προβλήματα. Οι σχετικές μελέτες διαπιστώνουν θετική στάση των εκπαιδευτικών στην ανάγκη επιμόρφωσης, αλλά συγχρόνως αμφισβητούν την ποιότητα της παρεχόμενης επιμόρφωσης, εντοπίζουν προβληματικές περιοχές, όπως ο σχολιοκεντρικός χαρακτήρας, η συγκεντρωτική λειτουργία, η διάσταση ανάμεσα στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στα εφαρμοζόμενα προγράμματα, προβλήματα επιμορφωτικού υλικού, επιμορφωτών κ.ά.⁶⁰.

⁶⁰ Π.Ι., Τμήμα Επιμόρφωσης-Αξιολόγησης, 2005, Παπαναούμ, 2003, Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000 κ.ά.

3.2.γ Το θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τη νομοθεσία, τα ΠΕΚ δημιουργήθηκαν με σκοπό να παρέχουν τις εξής υποχρεωτικές μορφές επιμόρφωσης:

- A) Εισαγωγική επιμόρφωση των υποψηφίων για διορισμό και των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών πριν από την ανάληψη των διδακτικών καθηκόντων τους
- B) Περιοδική Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κάθε τέσσερα ως έξι χρόνια.
- Γ) Ειδικά επιμορφωτικά σεμινάρια βραχείας διάρκειας.

Σήμερα, το τελικό πλαίσιο της επιμόρφωσης έχει διαμορφωθεί μετά από αλληπάλληλες αλλαγές και μεταρρυθμίσεις . Πλήθος διοικητικών πράξεων (Υ.Α., εγκύκλιοι, Π.Δ.) και ρυθμίσεων του Ν. 1655/1985 συμπληρώνουν το πλαίσιο της επιμορφωτικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών στη χώρα μας.

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

A. Υποχρεωτική επιμόρφωση:

Η υποχρεωτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε:

- i. **εισαγωγική επιμόρφωση** • διάρκειας μέχρι τεσσάρων μηνών, απευθύνεται στους νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς και τους αναπληρωτές δασκάλους (από το σχολικό έτος 2008-9). 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.
- ii. **περιοδική επιμόρφωση** • 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 κατάρτιση τους για αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους. Η επιλογή των συμμετεχόντων στα προγράμματα περιοδικής επιμόρφωσης πραγματοποιείται κυρίως βάση της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας.
- iii. **υποχρεωτικά ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας (10 έως 100 ώρες)** • 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.

- iv. **άλλες μορφές επιμόρφωσης για την εξυπηρέτηση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών** · αυτά οργανώνονται 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 και των εκπαιδευτικών της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης.

B. Προαιρετική επιμόρφωση:

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 της εκπαίδευσης (Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, Σχολικός Προσανατολισμός, Νέες Τεχνολογίες, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγής Υγείας, Ισότητα των Φύλλων, Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης, ένταξη Τσιγγανοπαίδων στη σχολική τάξη, κλπ.).

Τα προγράμματα αυτά υλοποιούνται σε μεγάλο βαθμό στα πλαίσια των ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Ε.ΠΕ.Α.Ε.Κ., Κοινωνία της Πληροφορίας, κλπ) από διάφορους φορείς υλοποίησης όπως τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τα ΠΕΚ.

Γ. Επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης:

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, στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ.

Στόχος των προγραμμάτων είναι η ενημέρωση των ήδη υπηρετούντων στελεχών σε γενικά θέματα της οργάνωσης και της διοίκησης της εκπαίδευσης καθώς και σε ειδικά ζητήματα όπως την επιμόρφωση των στελεχών της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Η μορφή της επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης είναι ενδοϋπηρεσιακή, εθελοντική και παρέχεται από το ΥΠΕΘ, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Επιπρόσθετα, τα στελέχη της Εκπαίδευσης μπορούν να παρακολουθήσουν επιμορφωτικές ημερίδες που παρέχονται από το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης.

Σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο , κεντρικό ρόλο στην οργάνωση και τη διαχείριση της επιμορφωτικής διαδικασίας, διαδραματίζει ο Ο.ΕΠ.ΕΚ⁶¹, έχοντας την ευθύνη του σχεδιασμού της επιμορφωτικής πολιτικής των συντονισμό όλων των μορφών και τύπων της επιμόρφωσης, την κατάρτιση προγραμμάτων, την εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων και την ανάθεση του επιμορφωτικού έργου στους αρμόδιους φορείς επιμόρφωσης.

3.2.δ Φορείς υλοποίησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης

Φορείς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορούν να είναι οι σχολικές μονάδες τα ΠΕΚ, τα Ανώτατα και Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά ιδρύματα, η ΑΣΠΑΙΤΕ⁶², ΤΟ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας, Ιδρύματα-Ινστιτούτα μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, οι επιστημονικές ενώσεις των εκπαιδευτικών και τα επιστημονικά κέντρα και ινστιτούτα των συνδικαλιστικών όπως το ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.⁶³

Οι επιμορφωτές, ορίζονται με την απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, μετά από κοινή γνώμη του Συντονιστικού Συμβουλίου, του διευθυντή και των υποδιευθυντών των Π.Ε.Κ.

Επιμορφωτές μπορεί να είναι μέλη ΔΕΠ των Πανεπιστημίων & ΤΕΙ, στελέχη του Π.Ι., σχολικοί σύμβουλοι, εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα και συνταξιούχοι καθηγητές Πανεπιστημίων, Σύμβουλοι & Πάρεδροι του Π.Ι. & σχολικοί σύμβουλοι.

Όπως έχει επισημανθεί ο ρόλος της εργασιακής εκπαίδευσης και ανάπτυξης είναι ζωτικής σημασίας για τη μακροπρόθεσμη λειτουργία και ανάπτυξη ενός οργανισμού και θεωρείται σημαντική παράμετρος στη διαδικασία της αλλαγής και αποτελεί απαραίτητη επένδυση για το μέλλον (Mullins, 2007).

Η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού γίνεται ακόμα πιο επιτακτική δεδομένου και των ραγδαίων εξελίξεων σε όλους τους κλάδους της οικονομίας και τις τεχνολογικές, διαθρωτικές και κοινωνικές κοινωνικές αλλαγές σε διεθνές επίπεδο (Σαΐτης ,2002α).

⁶¹ Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.

⁶² Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, η οποία αντικατέστησε τη ΣΕΛΕΤΕ (Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης) το 2002 (ν. 3027/2002)

⁶³ Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ.

3.2.ε Παράμετροι που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης

Η αποδοτική εργασιακή εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων όπως είναι: η συνεργασία όλων των στελεχών του οργανισμού, η επαρκής χρηματοδότηση, η αφιέρωση χρόνου για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η ύπαρξη εξειδικευμένων εκπαιδευτών και την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης των παρεχόμενων προγραμμάτων εκπαίδευσης.

Η διαδικασία ενός ολοκληρωμένου προγράμματος εκπαίδευσης περιλαμβάνει σημαντικές παραμέτρους όπως: την ανάλυση της κάθε θέσης εργασίας, τη διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών, τη διατύπωση των στόχων της εκπαίδευσης, την εφαρμογή του προγράμματος εκπαίδευσης και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του κάθε προγράμματος, ώστε να διαπιστωθούν αν έχουν πραγματοποιηθεί οι επιδιωκόμενοι στόχοι και να διαγνωστούν τυχόν αδυναμίες και ελλείψεις, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες βελτιώσεις και μελλοντικές τροποποιήσεις.

Όταν η εκπαίδευση απευθύνεται σε ενήλικες, υπάρχουν επιπρόσθετες παράμετροι που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Ως ανασταλτικοί παράγοντες για την συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν επισημανθεί τα τυποποιημένα-μη ευέλικτα εκπαιδευτικά προγράμματα - που δεν λαμβάνουν υπόψη τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων, η αδυναμία μετακίνησης στον τόπο εκπαίδευσης και οι χρονικοί περιορισμοί⁶⁴. Γι' αυτό και τα προγράμματα εκπαίδευσης και ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού θα πρέπει να διέπονται από τις βασικές αρχές της θεωρίας μάθησης των ενηλίκων.

Όπως σε όλους τους οργανισμούς, έτσι και στην εκπαίδευση η επιμόρφωση και γενικότερα η επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί σημαντική παράμετρο για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, την ανανέωση, τον εκσυγχρονισμό και τη βέλτιστη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος⁶⁵.

Δεδομένου του κυρίαρχου ρόλου των εκπαιδευτικών στη βελτίωση των συστημάτων εκπαίδευσης, η επιμόρφωση τους αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και την βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου (Νικολακάκη, 2003, Μπαγάκης, 2005, Δούκας et al, 2007).

Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, έχει γίνει αντικείμενο μελετών και έχουν αναδειχθεί διάφορα ζητήματα και προβληματισμοί σχετικά με τον σχεδιασμό και την αποτελεσματικότητά τους.

⁶⁴ Longworth, 2003, Tattershall et al, 2005, Rogers, 2006

⁶⁵ Ανδρέου & Μαντζούφας, 1999, Ματσαγγούρας, 2006

Βασικές παράμετροι της λειτουργίας της επιμόρφωσης όπως ο καθορισμός των στόχων, το περιεχόμενο και το είδος των επιμορφωτικών προγραμμάτων παραμένει κάτω από την εποπτεία των επισήμων κρατικών φορέων (Μαυρογιώργος, 1990, Χατζηπαντελή, 1999).

3.3 Οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί όταν έχουν καθοριστεί οι μαθησιακοί στόχοι, δηλαδή οι ικανότητες που περιμένουμε να έχουν οι εκπαιδευόμενοι μετά το τέλος του προγράμματος. Η διατύπωση των μαθησιακών στόχων περιλαμβάνει απαραίτητα το επιθυμητό επίπεδο ποσοτικής και ποιοτικής απόδοσης, καθώς και τις συνθήκες υπό τις οποίες θα πρέπει να εμφανίζεται αυτή.

(Παράδειγμα: Ο στόχος ενός προγράμματος ειδίκευσης των εκπαιδευτικών στην Ειδική αγωγή θα μπορούσε να είναι: Να μπορεί ο εκπαιδευόμενος να αναγνωρίσει, με πρόχειρα μέσα, τις εκδηλώσεις συμπεριφοράς, τις αδυναμίες και τις δυσκολίες που παρουσιάζει ένα παιδί προκειμένου να παρακολουθήσει μαθήματα από κοινού με άλλα παιδιά της τάξης του)

Αναντίρρητα, η οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος επιμόρφωσης του προσωπικού μιας υπηρεσίας ή ενός οργανισμού, πρέπει να περιλαμβάνει τα θέματα όπως, το αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή τις θεματικές ενότητες και τη διάρκεια τους, τις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας, τους εκπαιδευτές, τους εκπαιδευόμενους, τα διδακτικά βοηθήματα, το συντονιστή του προγράμματος, το χώρο και το χρόνο διεξαγωγής, τον τρόπο αξιολόγησης. (Χατζηπαντελή, 1999: 128-129).

3.4 Στόχοι της εκπαίδευσης

1. Ανάπτυξη των υπαρχουσών επαγγελματικών δεξιοτήτων των εργαζομένων, ούτως ώστε να βελτιωθεί η απόδοση τους στα καθήκοντα τους.
2. Ανάπτυξη διαφορετικών ή νέων επαγγελματικών δεξιοτήτων στους εργαζόμενους, ώστε να μπορέσουν να αναλάβουν νέα καθήκοντα και να ικανοποιηθούν οι μελλοντικές ανάγκες της επιχείρησης όσο το δυνατόν καλύτερα από τους υπάρχοντες εργαζόμενους.
3. Μείωση του χρόνου μάθησης και προσαρμογής κατά την ανάληψη νέας θέσης εργασίας, μετάθεσης ή προαγωγής (Οικονομίδης, 2010).

3.5 Επιλογή Μεθόδου και Επιμέλεια του Προγράμματος

Οι μέθοδοι που δύναται να χρησιμοποιήσει μια επιχείρηση για την εκπαίδευση των στελεχών της είναι πολλές και διαφέρουν ανάλογα με το τι πρέπει να μάθει ο

ενδιαφερόμενος. Μια προσπάθεια διάκρισης των μεθόδων αυτών με βάση τις ομάδες στελεχών προς τις οποίες απευθύνονται είναι οι εξής (Ξηροτύρη- Κουφίδου, 1997):

1. Μέθοδοι που αφορούν σε όλα τα επίπεδα της επιχείρησης.
2. Μέθοδοι που αναφέρονται σε απλούς υπαλλήλους.
3. Μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για κατώτερα και μεσαία ηγετικά στελέχη.
4. Μέθοδοι που αφορούν σε ανώτερα ηγετικά στελέχη.

3.5.α. Μέθοδοι που αφορούν σε όλα τα επίπεδα μιας επιχείρησης

1. **Εγκατάσταση και ενημέρωση** · κατά την πρόσληψη ενός νέου στελέχους η επιχείρηση πρέπει να φροντίσει ώστε η είσοδος του στο νέο εργασιακό περιβάλλον να γίνει όσο το δυνατόν πιο ομαλά και η προσαρμογή του το δυνατόν ταχύτερα. Γίνεται ξενάγηση του νέου στελέχους μέσα στους χώρους της επιχείρησης, γνωριμία με συναδέλφους και συνεργάτες, παρουσίαση του σκοπού και των προϊόντων της εταιρείας, ανάλυση της πολιτικής ανθρώπινου δυναμικού και οργανισμού και πολλές φορές ανάλυση της οικονομικής κατάστασης της εταιρείας και του κλάδου γενικότερα (Wapous, 1993).
2. **Συνεργασία με εκπαιδευτικά ιδρύματα** · τα πανεπιστήμια και κολέγια αποτελούν ένα βασικό μέσο ενημέρωσης των στελεχών πάνω στις τελευταίες εξελίξεις και την τεχνολογία. Οι επιχειρήσεις στέλνουν τα στελέχη τους σε μεταπτυχιακά προγράμματα, ώστε να αποκτήσουν εξειδικευμένες γνώσεις πάνω σε ένα κλάδο, που αποτελεί τη βασική ενασχόληση του στελέχους.
3. **Ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης** · η λειτουργικότητα και ανάπτυξη μιας επιχείρησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα των στελεχών της να συλλαμβάνουν, αναλύουν και αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα που ανακύπτουν σε καθημερινή βάση. Σκοπός των προγραμμάτων αυτών είναι να ενθαρρύνονται οι εργαζόμενοι να ξεφύγουν από τον κλασικό, παραδοσιακό τρόπο σκέψης που μέχρι τώρα ίσως χρησιμοποιούσαν για τη λύση ενός προβλήματος και να μπορέσουν να αναπτύξουν την αντίληψη τους καθώς και τους νέους τρόπους θεώρησης των προβλημάτων. Η εκπαίδευση αφορά στην ανακατανομή συνδυασμό και πειραματισμό των δεδομένων που υφίστανται ώστε να επιτευχθεί η προσφορότερη λύση για τον οργανισμό. Για το λόγο αυτό και πολλοί ονομάζουν τα προγράμματα αυτά «ανιχνευτές ιδεών» (Κάντας, 1998).

4. **Τεχνική Καθοδήγησης της Εργασίας (JobInstructionTechnique-JIT)** ⁶⁶ · ένας ακόμη τρόπος παροχής « τυποποιημένης» εκπαίδευσης , ο οποίος εξασφαλίζει ότι οι εκπαιδευόμενοι έμαθαν κάποια πράγματα βάσει μιας προκαθορισμένης διαδικασίας, είναι η χρήση της τεχνικής καθοδήγησης της εργασίας. Η μέθοδος JIT συνίσταται από πέντε σημαντικά βήματα, όπου το ένα έπεται του άλλου.

- i. Προετοιμασία διδασκαλίας
- ii. Προετοιμασία εκπαιδευόμενου.
- iii. Εκπαίδευση του εκπαιδευόμενου.
- iv. Εκτέλεση της εργασίας από τον εκπαιδευόμενο.
- v. Ο εκπαιδευμένος εντάσσεται πλέον στο στελεχιακό δυναμικό της επιχείρησης.

5. **Εξερευνητική Μάθηση – Μάθηση αναζήτησης της Πληροφορίας (InquiryLearning)** · Πρόκειται για μία μέθοδο η οποία αναπτύχθηκε περισσότερο μετά τα αποτελέσματα ερευνών που έδιναν έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή-εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Esler & Sciortino, 1991).

Η μέθοδος εφαρμόζεται σε ειδικές διερευνητικές εργασίες με στόχο την απόκτηση όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών, είναι προσαρμόσιμη στο επίπεδο των εκπαιδευομένων, έχει έντονα υποκινητικό χαρακτήρα και βοηθά στο να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες καλή εικόνα για τον εαυτό τους. Πρόκειται όμως για χρονοβόρα μέθοδο με υψηλά κόστη εφαρμογής και ακατάλληλη για ορισμένες ειδικότητες (π.χ ιατρική).

3.5.β Μέθοδοι που αναφέρονται σε απλούς υπαλλήλους

1. **Εκπαίδευση εκτελώντας τη συγκεκριμένη εργασία (onthejobtraining- OJT)** · η μέθοδος αυτή παρουσιάζει κάποια συγκεκριμένα πλεονεκτήματα έναντι των άλλων. Παράλληλα με την εκπαιδευτική διαδικασία ο εκπαιδευόμενος παράγει έργο. Ο κατάλληλος τρόπος εφαρμογής – χρήσης της OJT αντιπροσωπεύεται από τα αρχικά της λέξης **PROPER** (**P**repare = Προετοιμάζω, **R**eassure = Καθησυχάζω, **O**rient = Προσανατολίζω, **P**erform = Εκτελώ, **E**valuate = Εκτιμώ, **R**einforceand**R**eview = Ενισχύω και Επανεξετάζω).⁶⁷
2. **Μαθητεία ή άσκηση** · είναι η παλαιότερη μέθοδος εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος εισαγόταν σταδιακά στο έργο, υπό

⁶⁶Camp, Blanchard, Huszezo, 1986.

⁶⁷ScottSnell, 2002

την εποπτεία κάποιου πεπειραμένου, αρχικά ως βοηθός και στη συνέχεια αναλαμβάνοντας όλο και περισσότερο αυτόνομο έργο. (Κάντας, 1998)

Το σημαντικότερο πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου (Raymond 2003) είναι ότι, οι εκπαιδευόμενοι ταυτόχρονα πληρώνονται για την άσκηση του έργου τους. Αυτό είναι πολύ σημαντικό διότι τα προγράμματα αυτά μπορεί να διαρκέσουν ακόμη και μερικά χρόνια. Η μαθητεία είναι μια αποτελεσματική εκπαιδευτική εμπειρία, γιατί περιλαμβάνει τη διδασκαλία του γιατί και πως γίνονται κάποια πράγματα.

- 3. Προκαταρκτική εκπαίδευση (vestibuletraining)** · στην περίπτωση αυτή η επιχείρηση δημιουργεί έναν χώρο ακριβές αντίγραφο του χώρου εργασίας του νεοεισερχόμενου στελέχους, ώστε να εκπαιδευτεί εκεί. Στο χώρο αυτό έπειτα από έρευνες αποδείχτηκε ότι τα άτομα μαθαίνουν πιο γρήγορα και πιο εύκολα τη συγκεκριμένη εργασία διότι είναι απαλλαγμένοι από την πίεση για παραγωγή έργου και υπάρχει μεγαλύτερη επαφή με τον εκπαιδευτή. Με τον τρόπο αυτό μειώνεται δραματικά ο χρόνος εκπαίδευσης και κατανόησης των απαραίτητων γνώσεων. Ωστόσο υπάρχει υψηλό κόστος για τον εξοπλισμό και διατήρηση των χώρων αυτών από την επιχείρηση (Philips, 1997).

3.5.γ Μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για κατώτερα και ηγετικά στελέχη

Εκτός από το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο που πρέπει να έχουν, οι υποψήφιοι προϊστάμενοι θα πρέπει να δοκιμάσουν τις ικανότητες τους στην πράξη, ώστε η επιχείρηση να τους αξιολογήσει και να τους αναθέσει τις αντίστοιχες αρμοδιότητες. Έτσι ως βασικές μέθοδοι εκπαίδευσης των προϊσταμένων προτείνονται οι εξής:

- 1. Εκπαίδευση στη θέση εργασίας (onthejobtraining)** · στην περίπτωση αυτή τοποθετείται ο εκπαιδευόμενος σε θέση βοηθού προϊσταμένου, δίπλα από ένα έμπειρο ηγετικό στέλεχος της επιχείρησης, και απασχολείται αποκλειστικά με το να κατανοήσει τις μεθόδους διοίκησης . Ο προϊστάμενος εξηγεί στον εκπαιδευόμενο το σκοπό κάθε ενέργειας και δραστηριότητας ενώ ταυτόχρονα του αναθέτει την εκτέλεση έργων, ασκώντας παράλληλα εποικοδομητική κριτική για τα αποτελέσματα. Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται όσες φορές κριθεί απαραίτητο, δηλαδή μέχρις ότου η εκτέλεση διαφόρων έργων γίνει σωστά. (Bimbrauer, 1999).
Μειονεκτεί όμως, ως προς το χτίσιμο ανθρωπίνων σχέσεων, καθώς ο εκπαιδευόμενος δεν έρχεται σε επαφή τόσο με άλλα στελέχη όσο με τον επόπτη του.

2. **Εναλλαγή θέσεων εργασίας (jobrotation)** · στην περίπτωση αυτή το στέλεχος μετατίθεται σε αντίστοιχη θέση σε άλλο τομέα της επιχείρησης. Η εναλλαγή αυτή γίνεται με σκοπό να αποκτήσει ο συγκεκριμένος προϊστάμενος εμπειρία και ικανότητα αντιμετώπισης μιας ευρείας γκάμας προβλημάτων και συνήθως εφαρμόζεται σε στελέχη που έχουν ήδη χρηματίσει προϊστάμενοι ενός τμήματος.
3. **Υπόδηση ρόλων (roleplaying)**⁶⁸ · σχηματίζεται μια ομάδα εκπαιδευόμενων όπου κάθε άτομο αναλαμβάνει να υποδυθεί ένα ρόλο σε μια φανταστική ιστορία, η οποία έχει σχέση με τα προβλήματα της επιχείρησης στα οποία πρέπει να εκπαιδευτούν τα άτομα αυτά. Στο τέλος της διαδικασίας, τα μέλη της ομάδας και εκπαιδευτής τους συζητούν τη στάση και τη συμπεριφορά των παικτών. Η ανασκόπηση αυτή, συντείνει ώστε οι εκπαιδευόμενοι να κατανοήσουν τη σημασία της εμπειρίας που πέρασαν και να συζητήσουν τα συναισθήματα τους για την άσκηση, το τι αποκόμισαν, τις ενέργειες τους καθώς και τους τρόπους που θα μπορούσαν την εμπειρία αυτή που καρπώθηκαν να τη χρησιμοποιήσουν καλύτερα στην εκτέλεση της εργασίας τους⁶⁹.
4. **Πρακτική εξάσκηση (in-basketexercise)** · ο εκπαιδευόμενος εφοδιάζεται με ένα γραφείο και διάφορα τρέχοντα προβλήματα, τα οποία καλείται να λύσει σε σύντομο χρονικό διάστημα. Οι αντιδράσεις και οι ενέργειες του παρατηρούνται και αξιολογούνται από τον εκπαιδευτή του.
5. **Μέθοδοι «Χτισίματος» Ομάδας (GroupBuildingMethods)** · αναφέρονται σε εκπαιδευτικές μεθόδους που είναι σχεδιασμένες έτσι ώστε να ενισχύσουν την έννοια της ομαδικότητας και της ομαδικής αποτελεσματικότητας. Οι μέθοδοι group building περιλαμβάνουν το μοίρασμα ιδεών και εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευόμενων το χτίσιμο της ομαδικής ταυτότητας, και την κατανόηση της δυναμικής των διαπροσωπικών σχέσεων και των αδυναμιών ή πλεονεκτημάτων του κάθε συμμετέχοντος στην ομάδα (Γεωργιάς, 1990).

3.5. δ Μέθοδοι που αφορούν στα ανώτερα ηγετικά στελέχη

Τα ανώτερα ηγετικά στελέχη πέραν των ειδικών γνώσεων που σχετίζονται με το αντικείμενο του τμήματος που προϊστάμενοι, οφείλουν να έχουν μια γενικότερη μόρφωση και εκπαίδευση, για να ανταποκριθούν τόσο στα σημερινά τους καθήκοντα όσο και στα μελλοντικά, εφόσον θεωρητικά τουλάχιστον προορίζονται να καταλάβουν κάποια θέση γενικού διευθυντή. Για την εκπαίδευση αυτών των στελεχών μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις μεθόδους για κατώτερα και μεσαία ηγετικά στελέχη που

⁶⁸Dessler, 1999

⁶⁹ Christopher Hosford, 2004

αναφέρθηκαν παραπάνω. Οι μέθοδοι αυτές προσαρμόζονται ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες. Πέραν όμως αυτών των μεθόδων, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και τις ακόλουθες:

1. Επιχειρηματικά παιχνίδια (Businessgames)
2. Εκπαίδευση « ευαισθησίας» (Sensitivitytraining)
3. Κέντρα αξιολόγησης (Assessment centers)
4. Περιπετειώδη ταξίδια (Wilderness trips)
5. Εκπαίδευση ομάδας (TeamTraining)

Οι στρατηγικές αυτές συνιστούν ένα συνδυασμέ από μεθόδους εργαλεία και στοιχεία απαραίτητα για αποτελεσματική απόδοση της ομάδας (Baldauf&Cravens, 2003).

3.6 Εκτέλεση του εκπαιδευτικού προγράμματος και Διευκόλυνση της Μεταβίβασης της Μάθησης

Στο στάδιο αυτό εφαρμόζονται στην πράξη όλα όσα έχουν αποφασιστεί στα προηγούμενα στάδια της εκπαιδευτικής πορείας. Απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή καθώς είναι δυνατόν ο έλεγχος να χαθεί και να μην επιτευχθούν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αυτό συνεπάγεται ότι, η εκτέλεση του εκπαιδευτικού προγράμματος, πρέπει να διακρίνεται από την πιστότητα στο αρχικά σχεδιασμένο πρόγραμμα, αλλά και από ευελιξία προσαρμογής σε αστάθμητους παράγοντες που σχετίζονται τόσο με το εξωτερικό περιβάλλον όσο και με τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους.

Εν κατακλείδι, τα προγράμματα εκπαίδευσης κρίνονται εκ του αποτελέσματος και σε κάποιες περιπτώσεις θα απαιτείται μία ευέλικτη προσέγγιση και αναπροσαρμογή. Για παράδειγμα, τα ευέλικτα προγράμματα μάθησης, η δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στο σχεδιασμό και οργανώνουν τις δράσεις τους, η παροχή κινήτρων, η επικοινωνία σε όλα τα επίπεδα και η αναγνώριση από την πλευρά του οργανισμού ότι η ενεργή συμμετοχή των συμμετεχόντων στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση της επιμορφωτικής διαδικασίας επιφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο ⁷⁰αποτελούν σημαντικές παραμέτρους στην επιτυχή διαδικασία της αλλαγής και της επαγγελματικής ανάπτυξης και προσωπικής εξέλιξης του ανθρώπινου δυναμικού.

⁷⁰ Knowels, 1984 ,Grieves, 2000, Englehardt&Simmons, 2002, Βοζαϊτης& Υφαντή, 2008

3.7 Η λειτουργία της επιμόρφωσης και της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

3.7.α Η ανάγκη για την επιμόρφωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση, ως βασική θεσμική κοινωνική λειτουργία και μηχανισμός αποτελεί σημαντικό στοιχείο του πολιτισμού και της δομικής οργάνωσης ενός λαού. Σχετίζεται αμφίδρομα, αναπτύσσοντας σχέσεις αλληλεπίδρασης, με τις τάσεις και τις δυνάμεις της κοινωνίας μέσα στην οποία αναπτύσσεται και συμβάλλει στην προσωπική και κοινωνική πρόοδο των ανθρώπων⁷¹.

Στις οργανωμένες κοινωνίες της εποχής μας η εκπαίδευση καθορίζεται από την κυρίαρχη κουλτούρα, όπως αυτή εκφράζεται από τις πολιτικές των κυβερνήσεων τους (Κεσίδου 2004: 76-79). Η υλοποίηση της ανατίθεται σε ένα σύστημα εκπαιδευτικών οργανισμών / μονάδων, δηλαδή ομάδων ανθρώπων *«που εργάζονται για την παροχή εκπαίδευσης σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις, ρόλους και κανόνες»* (Κουτούζης 1999^α: 26). Αυτές οι εκπαιδευτικές μονάδες διαβαθμίζονται τόσο ως προς τον επιμέρους σκοπό και τους στόχους που αναλαμβάνουν να επιτελέσουν, όσο και ως προς το βαθμό αυτονομίας που τους παρέχεται.

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 αποφοίτησης του έως τη στιγμή της πρόσληψης 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: 90-91). Παράλληλα, τόσο οι εφαρμοζόμενες διαφοροποιήσεις στα προγράμματα σπουδών, στις εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές, όσο και ο ταχύς ρυθμός παλαιώσης της γνώσης στην εποχή μας αναδεικνύουν την ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών⁷².

Τα κενά αυτά είναι δυνατόν να καλύψει η επιμόρφωση που καθορίζεται « ως το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό , τη

⁷¹ Γουρναρόπουλος, Κοντάκος 2003: 57, Τσουκαλάς 1992: 382-383, Φραγκουδάκη 1985: 15-18

⁷² Ανδρέου, Μαντζούφας 1999: 222-228, Μαυρογιώργος 1999: 103, Παυλίδης 2002: 252

βελτίωση, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών- θεωρητικών ή πρακτικών-επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών»(Μαυρογιώργος 1999:101).

Δεδομένου του κυρίαρχου ρόλου των εκπαιδευτικών στη βελτίωση των συστημάτων εκπαίδευσης, η επιμόρφωση αποτελεί παράγοντα για την επαγγελματική εξέλιξη, τη δια βίου μάθηση, η προσωπική τους ανάπτυξη και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου ⁷³.

Στο χώρο της εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται έννοιες όπως: επιμόρφωση, ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση και ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση, ενώ δεν γίνεται συνήθως αναφορά στη φράση εργασιακή εκπαίδευση όπως χρησιμοποιείται γενικά στη διοίκηση οργανισμών και ειδικότερα στη διαχείριση ανθρωπίνων πόρων. Κάτι τέτοιο μπορεί να πηγάζει από το γεγονός ότι, στο χώρο της εκπαίδευσης η επιμορφωτική διαδικασία αντιμετωπίζεται ως μία δραστηριότητα όπου οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τι ήδη αποκτημένες γνώσεις και δεξιότητες με σκοπό τη βελτίωση του έργου τους (John & Gravani, 2005).

Η επιμόρφωση εμπλουτίζει, και ανανεώνει την αρχική εκπαίδευση και τις βασικές επιστημονικές γνώσεις, βοηθάει τον διδάσκοντα να εμβαθύνει σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, σε θέματα Επιστημών της Αγωγής και αποτελεί μέσο σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την επιστημονική πράξη ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερα αυξημένες επαγγελματικές του υποχρεώσεις υπό τις συνθήκες μετεξέλιξης του ρόλου του ο οποίος είναι καθοριστικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα και λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος⁷⁴.

Σκοπός της επιμόρφωσης είναι η προώθηση επαγγελματικών νοοτροπιών για την ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών στα πλαίσια μιας δια βίου εκπαίδευσης⁷⁵.

Ποικίλοι κοινωνικοί, οικονομικοί, τεχνολογικοί, πολιτικοί και πολιτισμικοί παράγοντες συντείνουν στην αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και των διδακτικών και επιστημονικών γνώσεων ιδιαίτερα όταν μεσολαβεί μεγάλο χρονικό διάστημα από τη λήψη του πτυχίου μέχρι το διορισμό, η παροχή υποστήριξης στο νέο εκπαιδευτικό, η προσαρμογή σε νέες εκπαιδευτικές καταστάσεις, ο μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών ρυθμίσεων, οι αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και το εκπαιδευτικό υλικό, η βελτίωση των διδακτικών μεθόδων, η χρήση νέων τεχνολογιών, η ενημέρωση σε σύγχρονα παιδαγωγικά ζητήματα (μαθησιακές δυσκολίες, διαπολιτισμική εκπαίδευση), η αναγκαιότητα κατάρτισης στη διοίκηση των σχολικών μονάδων και η ικανότητα της διαχείρισης των ανθρωπίνων σχέσεων και επίλυσης

⁷³ Hargraves, 1994, Day, 2003, Μπαγάκης 2005

⁷⁴ Παπακωνσταντίνου, 1982, Νούτσος, 1986, Hargreaves, 1992, Χατζηπαναγιώτου, 2001, Μπαγάκης, 2005

⁷⁵ Αθανασούλα – Ρέππαetal, 1999, Μαυρογιώργος, 1999

προβλημάτων είναι μερικές από τις βασικές παραμέτρους που αναδεικνύουν την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και εκπαίδευση⁷⁶.

Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στην πρόοδο που επιτυγχάνει ο εκπαιδευτικός ως αποτέλεσμα της αυξανόμενης εμπειρίας και της συνεχούς και συστηματικής εξέτασης της διδασκαλίας (Glatthorn, 1995). Αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία που δεν περιορίζεται μόνο στην συμπλήρωση των γνώσεων σε ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία (Δημητρόπουλος, 1998).

Αντιθέτως, περιλαμβάνει τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούργια θέματα, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας και της εκπαιδευτικής πράξης, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας, την ανάπτυξη ιδεών και οραμάτων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα, την επικοινωνία, τη δημιουργία ενός κλίματος αλληλοκατανόησης στο χώρο εργασίας, την επαγγελματική ευθύνη, την προσδοκία αλλαγών στις εκπαιδευτικές πρακτικές και την συνειδητοποίηση του ευρύτερου κοινωνικού ρόλου του εκπαιδευτικού με κύριο σκοπό την επαγγελματική αποτελεσματικότητα και την βελτίωση της αποδοτικότητας⁷⁷.

Σε αυτό το πλαίσιο, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν είναι μια αποσπασματική λειτουργία αλλά αντιθέτως, αποτελεί μια συνεχής, συνεργατική και ενεργή διαδικασία μάθησης και αναστοχασμού η οποία περιλαμβάνει δραστηριότητες οι οποίες συνδέουν την προηγούμενη γνώση με νέες εμπειρίες⁷⁸.

Πρόκειται για μια διαδικασία δια βίου επαγγελματικής μάθησης η οποία περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών-εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, από τη μη κατευθυνόμενη μάθηση μέσω της εμπειρίας και τις άτυπες ευκαιρίες μάθησης στο χώρο εργασίας (ανάγνωση επιστημονικών και επαγγελματικών βιβλίων, άρθρων, κ.λπ.) μέχρι τις πιο τυπικές ευκαιρίες μάθησης (συμμετοχή σε σεμινάρια, εργαστήρια, κ.λπ.) που προσφέρονται μέσω των συστηματικών δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης⁷⁹.

3.7.β Μορφές και μέθοδοι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες που υιοθετούνται σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό, συνδέονται άμεσα με την εθνική εκπαιδευτική στρατηγική η οποία χαράσσεται από τον πολιτικό προσανατολισμό της εκάστοτε κυβέρνησης⁸⁰.

⁷⁶ Γκότοβος, 1982, Μαυρογιώργος, 1983, Μαυροειδής & Τύπας 2001, Σαϊτής, 2002, Ανδρέου, 2004, Καψάλης & Ραμπίδης, 2007

⁷⁷ Griffin, 1983 .Fullan & Hargaves , 1992, Darling – Hammond, 1994 .Grossman,1994, Φώκιαλη et al, 2005

⁷⁸ Lieberman, 1994, Hargraves, 1995 ,Ganser, 2000 , Δούκας et al, 2007

⁷⁹ Μαυρογιώργος, 2005 , Δούκας et al, 2007

⁸⁰ Καζαμιάς & Κασσωτάκης, 1995

Ανάλογα με την πολιτική που υιοθετείται, οι στόχοι της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι ποικίλοι και μπορεί να είναι γενικοί ή ειδικοί για την κάλυψη ατομικών, ομαδικών, τοπικών και εθνικών αναγκών (Θεοδοσόπουλος, 1967).

Ανεξάρτητα με τη μορφή κάθε οργανισμού, η ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών που θεωρείται σημαντική παράμετρος για την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος εκπαίδευσης και αποτελεί τη βάση για τον καθορισμό των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής που τελικά θα εφαρμοστεί ένας οργανισμός.

Και στη περίπτωση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης είναι εξαιρετικά σημαντικό να προσδιοριστούν οι ανάγκες και οι στόχοι της επιμόρφωσης.

Οι βασικότερες προσεγγίσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαχωρίζονται (Δεδούλη, 1998) στην:

- **Προσέγγιση της θεραπείας των ελλείψεων**, βασικός στόχος της οποίας είναι η κάλυψη πιθανών κενών της αρχικής εκπαίδευσης και η ενίσχυση της θεωρητικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών.
- **Αναπτυξιακή-προσωποκεντρική προσέγγιση**, με κύριο στόχο τη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη.
- **Κριτική προσέγγιση**, όπου οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν για την κοινωνία και το σχολείο που επιθυμούν και έχουν τη δυνατότητα να οργανώνουν δικά τους προγράμματα επιμόρφωσης και ανάπτυξης και βελτίωση του σχολείου και των ιδιαίτερων αναγκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζουν.

Με βάση τις ανωτέρω προσεγγίσεις, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικούς τύπους επιμόρφωσης (Βεργίδης, 1993):

- i. την **ετεροκαθοριζόμενη επιμόρφωση**, όπου οι αποφάσεις σχετικά με τους φορείς υλοποίησης και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων λαμβάνονται από την κεντρική διοίκηση. Κύριος στόχος είναι η γενική επιμόρφωση χωρίς να γίνεται διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών οι οποίοι καθίστανται παθητικοί δέκτες των γνώσεων που τους παρέχονται από τους επιμορφωτές.
- ii. τη **συμμετοχική επιμόρφωση**, όπου ο φορέας επιμόρφωσης και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Κύριος στόχος είναι η συνεργασία όλων των συμμετεχόντων και η διαμόρφωση στοχευόμενων προγραμμάτων που

απευθύνονται σε ομάδες με κοινά ενδιαφέροντα και παρόμοια εργασιακά προβλήματα.

- iii. την **επιμόρφωση με στόχο την εκπαιδευτική δράση και έρευνα**, όπου οι επιμορφωτικές δραστηριότητες έχουν ως σκοπό την ανάπτυξη των ερευνητικών ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών και συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων, στη παραγωγή νέας γνώσης και καινοτομιών στην εκπαίδευση.

Οι μορφές της επιμόρφωσης είναι ποικίλες και εκτείνονται από την αυτοεπιμόρφωση έως και την οργανωμένη επιμόρφωση που παρέχεται από την Πολιτεία (Ράπτης, 1993) και περιλαμβάνουν τις υποχρεωτικές και προαιρετικές δραστηριότητες.

Ως **υποχρεωτικές** θεωρούνται οι επιμορφωτικές δραστηριότητες και τα προγράμματα που κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση τους ορίζονται ως υποχρεωτικά και ελέγχονται κατά μεγάλο βαθμό από την κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση⁸¹. Τα υποχρεωτικά προγράμματα επιμόρφωσης καλύπτουν δραστηριότητες που σχετίζονται με την εισαγωγή και ενημέρωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε θεσμικά και παιδαγωγικά ζητήματα, τη προβλεπόμενη περιοδική επιμόρφωση των δασκάλων με σκοπό την ενημέρωσή τους σε θέματα που σχετίζονται με την εξέλιξη της επιστήμης τους (τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, για παράδειγμα), την ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης (όπως η εισαγωγή νέων σχολικών βιβλίων, για παράδειγμα) και την ταχύρυθμη επιμόρφωση ειδικών κατηγοριών ανθρώπινου δυναμικού όπως είναι η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης.

Ως **προαιρετικές** θεωρούνται 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 για την ενημέρωση και την επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών όπως για παράδειγμα τα προγράμματα για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, την ισότητα των φύλων και την περιβαλλοντική εκπαίδευση.

3.7.γ Πιθανοί παράγοντες που επηρεάζουν τις ανάγκες επιμόρφωσης

Η ύπαρξη ποικίλων μορφών επιμόρφωσης και των ποικίλων επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών καθώς και η ανάγκη υποστήριξης της διαρκούς επαγγελματικής τους ανάπτυξης, υποδηλώνουν ότι οι επιμορφωτικές δραστηριότητες δεν είναι ίδιες αλλά

⁸¹ Αθανασούλα – Ρέππα et al, 1999

διαφοροποιούνται ως προς τη μορφή, το περιεχόμενο, τη μέθοδο διδασκαλίας, το φορέα επιμόρφωσης και το χώρο διεξαγωγής τους. Πιο συγκεκριμένα:

1. Το περιεχόμενο της επιμορφωτικής δραστηριότητας μπορεί να είναι επαγγελματικό, ακαδημαϊκό ή και ενημερωτικό στα πλαίσια της προσωπικής πρωτοβουλίας του εκπαιδευτικού για εμπλουτισμό των γνώσεων του/ της.
2. Οι στόχοι της επιμόρφωσης είναι πολλαπλοί, όπως για παράδειγμα, η ευαισθητοποίηση σε συγκεκριμένα πεδία όπως τη περιβαλλοντική εκπαίδευση, η κατάρτιση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για πιθανούς τρόπους επίλυσης ενδοσχολικών προβλημάτων.
3. Την ευθύνη της οργάνωσης, της υλοποίησης και του ελέγχου μπορεί να έχει η κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας, η τοπική αυτοδιοίκηση, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, οι επιστημονικές ενώσεις των εκπαιδευτικών και η σχολική μονάδα.
4. Τα προγράμματα επιμόρφωσης μπορεί να περιλαμβάνουν την κλασική παρουσίαση της θεωρίας ενός επιστημονικού τομέα, τις ομαδικές συζητήσεις, την εξάσκηση σε τεχνητό περιβάλλον, την εξάσκηση μέσα στην τάξη και την πρακτική άσκηση με υποστήριξη (Joyce&Showers, 1980).
5. Η μορφή της επιμόρφωσης μπορεί να είναι είτε εξ αποστάσεως, να πραγματοποιείται έξω ή μέσα στη σχολική μονάδα είτε να είναι βραχυχρόνια, περιοδική, μακράς διάρκειας, πλήρους ή μερικής απασχόλησης.

Σε αυτό το πλαίσιο, σκοπός ενός επιμορφωτικού προγράμματος μπορεί να είναι για παράδειγμα, η ευαισθητοποίηση και η διάχυση της περιβαλλοντικής πληροφόρησης στα σχολεία και τη τοπική κοινωνία. Σε αυτή τη περίπτωση, φορέας υλοποίησης μπορεί να είναι τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) σε συνεργασία με πανεπιστημιακούς και ειδικούς επιστήμονες και η επιμορφωτική δραστηριότητα να διεξάγεται στα τοπικά ΚΠΕ υπό μορφή συζητήσεων, διαλέξεων, ομάδων εργασίας και ανταλλαγής απόψεων.

Ταυτόχρονα, εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία απομακρυσμένων περιοχών, όπου η πρόσβαση σε τυπικές μορφές επιμόρφωσης είναι δυσχερής ή ακόμα και αδύνατη, μπορούν να συμμετέχουν σε εξ αποστάσεως προγράμματα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης για θέματα που συνδέονται με τις ιδιαίτερες συνθήκες της περιοχής που εργάζονται, όπως μπορεί να είναι η Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον, υπό τη διαχείριση και εποπτεία ενός Πανεπιστημιακού Ιδρύματος. Με αυτό τον τρόπο, οι συμμετέχοντες μέσω των νέων τεχνολογιών και τη καθοδήγηση των επιμορφωτών τους, μπορούν να μελετήσουν εκπαιδευτικό υλικό και να εκπονήσουν εργασιών

χωρίς να απαιτείται η μετακίνηση και φυσική τους παρουσία σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή.

3.8. Στρατηγικός και Λειτουργικός προγραμματισμός της εκπαιδευτικής μονάδας

3.8.α Γενικό πλαίσιο ευκαιριών και προϋποθέσεων

Παρά τους όποιους περιορισμούς στο σχεδιασμό και στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής από την εκπαιδευτική μονάδα για το παράδειγμα της Ελλάδας, η ένταξη του στόχου της επιμόρφωσης, ως παράμετρος της επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού στον προγραμματισμό της, φαίνεται να προσφέρει αυξημένες διεξόδους ενεργοποίησης σε σχέση με άλλους στόχους. Σημαντικοί διαφοροποιητικοί παράγοντες είναι ο διευθυντής με το εκπαιδευτικό προσωπικό και λιγότερο οι προϊστάμενες διοικητικές ή εκπαιδευτικές αρχές. Η ηγετική φυσιογνωμία του διευθυντή, η επαγγελματική του κατάρτιση – τόσο σε ότι αφορά στην εκπαίδευση, όσο και στη διοίκηση (η αξιοκρατική επιλογή και τοποθέτηση, αλλά και η κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελεί ζητούμενο και βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή κάθε είδους αναπτυξιακής πολιτικής στην εκπαίδευση (Ανδρέου 2001:24)- η εσωτερική ανάγκη, το μορφωτικό κεφάλαιο και η διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού να εμπλακεί σε δράσεις επιμόρφωσης, είτε με τη συμμετοχή του είτε με την οργάνωση ανάλογων δραστηριοτήτων, η θεσμική κατοχύρωση και η ενίσχυση του ρόλου του συλλόγου των εκπαιδευτικών για τις λειτουργίες του προγραμματισμού και της λήψης απόφασης⁸² αποτελούν εχέγγυα της δυνατότητας ένταξης δράσεων επιμόρφωσης στον προγραμματισμό. Παράλληλα, η οικονομική αυτοδυναμία, η σταθερότητα και η πληρότητα σε εκπαιδευτικό προσωπικό για κάθε εκπαιδευτική μονάδα, η ανάπτυξη ενός δικτύου τεκμηρίωσης και πληροφόρησης των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση και η αξιοποίηση της εφαρμογής καινοτομιών, η διευκόλυνση της πρόσβασης σε ευρωπαϊκά προγράμματα και η συμμετοχή στην υλοποίησή τους με παράλληλη γραφειοκρατική απλούστευση τους, η ενδυνάμωση του ρόλου των Περιφερειακών Διευθύνσεων και των υποστηρικτικών θεσμών της εκπαίδευσης, αλλά και η επαναδιαπραγμάτευση του χάρτη των εκπαιδευτικών μονάδων κλπ. Θα συντελεστούν θετικά στην ενθάρρυνση για ανάληψη πρωτοβουλιών επιμόρφωσης από τις εκπαιδευτικές μονάδες (Πετρίδου 2002: 55-60).

Σημαντικό και κομβικό σημείο για την επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί η υιοθέτηση αυτής της παραμέτρου στη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής μονάδας.

⁸² Γεωργιάδης, Παπαδόπουλος 2001: 175-182, Σαΐτης, Φεγγάρη, Βούλγαρη 1997:100-101

Η ένταξη του στόχου αυτού στον προγραμματισμό από τα αρχικά στάδια της διαμόρφωσης του επιτρέπει να εκτιμηθούν έγκαιρα οι δυνατότητες, οι δυσκολίες, οι ευκαιρίες και οι απειλές στην υλοποίηση του (Κουτούζης 1999^α: 52). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται και προετοιμάζονται να σχεδιάσουν ή / και να παρακολουθήσουν διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα, καθώς θα μπορούν από πριν να οργανώσουν το χρονοδιάγραμμά τους και να καθορίσουν τις προτεραιότητές τους. Γενικότερα, επιτυγχάνεται η ανάπτυξη και προώθηση επαγγελματικών νοοτροπιών και ήθους από μέρους των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τη συνεχή αναβάθμιση και αλλαγή στη φιλοσοφία, το θεωρητικό υπόβαθρο και την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική τους⁸³.

Με προϋπόθεση έναν κατάλληλο έγκαιρο και ευέλικτο προγραμματισμό, το πρόσθετο κόστος της ανάληψης ανάλογων πρωτοβουλιών θα είναι η μικρή επιβάρυνση του ελεύθερου χρόνου των εκπαιδευτικών και η αποδοχή υπευθυνότητας για την υλοποίησή τους. Σε αυτή τη βάση σε συνδυασμό και με τις δυνατότητες που υπάρχουν από το νομικό πλαίσιο, κρίνεται αρκετά πρόσφορη τόσο η πιθανότητα ένταξης επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής μονάδας, όσο και η υποστήριξη εκπαιδευτικών που επιθυμούν ανεξάρτητα να εμπλακούν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες άλλων φορέων ή υπηρεσιών.

3.8.β Στρατηγικός προγραμματισμός

Καθώς ο στρατηγικός προγραμματισμός είναι μακροχρόνιος και εστιάζεται στη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού ως συνόλου (Κουτούζης 1999β: 46) για τις εκπαιδευτικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αφορά, κατά το ελάχιστο, στο χρονικό ορίζοντα ενός σχολικού έτους (από 1 Σεπτεμβρίου έως 31 Αυγούστου του επόμενου έτους).

Ενταγμένος στη γενική αποστολή και το σκοπό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που είναι «να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών» (Ν. 1566/85), ο στόχος της επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι αναγκαίο να συμπεριλαμβάνεται στο σκεπτικό της συγκρότησης του στρατηγικού προγραμματισμού της εκπαιδευτικής μονάδας. Στα πλαίσια αυτής της στοχοθεσίας, εντάσσονται και άλλοι παράπλευροι στόχοι, όπως η ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού προσωπικού να συμμετάσχει στη διοργάνωση ή/ και παρακολούθηση διάφορων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων, ειδικά όσων δεν το έχουν ως άμεση προτεραιότητα. Επίσης, επιδιώκεται τόσο η διαμόρφωση θετικής

⁸³ Μαυρογιώργος 1999:107, Τσιάκαλος 2001: 107-121

νοοτροπίας των εκπαιδευτικών απέναντι σε τέτοιου είδους δράσεις αλλά και σε αλλαγές στη φιλοσοφία, στις μεθόδους και στις τεχνικές, όσο και η ενεργοποίηση εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων για την ενίσχυση της συμμετοχής τους.

Προτεραιότητα αποτελεί η εξυπηρέτηση των άμεσων αναγκών επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, παιδαγωγικής και μεθοδολογίας, με θεωρητικό και πρακτικό προσανατολισμό, ειδικά για τους νεοδιόριστους, και έπονται τα θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος, όπως θέματα νέων τεχνολογιών και πληροφορικής, διοίκησης και επικοινωνίας κ.λπ..

Στους περιορισμούς θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι καθημερινές απαιτήσεις της διδακτικής πράξης σε διαθεσιμότητα χρόνου και υποχρεώσεων από μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επίσης, θα πρέπει να προσμετρηθούν οι διάφορες τυπικές υποχρεώσεις της εκπαιδευτικής μονάδας μέσα στο πλέγμα τόσο του γενικότερου εκπαιδευτικού συστήματος που εντάσσεται, όσο και της άμεσα προϊσταμένης διοικητικής αρχής σε τοπικό επίπεδο. Παράλληλα, προβλήματα μη αναμενόμενα και προβλέψιμα, που οφείλονται είτε σε δυσκολίες διαχείρισης είτε σε οικονομικά θέματα είτε στον ανθρώπινο παράγοντα, είναι πιθανό να διαφοροποιήσουν και να εγείρουν κωλύματα στην υλοποίηση του προγραμματισμού.

Θετικά σημεία στην κατάρτιση του προγραμματισμού αποτελούν ο μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών, και ειδικότερα του μόνιμου προσωπικού, σε μία πολυθέσια εκπαιδευτική μονάδα και η μέση επαγγελματική ηλικία του. Επίσης, βοηθά η γνώση σε ικανοποιητικό βαθμό της χρήσης μέσων ηλεκτρονικής υποστήριξης της λειτουργίας και διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας, η γνώση ξένων γλωσσών, η ύπαρξη εργαστηρίου πληροφορικής, η σύνδεση της εκπαιδευτικής μονάδας στο διαδίκτυο (internet), η αυτόνομη ύπαρξη διαθέσιμων χώρων αιθουσών για την υλοποίηση προγραμμάτων, η διάθεση μέσων εκπαιδευτικής τεχνολογίας (προβολείς, φωτοτυπικά μηχανήματα, εκτυπωτές, τηλέφωνο και fax κ.λπ.), η επάρκεια οικονομικών πόρων, η υποστήριξη και η ενίσχυση της εκπαιδευτικής μονάδας από το σύλλογο γονέων και από τις εκπαιδευτικές, τοπικές δημοτικές και άλλες αρχές και φορείς. Τέλος, σημαντικότερη όλων κρίνεται η θέληση, διάθεση και η προσφορά των εκπαιδευτικών να συμπράξουν στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση του προγραμματισμού αποδεχόμενοι την αναγκαιότητα της ένταξης σ' αυτόν επιμορφωτικών δράσεων κατανοώντας ότι μέσω αυτών θα αναβαθμιστούν προσωπικά, επαγγελματικά και κοινωνικά.

3.8.γ Ενδοσχολική επιμόρφωση

Πρόκληση εκπαιδευτικών συναντήσεων στον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών, σε κομβικά χρονικά διαστήματα του εκπαιδευτικού έτους, και οπωσδήποτε στις αρχές του, αυτόνομα ή σε σύμπραξη με άλλες γειτονικές εκπαιδευτικές μονάδες με θέματα που αφορούν αποκλειστικά στους νεοδιοριζόμενους ή προσληφθέντες εκπαιδευτικούς, με τη δυνατότητα παρακολούθησης και από όσους άλλους ενδιαφέρονται. Η επιλογή του χρόνου υλοποίησης είναι καλό να μη συμπίπτει με περιόδους αυξημένων υποχρεώσεων του προσωπικού στα εκπαιδευτικά καθήκοντα του, όπως για παράδειγμα, περιόδους λήξης τριμήνων.

Πρόκληση εκπαιδευτικών συναντήσεων στον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών και σε προσφερόμενα χρονικά διαστήματα αυτόνομα ή σε σύμπραξη με άλλες γειτονικές εκπαιδευτικές μονάδες με θέματα γενικότερου ή ειδικότερου ενδιαφέροντος για εκπαιδευτικούς.

Επιμορφωτές μπορούν να είναι στελέχη της εκπαίδευσης, έμπειροι εκπαιδευτικοί, σχολικοί σύμβουλοι, πανεπιστημιακοί δάσκαλοι ή πρόσωπα με ιδιαίτερη και αναγνωρισμένη εμπειρία στο αντικείμενο τους.

Σ' αυτού του είδους την επιμόρφωση ενδείκνυται η κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών που αναδεικνύονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αποκλειστικά.

Το οικονομικό κόστος που θα προκύψει είναι μικρό, περιλαμβάνει κυρίως τη δαπάνη μετακίνησης και παραμονής των επιμορφωτών σε κάποιες περιπτώσεις και είναι δυνατό να περιοριστεί με τη σύμπραξη εκπαιδευτικών μονάδων.

3.8.δ Επιμορφωτικές δράσεις φορέων εκπαίδευσης και άλλων φορέων

Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές συναντήσεις σε τοπικό ή ευρύτερο γεωγραφικό πλαίσιο με ευθύνη του σχολικού συμβούλου, της κεντρικής υπηρεσίας της εκπαίδευσης, αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών φορέων στήριξης του εκπαιδευτικού έργου ή άλλων φορέων παροχής υπηρεσιών επιμόρφωσης.

Δεν υπάρχει οικονομικό κόστος για τη σχολική μονάδα.

Ενδέχεται να δημιουργηθεί αναστάτωση στην παροχή εκπαίδευσης εάν πρόκειται να ανασταλεί η λειτουργία κάποιων τμημάτων της εκπαιδευτικής μονάδας. Η αδυναμία αυτή αίρεται εάν ο πρόγραμμα θα λειτουργήσει στον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή τους προσφέρει ευκαιρίες επιμόρφωσης και στην περίπτωση της υποχρεωτικότητας της δράσης είναι αναπόφευκτη. Για την ένταξη ανάλογων δράσεων στον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής μονάδας είναι αυτόνομη η έγκαιρη γνωστοποίησή τους. Συνήθως ανάλογες δράσεις γνωστοποιούνται λίγες ημέρες πριν την υλοποίησή τους και η

έγκαιρη ένταξη τους στον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής μονάδας είναι δύσκολη έως ανέφικτη.

3.8.ε Αυτόνομη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα

Η αυτόνομη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα ή συνέδρια, αποτελεί ένα τομέα προγραμματισμού της εκπαιδευτικής μονάδας, με την έννοια της πρόβλεψης και του καθορισμού των ορίων μέσα στα οποία μπορεί να κυμανθεί.

Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία τους για συμμετοχή σε δράσεις που συγκεντρώνουν μεγάλο βαθμό του ενδιαφέροντός τους. Αυτό κρίνεται καταρχήν θετικό και προκρίνεται η υιοθέτηση του από τη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής μονάδας.

Δημιουργούνται δυσκολίες σχετικά με την πιθανή αναπλήρωση, για την περίπτωση απουσίας του εκπαιδευτικού σε εργάσιμες ημέρες. Η συχνότητα, ο μέγιστος αριθμός απουσίας και ο τόπος αναπλήρωσης είναι θέματα προς συζήτηση και συμφωνία μέσα στο σύλλογο των διδασκόντων κατά το σχεδιασμό καταρτισμού του προγραμματισμού.

Δεν υπάρχει οικονομικό κόστος για την εκπαιδευτική μονάδα.

Εκτός των νεοδιορισμένων ή νεοπροσληφθέντων εκπαιδευτικών, ο προγραμματισμός της εκπαιδευτικής μονάδας θα πρέπει να στοχεύει στην ενίσχυση όλων των ειδικότερων περιπτώσεων των εκπαιδευτικών. Τέτοιοι είναι όσοι αναλαμβάνουν νέες υπευθυνότητες στα πλαίσια εκπαιδευτικών εφαρμογών (π.χ. υπεύθυνος πληροφορικής, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας για την εκπαιδευτική μονάδα κ.λ.π.), όσοι είναι στελέχη της εκπαιδευτικής ιεραρχικής δομής (π.χ. διευθυντής, υποδιευθυντής) κ.λ.π.. Καθώς η ένταξη επιμορφωτικών προγραμμάτων για ανάλογες περιπτώσεις δε συγκεντρώνει το ενδιαφέρον της πλειονότητας των εκπαιδευτικών της εκπαιδευτικής μονάδας, κρίνεται ως βέλτιστη λύση η διευκόλυνσή τους να παρακολουθήσουν προγράμματα του ενδιαφέροντος τους με δική τους πρωτοβουλία.

Επιμέρους στόχο της υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων μπορεί να αποτελεί τη συμπλήρωση ήδη αποκτηθέντων γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς και η πιστοποίησή τους μετά την ολοκλήρωση της υλοποίησης των συγκεκριμένων προγραμμάτων. Αυτό συντελεί θετικά ως προς την ενίσχυση των εξωτερικών κινήτρων των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή τους στις δράσεις αυτές, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να αποκτούν, πέραν των ουσιαστικών, και τυπικά προσόντα από τη συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά προγράμματα.

3.8.στ Κριτική ανασκόπηση και προβληματισμοί

Φαίνεται λοιπόν, ότι η επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δίνει έμφαση στον ρόλο του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ως προωθητικής δύναμης στις αναδυόμενες κοινωνίες της μάθησης. Στην προοπτική αυτή εντοπίζονται μερικά κρίσιμα ζητήματα προς διερεύνηση στην ελληνική πραγματικότητα, τα οποία μπορούν να συνοψισθούν στα εξής:

1. Υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα ενίσχυση των ευκαιριών/ κινήτρων του επαγγέλματος. Συνεχής βελτίωση των ικανοτήτων και προσόντων των εκπαιδευτικών και διεύρυνση του ρόλου τους ως σχεδιαστών, διαμορφωτών και προωθητών της μάθησης.
2. Ανάπτυξη της δια βίου επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με έμφαση στα μεταβαλλόμενα περιεχόμενα των γνωστικών αντικειμένων, στις επιπτώσεις των νέων τεχνολογιών στην πολυμορφία του μαθητικού δυναμικού, στους νέους τρόπους μάθησης, στις επιδράσεις των κοινωνικο-πολιτισμικών περιβαλλόντων κ.ά..
3. Μελέτη των τρόπων σύνδεσης της επιμόρφωσης με τη σχολική πράξη και γενικότερα με τη βελτίωση της μάθησης και του μορφωτικού περιβάλλοντος των σχολείων.
4. Τέλος, χρειάζεται ιδιαίτερα να διερευνηθούν η επαγγελματική επιμόρφωση ως διαδικασία συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε όλες τις φάσεις της, καθώς και οι οργανωσιακές μεταβολές του συστήματος της επιμόρφωσης. Ειδικότερα, χρειάζεται να διερευνηθούν θέματα όπως οι διαδικασίες μεταβίβασης αρμοδιοτήτων στις τοπικές κοινότητες/σχολικές μονάδες, ο σχεδιασμός, η αξιολόγηση, η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών, τα κριτήρια ποιότητας, οι μηχανισμοί υποστήριξης κ.α.

Τα προαναφερθέντα ζητήματα διαμορφώνουν ένα ευρύ ερευνητικό πλαίσιο. Στόχος της ενότητας αυτής είναι να εστιάσει σε ερευνητικές όψεις που συνδέονται με την ποιότητα της επιμόρφωσης. Μερικές πλευρές ενός πλαισίου δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας της επιμόρφωσης περιλαμβάνουν:

- Χαρτογράφηση/ ανάπτυξη της επαγγελματικής επιμόρφωσης:
 - αξιολόγηση των υπάρχοντων προγραμμάτων επιμόρφωσης,
 - αξιοποίηση των αποτελεσματικών εμπειριών/ καλών πρακτικών,
 - καταγραφή, υποστήριξη και επέκταση προγραμμάτων με βάση τις σχετικές μελέτες και τα αποτελέσματα των ερευνών.
- Επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών:
 - αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους,
 - εκπόνηση πλαισίου επαγγελματικών ρόλων ή προσόντων ή αρμοδιοτήτων ή προοπτικών του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

- Σύστημα διασφάλισης της ποιότητας των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων :
 - αρχές και κριτήρια ποιότητας,
 - πιστοποιήσεις προσόντων, με ιδιαίτερη έμφαση στις μεθόδους αξιολόγησης μέσω φακέλου και μέσω εφαρμογής σχεδίων βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.
- Σύνδεση των παραπάνω με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου:
 - διαδικασίες/κριτήρια/μεθοδολογίες σχεδιασμού, οργάνωσης, εφαρμογής και αξιολόγησης προγραμμάτων,
 - ανίχνευση εμποδίων και έλεγχος συμβατότητας με τις άλλες παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου.
- Επιμορφωτικές πρακτικές και πρότυπα:
 - σύνδεση επιμόρφωσης με σχολική πράξη, αξιοποίηση μεθόδων έρευνας δράσης , σχεδίων δράσης κ.ά.,
 - σύνδεση της επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών με τις μορφές επιμόρφωσης (εισαγωγική, περιοδική, μετεκπαίδευση στελεχών κ.α.),
 - διερεύνηση εφαρμογής σπονδυλωτών προγραμμάτων σε μια δια βίου προοπτική,
 - αναγνώριση-αντιστοίχιση ικανοτήτων που αποκτήθηκαν σε άτυπα και μη τυπικά περιβάλλοντα.
- Μηχανισμοί καταγραφής - τεκμηρίωσης - διάδοσης επιμορφωτικών δραστηριοτήτων:
 - δημοσιοποίηση και διάδοση των επιμορφωτικών δράσεων και των σχετικών υλικών με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών,
 - Ψηφιακή βάση δεδομένων, για την ανάπτυξη κοινοτήτων/δικτύων επιμορφωτικών δράσεων και εκπαιδευτικής έρευνας με εφαρμογή στα σχολεία (συνεργατικό περιβάλλον επιμορφωτικών δράσεων βασισμένο στο διαδίκτυο).

3.8.ζ Επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη

Η επιμόρφωση αποτελεί βασικό στοιχείο της συνεχούς βελτίωσης των εκπαιδευτικών (δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη). Η βελτίωση πρέπει να είναι συνεχής υποστηριζόμενη με τα κατάλληλα μέσα, να έχει μακροπρόθεσμο ορίζοντα, ώστε να συντελεί στην αλλαγή « των θεωριών δράσης» των εκπαιδευτικών. Η θεώρηση του εκπαιδευτικού ως δια βίου εκπαιδευόμενου είναι αναγκαίο να λαμβάνει υπόψη διαστάσεις όπως είναι η σημασία των

προγενέστερων διδακτικών εμπειριών των εκπαιδευτικών και η ανάγκη αναστοχασμού τους, η «πλαισίωση» της επιμόρφωσης στα συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα, η διαμόρφωση μιας κουλτούρας αυτόνομης μάθησης κ.ά.

Εξίσου πολύ υψηλή αποδοχή συγκεντρώνει η πρόταση για *τη συνεχή επιμόρφωση και σε συγκεκριμένες περιόδους της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών*. Όπως τονίστηκε προηγουμένως, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ιδιαίτερα τη συστηματική επιμόρφωση αντί της αποσπασματικής. Επιπλέον επισημαίνουν την ανάγκη *διαφοροποίησης της επιμόρφωσης*, ώστε να καλύπτει τις διαφορετικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής.

3.8.η Συμπεράσματα προοπτικές

Μέσα στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, κάποιες εκπαιδευτικές μονάδες εντάσσουν ανάλογες δραστηριότητες στον προγραμματισμό τους και κάποιες το αποφεύγουν. Ανάμεσα στις δύο αυτές περιπτώσεις, εμφανίζονται διαβαθμίσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Κάποιοι επιθυμούν και επικροτούν αυτή την προοπτική, κάποιοι αναγκάζονται να συμπράξουν λόγω του ενδιαφέροντος και της παρόθησης των υπόλοιπων συναδέλφων τους ή χρειάζονται ιδιαίτερη ενθάρρυνση, κάποιοι αδιαφορούν ως προς τη συγκεκριμένη στοχοθεσία και κάποιοι τη θεωρούν ανεφάρμοστη, άνοηλη ή ως φέρουσα σημαντικό εργασιακό βάρος σχετικά με το σχεδιασμό και την υλοποίησή της. Η ευαισθητοποίηση και η εκφρασμένη ανάγκη για την ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι ο κινητήριος μοχλός διαφοροποίησης σε κάθε περίπτωση.

Ανοίγονται προοπτικές για θέματα όπως:

- Διαμόρφωση **προφίλ του εκπαιδευτικού επαγγέλματος**, συνεχώς ανανεούμενου και εξελισσόμενου.
- Πρακτικοί τρόποι σύνδεσης σχολείου και επιμορφωτικών δράσεων, **η επιμόρφωση πιο κοντά στα σχολεία**.
- Σύστημα **επικοινωνίας/πληροφόρησης/ συμβουλευτικής** σχετικά με τις επιμορφωτικές δράσεις.
- Διοργάνωση **δικτύων επιμορφωτικών δράσεων-εφαρμογών** στα σχολεία και άντληση καλών πρακτικών εφαρμογής.
- Αξιοποίηση της Νέας Τεχνολογίας με τις **εξ αποστάσεως μορφές επιμόρφωσης**, για την υπέρβαση των περιορισμών χρόνου και αποστάσεων.

- Μελέτη των **συνεργατικών μορφών επαγγελματικής επιμόρφωσης** μέσω δικτύων συνεργασίας εκπαιδευτικών, σχολείων, επιμορφωτικών κέντρων, Πανεπιστημίων κ.ά.
- **Ανοικτός χώρος επαγγελματικής ανάπτυξης με τη σύνδεση των τυπικών μορφών επιμόρφωσης με τις άτυπες μορφές.**
- Σύστημα διασφάλισης της ποιότητας των επιμορφωτικών δράσεων (**κριτήρια, μεθοδολογίες και διαδικασίες**).

Η ένταξη επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής μονάδας θεμελιώνει από τους ίδιους τους άμεσα ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς το δικαίωμά τους για μόρφωση και επιμόρφωση, και μάλιστα στον κατεξοχήν χώρο της εκπαίδευσης .

Κάθε άλλος κρίκος και παράγοντας του εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά ή επιβραδυντικά σε κάποιες περιπτώσεις, αλλά δεν μπορεί να καταστείλει ολοκληρωτικά την έφεση και τη θέληση για επιμόρφωση και εν τέλει για μόρφωση. Μόρφωση, που ως πνευματική και ηθική καλλιέργεια προάγει τον άνθρωπο, διαφοροποιεί και βελτιώνει τη στάση του προς το περιβάλλον του και ενισχύει την κρίση και τις ικανότητές του.

Τέλος, παρόλο που η αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων αποτελεί σημαντική παράμετρο της λειτουργίας της επιμόρφωσης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, στην περίπτωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν υπάρχει μια ενιαία μεθοδολογία, συστηματική και επιστημονικά σχεδιασμένη διαδικασία καταγραφής και αποτίμησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων⁸⁴. Αυτό σαφώς αποτελεί μειονέκτημα δεδομένου ότι είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός μηχανισμού διαρκούς αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα συμβάλει στην αποτελεσματική επιμόρφωση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Αντίστοιχα τα ίδια ισχύουν για όλη τη δημόσια γενική εκπαίδευση της χώρας.

⁸⁴ Γεωργιάδης, 2004. Καψάλης & Ραμπίδης, 2007 .Βοζαίτης& Υφαντή, 2008 .ΟΛΜΕ, 8/4/2008

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Ηγεσία, παρακίνηση και επαγγελματική ικανοποίηση

« Πάντων χρημάτων μέτρον άνθρωπος»

ΠΡΩΤΑΓΟΡΑΣ (480-411 π.Χ.)

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

Η παρακίνηση ή παρώθηση δεν είναι συμπεριφορά. Είναι μια πολύπλοκη εσωτερική κατάσταση των ατόμων που δεν μπορεί να παρατηρηθεί απευθείας, αλλά που επηρεάζει την συμπεριφορά τους. Τα κίνητρα των ατόμων συμπεραίνονται από τη συμπεριφορά τους. Η παρώθηση δημιουργείται από όλες αυτές τις εσωτερικές καταστάσεις του ατόμου που περιγράφονται σαν επιθυμίες, ευχές, προσπάθειες κλπ. Είναι δηλαδή μια εσωτερική κατάσταση που ενεργοποιεί ή υποκινεί τα άτομα να εκπληρώσουν κάποιο σκοπό.

Η παρακίνηση γενικά θεωρείται ότι συνδέεται με τις ανθρώπινες ανάγκες. Η σχέση παρακίνησης και συμπεριφοράς είναι γενικά κατανοητή, η φύση όμως και η ακριβής σχέση μεταξύ αναγκών και παρακίνησης, δεν είναι καθόλου φανερή. Με άλλα λόγια η παρώθηση είναι μια μεσολαβητική μεταβλητή ανάμεσα στις ανθρώπινες ανάγκες και τη συμπεριφορά των ατόμων.

Ως παρακίνηση μπορεί να χαρακτηριστεί η εθελοντική-οικειοθελής προθυμία δραστηριότητα και προσπάθεια για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και αποτελεσμάτων⁸⁵. Αποτελεί μια πολύπλοκη εσωτερική διαδικασία που επηρεάζει τη συμπεριφορά του ανθρώπου⁸⁶, τον ενεργοποιεί να πραγματοποιήσει συγκεκριμένους και να ικανοποιήσει ανάγκες και προσδοκίες του⁸⁷.

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα ενός Οργανισμού, όπως για παράδειγμα οι δεξιότητες των εργαζομένων, η ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού, η σωστή καθοδήγηση κ.ά.. Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας είναι η υποκίνηση των εργαζομένων. Τα άτομα που είναι ικανοποιημένα από την εργασία τους είναι παραγωγικά, ενώ τα άτομα που είναι δυσαρεστημένα έχουν την τάση να απουσιάζουν, να καθυστερούν και να αποδίδουν λιγότερο. Από την εποχή του Επικούρου (341-270 π.χ.) έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες και πρακτικές για την υποκίνηση.

⁸⁵ Mithcell et al, 1992. DuBrin, 1998. Wright, 2001, Σαΐτης, 2002α

⁸⁶ Mitchell 1982. Ζαβλανός, 1998

⁸⁷ Μπουραντάς, 2001. Mullins, 2007. Montana & Charnov, 2008

Υποκίνηση ορίζεται η διαδικασία παρακίνησης ενός ατόμου για δραστηριοποίηση, μέσω της οποίας θα επιτευχθεί ένα επιθυμητό αποτέλεσμα (Montana & Charnov, 2000). Η διαδικασία ενεργοποιείται ως εξής: οι ανικανοποίητες ανάγκες δημιουργούν ένταση, η οποία παράγει κίνητρα που δραστηριοποιούν το άτομο, ώστε να ικανοποιήσει τις ανάγκες και να μειώσει την ένταση.

Οι ανάγκες και τα κίνητρα γεννιούνται μέσα στις συνθήκες των πρώτων κοινωνικών εμπειριών του παιδιού από το περιβάλλον του: την οικογένεια και το σχολείο. Εξαρτώνται από το επίπεδο εκπαίδευσης, το φύλο, την κουλτούρα και άλλα.

Μπορεί επίσης να υπάρχει σύγκρουση μεταξύ των ατομικών κινήτρων και των κοινών αξιών της κοινωνίας, για παράδειγμα οι προσδοκίες των γυναικών είναι συχνά πιο προωθημένες από ότι η κοινωνία είναι διατεθειμένη να ανεχθεί (Μπιτσάνη, 2004).

Στη βιβλιογραφία συναντάμε πολλούς ορισμούς και ερμηνείες σχετικά με την εργασιακή παρακίνηση και την επαγγελματική ικανοποίηση.

Η συμπεριφορά του ατόμου προκαλείται από την επιθυμία του να φτάσει σε κάποιο συγκεκριμένο σκοπό. Ο συγκεκριμένος σκοπός δεν είναι πάντοτε συνειδητά γνωστός στο άτομο. Το βασικό στοιχείο της συμπεριφοράς είναι μια δραστηριότητα ή ενέργεια. Στην πραγματικότητα κάθε συμπεριφορά εκδηλώνεται με μια σειρά από ενέργειες. Κάθε φορά το άτομο κάνει κάτι. Στην πορεία κάποιας πράξης μπορεί να αποφασίσει να αλλάξει δραστηριότητα ή να συνδυάσει δραστηριότητες για να κάνει κάτι διαφορετικό. Το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι το εξής: Γιατί τα άτομα εκτελούν μια συγκεκριμένη ενέργεια και όχι κάποια άλλη;

Γιατί αλλάζουν δραστηριότητες; Πώς μπορεί ο μάνατζερ ή ο διευθυντής να κατανοήσει, να προβλέψει ή ακόμα να ελέγξει τη δραστηριότητα, που το άτομο θα υποχρεωθεί να πραγματοποιήσει σε μία δεδομένη στιγμή; Οι μάνατζερ για να προβλέψουν τη συμπεριφορά του ατόμου πρέπει να γνωρίζουν τις ανάγκες και τα κίνητρα που προκαλούν στα άτομα μια συγκεκριμένη ενέργεια σε κάποιο συγκεκριμένο χρόνο.

Επειδή η ακριβής φύση της πολύπλοκης σχέσης που υπάρχει μεταξύ των ανθρωπίνων αναγκών και της συμπεριφοράς του ατόμου δεν είναι εύκολο να κατανοηθεί, γι αυτό και μερικοί επιστήμονες ανέπτυξαν διάφορες θεωρίες περί κινήτρων με σκοπό να διερευνήσουν την ανθρώπινη παρακίνηση.

Έχουν διατυπωθεί και αναπτυχθεί πολλές και διαφορετικές θεωρίες που προσπαθούν να ερμηνεύσουν και αναλύσουν το φαινόμενο της υποκίνησης. Η παραδοσιακή θεωρία της υποκίνησης προήλθε από το κίνημα του επιστημονικού μάνατζμεντ και βασίστηκε στην υπόθεση ότι το βασικό –πρωταρχικό κίνητρο ενός ατόμου είναι τα χρήματα, άρα αν οι

οικονομικές απολαβές είναι αρκετά μεγάλες τότε οι εργαζόμενοι θα αποδίδουν περισσότερο στο έργο τους.

Συνοπτικά μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι εντοπίζονται κάποια βασικά-κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των θεωριών της υποκίνησης⁸⁸. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι η υποκίνηση:

- Αποτελεί ένα προσωπικό –ατομικό φαινόμενο. Οι εργαζόμενοι έχουν διαφορετική προσωπικότητα, διαφορετικές αντιλήψεις, στάσεις, μεταβαλλόμενες ανάγκες και φιλοδοξίες και η υποκίνησή τους επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες όπως το φύλλο, τη φάση της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και την κουλτούρα στην οποία λειτουργούν⁸⁹.
- Συνήθως περιγράφεται ως σκόπιμη, οικιοθελής και κάτω από τον έλεγχο, τις επιλογές και τις πράξεις του εργαζόμενου.
- Είναι πολύπλευρη. Σημαντικοί παράμετροι της υποκίνησης είναι η αφύπνιση (τι ωθεί τους ανθρώπους να ενεργοποιούνται/ δραστηριοποιούνται) και η κατεύθυνση (οι δυνάμεις που ωθούν ένα άτομο να επιλέξει- να κατευθυνθεί και να επιδοθεί σε μία επιθυμητή συμπεριφορά).

Οι θεωρίες της υποκίνησης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο γενικές κατηγορίες: (α) θεωρίες περιεχομένου ή αναγκών και (β) στις θεωρίες διαδικασίας.⁹⁰

4.2 Θεωρίες παρακίνησης

Υπάρχουν δύο γενικές κατηγορίες θεωριών παρακίνησης.

Η πρώτη κατηγορία (α) αναφέρεται στις ανάγκες (need-based) που παρακινούν τα άτομα και στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι θεωρίες του Maslow, Alderfer, Herzberg και McClelland. Με άλλα λόγια περιγράφουν το τι παρακινεί τη συμπεριφορά των ατόμων.

Η δεύτερη κατηγορία (β) εξηγεί το πώς και γιατί τα άτομα παρακινούνται (process)⁹¹ και σ' αυτή την κατηγορία ανήκουν οι θεωρίες της προσδοκίας του Vroom και της ισότητας – δικαιοσύνης.

Υπάρχουν διάφορες στρατηγικές παρακίνησης όπως η επικοινωνία, ο σχεδιασμός εργασίας, τα χρηματικά κίνητρα κ.λπ.. Η βασική όμως στρατηγική παρακίνησης είναι η επικοινωνία του μάνατζερ με τα μέλη του οργανισμού. Η επικοινωνία αυτή μπορεί να

⁸⁸Mitchell, 1982. Μιχόπουλος, 1998. Mullins, 2007

⁸⁹Bush & Middlewood, 2006. Montana & Charnow, 2008

⁹⁰Ζαβλάνος, 1998. Μιχόπουλος 1998. Χαντζηπαντελή 1999. Μπουραντάς 2001. Σαϊτης 2002β. Mullins 2007

⁹¹θεωρίες διαδικασίας: Ζαβλάνος, 1998. Μιχόπουλος 1998. Χατζηπαντελή 1999. Μπουραντάς 2001. Σαϊτης 2002β. Mullins 2007

ικανοποιήσει βασικές ανθρώπινες ανάγκες όπως για παράδειγμα την ασφάλεια, την αναγνώριση κ.λπ..

4.2.α Θεωρίες περιεχομένου / ανθρώπινων αναγκών

Οι θεωρίες περιεχομένου / αναγκών προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις ανάγκες, το περιεχόμενο και το είδος των κινήτρων. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του A. Maslow, η θεωρία των δύο παραγόντων του F. Herzberg, η θεωρία X&Y του D. McGregor, η θεωρία του Alderfer (ERG), η θεωρία της επίτευξης του McClelland κ.ά..

4.2. β Η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του A.Maslow

Η θεωρία του Maslow διαφέρει από τις άλλες θεωρίες διαμόρφωσης κινήτρων από το γεγονός ότι δεν εξετάζει τα κίνητρα του ατόμου ένα προς ένα ή με βάση κάποιας σειράς ανεξάρτητων παρορμήσεων. Αντίθετα, κάθε ανθρώπινη ανάγκη που περιλαμβάνεται στη θεωρία, εξετάζεται κατά σειρά ιεραρχικής προτεραιότητας. Χαρακτηριστικά ο Maslow γράφει: «Οι ανθρώπινες ανάγκες κλιμακώνονται κατά σειρά προτεραιότητας. Δηλαδή, μια ανάγκη εμφανίζεται συνήθως μετά από την ικανοποίηση κάποιας άλλης ανάγκης που προηγείται στην κλίμακα ιεράρχησης αναγκών. Ο άνθρωπος είναι ένα όν που συνεχώς αναζητά και επιθυμεί κάτι. Επίσης καμία ανάγκη ή κίνητρο δεν μπορεί να εξεταστεί μεμονωμένα. Κάθε κίνητρο σχετίζεται με το βαθμό της ικανοποίησης ή μη κάποιου άλλου κινήτρου ή παρόρμηση».

Η ιεράρχηση των αναγκών του Maslow αποτελείται από πέντε επίπεδα ή κατηγορίες αναγκών. Η θεωρία του στηρίζεται στο αξίωμα ότι οι άνθρωποι παρακινούνται στο χώρο της εργασίας τους από την επιθυμία που έχουν να ικανοποιήσουν μια σειρά από εσωτερικές ανάγκες.

4.2. γ Η θεωρία του Maslow βασίζεται σε τρεις θεμελιώδεις υποθέσεις

- Οι άνθρωποι είναι όντα που έχουν ανάγκες οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους. Μόνο ανάγκες που δεν έχουν ικανοποιηθεί μπορεί να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του ατόμου, ενώ ανάγκες που έχουν ικανοποιηθεί δεν ενεργούν ως κίνητρα.
- Οι ανάγκες του ατόμου ταξινομούνται σε μια σειρά ιεραρχικής σπουδαιότητας από τις πιο βασικές (π.χ. τροφή, στέγη), μέχρι τις πιο πολύπλοκες (π.χ. αυτογνωσία, επιτυχία).

- Το άτομο προχωρεί στην επόμενη βαθμίδα της ιεραρχίας ή από τη βασική στην πιο πολύπλοκη ανάγκη μόνο και όταν σχετικά τουλάχιστον ικανοποιηθεί η ανάγκη της κατώτερης βαθμίδας. Ο κάθε εργαζόμενος για παράδειγμα, θα προσπαθήσει να ικανοποιήσει πρώτα την ανάγκη για ασφαλείς συνθήκες εργασίας, προτού προχωρήσει στην ικανοποίηση της ανάγκης για επιτυχία.

Προχωρώντας από την κατώτερη προς την ανώτερη τάξη αναγκών, η ιεράρχηση του Maslow συνίσταται από τις ακόλουθες κατηγορίες:

1. **Φυσιολογικές ανάγκες:** εδώ περιλαμβάνονται οι ανάγκες για αέρα, τροφή, στέγη.
2. **Ανάγκες ασφάλειας και σταθερότητας:** εδώ περιλαμβάνονται οι ανάγκες για ασφάλεια για σταθερότητα.
3. **Κοινωνικές ανάγκες:** εδώ περιλαμβάνονται οι ανάγκες για συντροφικότητα στοργή και φιλία.
4. **Ανάγκες για κοινωνική θέση και εκτίμηση:** εδώ περιλαμβάνονται οι ανάγκες για αναγνώριση, κοινωνική θέση, αυτοεκτίμηση και αυτοσεβασμός.
5. **Αυτοπραγμάτωση:** εδώ περιλαμβάνονται οι ανάγκες για ανάπτυξη, επιτυχία και εξέλιξη.

Στη σημερινή κοινωνία τα περισσότερα άτομα ικανοποιούν μερικά τις ανάγκες τους και παράλληλα αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εκπλήρωση των φυσιολογικών αναγκών και της ασφάλειας παρά την εκπλήρωση των κοινωνικών αναγκών, των αναγκών της εκτίμησης και της αυτοπραγμάτωσης.

Τέλος, οι Hersey και Blanchard υποστηρίζουν την άποψη ότι στην κοινωνία μας, πολλά άτομα επιθυμούν να ικανοποιήσουν περισσότερο τις κοινωνικές ανάγκες και λιγότερο τις ανάγκες για εκτίμηση και ασφάλεια, ενώ η ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης και οι φυσιολογικές ανάγκες δεν είναι σημαντικές για τα άτομα αυτά. Κάποια άτομα, βέβαια, που έχουν, κατά μεγάλο μέρος, ικανοποιήσει τις φυσιολογικές τους ανάγκες, την ανάγκη για ασφάλεια και σταθερότητα καθώς και τις κοινωνικές ανάγκες, κατευθύνονται προς ικανοποίηση των αναγκών αναγνώρισης και γοήτρου και της αυτοπραγμάτωσης. Αυτή η τάση για ικανοποίηση των αναγκών που βρίσκονται στα υψηλότερα ιεραρχικά επίπεδα της κλίμακας του Maslow, γίνεται περισσότερο χαρακτηριστική και φανερή σ' ένα λαό στην περίπτωση που το βιοτικό επίπεδο και η εκπαιδευτική του στάθμη αναπτύσσεται και εξελίσσεται συνεχώς.

4.2. δ Η θεωρία των δύο παραγόντων του F.Herzberg

Μια δεύτερη δημοφιλής θεωρία παρακίνησης που συνδέεται στενά με τη θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow προτάθηκε από τον Frederick Herzberg. Η Θεωρία αυτή ονομάζεται θεωρία των δύο παραγόντων (**twofactortheory**) ή θεωρία παρακίνησης – υγιεινής (**motivation-hygiene**). Η θεωρία αυτή έγινε ευρέως αποδεκτή και εφαρμόστηκε από πολλούς μάνατζερ ή διευθυντές που ήθελαν να δημιουργήσουν κίνητρα στην εργασία για τους υπαλλήλους τους. Η ικανοποίηση των ατόμων και η δυσαρέσκεια από την εργασία δεν αποτελούν τα δύο αντίθετα άκρα της αυτής συνέχειας, αλλά δύο ξεχωριστά και ευδιάκριτα άκρα, τα οποία εξαρτώνται από τις διαφορετικές συνθήκες εργασίας και ανάγκες των εργαζομένων.

Ο Herzberg συμπέρανε ότι τα άτομα έχουν δύο διαφορετικές κατηγορίες αναγκών, οι οποίες είναι ανεξάρτητες η μία από την άλλη και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου κατά διαφορετικούς τρόπους. Ο Herzberg διαπίστωσε ότι κάποια άτομα αισθάνονταν δυσαρεστημένα με την εργασία τους και ότι η δυσαρέσκεια αυτή προκαλούσε το περιβάλλον μέσα στο οποίο εργαζόταν. Από την άλλη μεριά τα άτομα που αισθάνονταν ευχαριστημένα με την εργασία τους, συνέδεαν την ευχαρίστηση αυτή άμεσα με την πραγματοποίηση της ίδιας της δουλειάς τους. Ο Herzberg ονόμασε την πρώτη κατηγορία των αναγκών «παράγοντες υγιεινής», επειδή αναφέρονται στο περιβάλλον των εργαζομένων και εξυπηρετούν μια πρωταρχική λειτουργία που αποβλέπει στην παρεμπόδιση της δυσαρέσκειας από την εργασία. Τη δεύτερη κατηγορία των αναγκών ονόμασε «κίνητρα» επειδή φαίνονται ότι είναι αποτελεσματικά στην παρακίνηση των ατόμων για υψηλότερη επίδοση στην εργασία.

Η ικανοποίηση και η παρακίνηση αποτελούν δύο διαφορετικές πλευρές στη διαδικασία της εργασίας: η παρακίνηση συνήθως, συνδέεται με τη συμπεριφορά του ατόμου που αποβλέπει σε κάποιο σκοπό, ενώ η ικανοποίηση είναι η στάση ενός ατόμου που απορρέει από τη συμπεριφορά του που απέβλεπε σε κάποιο σκοπό.

Η Θεωρία των δύο παραγόντων δε λαμβάνει υπόψη τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των ατόμων. Η προσέγγιση του Herzberg βασικά θεωρεί ότι τα άτομα αντιδρούν παρόμοια στο περιβάλλον της εργασίας τους. Μια προσεκτική εξέταση των ατόμων που μας περιβάλλουν θα αποκαλύψει κατά κανόνα ότι μερικά άτομα αντιδρούν ή παρωθούνται από τις εργασίες που περιέχουν πρόκληση, επιτυχία κ.ο.κ. Αλλά πάλι άτομα εξίσου παρωθούνται από τα χρήματα και την ασφάλεια που θα έχουν στην εργασία.

Η επίτευξη κάποιου στόχου, η αναγνώριση της προσπάθειας, η δυνατότητα υπηρεσιακής εξέλιξης, το αντικείμενο της εργασίας, η υπευθυνότητα και η δυνατότητα

προσωπικής ανάπτυξης ικανοποιούν τους εργαζόμενους και τους υποκινούν θετικά. Γι' αυτό ο Herzberg ονόμασε αυτά τα στοιχεία παράγοντες υποκίνησης ή κίνητρα. Αντικίνητρα ή παράγοντες υγιεινής ονόμασε οκτώ παράγοντες και συγκεκριμένα τη διοίκηση του Οργανισμού, την επίβλεψη, τις συνθήκες εργασίας, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την αμοιβή, το κύρος, την προσωπική ζωή και την ασφάλεια.

4.2.ε Η θεωρία ERG του Alderfer

Ο Alderfer στη θεωρία της παρακίνησης του δέχεται τρεις κατηγορίες αναγκών. Αυτές είναι:

1. Η ανάγκη **επιβίωσης** (Existence)
2. Η ανάγκη **ανθρωπίνων σχέσεων** (Relatedness)
3. Η ανάγκη **εξέλιξης**(Growth)

Οι ανάγκες επιβίωσης εμπεριέχουν τις φυσιολογικές και τις ανάγκες ασφάλειας του Maslow, οι ανάγκες ανθρωπίνων σχέσεων είναι πληρέστερα με τις κοινωνικές ανάγκες και τέλος οι ανάγκες εξέλιξης και ανάπτυξης εμπεριέχουν τις ανάγκες τις ανάγκες της αναγνώρισης, του εγώ και της αυτοπραγμάτωσης.

Σύμφωνα με τον Alderfer περισσότερες από μία ανάγκη μπορούν να επηρεάσουν ταυτόχρονα την παρακίνηση των ατόμων. Ο Alderfer δεν προϋποθέτει, όπως ο Maslow, την ικανοποίηση πρώτα των χαμηλών στην ιεραρχία αναγκών προτού προχωρήσουν τα άτομα στην ικανοποίηση των αναγκών στα υψηλότερα επίπεδα.

Πιστεύει ότι μια κατηγορία αναγκών ή και οι τρεις τύποι μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του ατόμου.

Επίσης, ο Alderfer δεν θεωρεί αποδεκτό ότι ανάγκες που έχουν ήδη ικανοποιηθεί χάνουν την παρακινητική τους ικανότητα.

Τέλος, η ERG θεωρία του Alderfer δέχεται μια μοναδική αρχή σύμφωνα με την οποία ανάγκη χαμηλού επιπέδου που έχει ήδη ικανοποιηθεί, μπορεί εκ νέου να ενεργοποιηθεί και να επηρεάσει τη συμπεριφορά του ατόμου στην περίπτωση που η ανάγκη υψηλότερου επιπέδου δεν μπορεί να ικανοποιηθεί.

4.2.στ Η θεωρία του McClelland

Ο McClelland ανέπτυξε μια θεωρία παρακίνησης που στηρίζεται στην παραδοχή ότι τα άτομα ενεργοποιούνται στην περίπτωση που έχουν έντονη την επιθυμία για **επιτυχία**. Δηλαδή η επιθυμία του ατόμου να κάνει κάτι πιο αποτελεσματικά απ' ότι το έκανε πριν είναι αυτή που το παρακινεί. Τα άτομα που έχουν υψηλό το αίσθημα της επιτυχίας προτιμούν

καταστάσεις μέσα από τις οποίες έχουν την ευκαιρία να αντλούν προσωπική υπευθυνότητα. Τα άτομα επίσης αυτά σύμφωνα με τον McClelland προτιμούν καθήκοντα ενδιάμεσης δυσκολίας και όχι πολύ απλά ή πολύ δύσκολα.

1. Ο McClelland ισχυρίζεται ότι εκτός από το **κίνητρο της επίτευξης του στόχου και γενικότερα της επιτυχίας** υπάρχουν και τα κοινωνικά κίνητρα καθώς επίσης και τα κίνητρα ισχύος.
2. Το **κοινωνικό κίνητρο** είναι η επιθυμία του ατόμου να αναπτύξει και να συντηρήσει στενή διαπροσωπική σχέση με τους άλλους. Άτομα που έχουν ισχυρό το κοινωνικό κίνητρο επιζητούν επιβεβαίωση του έργου τους από τους άλλους και συνήθως συμμορφώνονται στα πρότυπα της ομάδας.
3. Το **κίνητρο της ισχύος** είναι η επιθυμία του ατόμου να επηρεάζει και να ελέγχει τους άλλους καθώς επίσης και το κοινωνικό περιβάλλον. Το κίνητρο αυτό εκδηλώνεται κατά δύο τρόπους.

A) Με τη μορφή προσωπικής ισχύος · με αυτή τα άτομα προσπαθούν να επηρεάσουν και να ελέγξουν τους άλλους.

B) Με τη μορφή κοινωνικής ισχύος · με αυτή τα άτομα χρησιμοποιούν την ισχύ για να λύσουν οργανωτικά προβλήματα που θα βοηθήσουν τον οργανισμό να φτάσει στους στόχους.

Και τα τρία παραπάνω κίνητρα είναι σημαντικά για τα άτομα που επιθυμούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σ' έναν οργανισμό.

Τέλος, η θεωρία της επίτευξης του McClelland, υποστήριξε ότι τρεις είναι οι ανάγκες που παρακινούν τα άτομα –κυρίως τα ικανά στελέχη-που επιθυμούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε έναν οργανισμό: η ανάγκη για συνεργασία και ανάπτυξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων και η ανάγκη για την επίτευξη στόχων και γενικότερα για επιτυχία.

4.3 Θεωρίες διαδικασίας

Οι θεωρίες διαδικασίας προσπαθούν να προσδιορίσουν τη διαδικασία της υποκίνησης που εστιάζονται στις συμπεριφορές και τις συνθήκες εκείνες που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την εργασιακή απόδοση.

Σε αυτή τη κατηγορία ανήκουν οι θεωρίες των προσδοκιών του Vroom και των Porter&Lawler, η θεωρία της ισοτιμίας του Adams , η θεωρία σκοποθεσίας των Locke και Latham κ.ά..

- Η θεωρία των προσδοκιών , αναπτύχθηκε σε πρώτη φάση από τον **Vroom** το 1964. Η θεωρία επιχειρεί να εξηγήσει τον τρόπο που τα άτομα επιλέγουν ποιες από τις

διαφορετικές εναλλακτικές λύσεις θα υιοθετήσουν , ώστε να έχουν τα μεγαλύτερα ανταποδοτικά οφέλη .Περιγράφει μια διαδικασία ανταλλαγής μεταξύ του οργανισμού και του εργαζόμενου, ο οποίος μεταξύ εναλλακτικών επιλογών επιλέγει εκείνη που θεωρεί ότι θα έχει τη μεγαλύτερη πιθανότητα να συμβεί και το υψηλότερο προσωπικό όφελος.

Βασιζόμενη σε υποθέσεις σχετικά με τους λόγους που προκαλούν τη συμπεριφορά του ανθρώπινου δυναμικού σε έναν οργανισμό, η θεωρία υποστηρίζει ότι η προθυμία ενός ατόμου να προβεί σε μία συγκεκριμένη ενέργεια εξαρτάται από τρεις βασικούς παράγοντες: την προσδοκία που υπάρχει ότι η υψηλή απόδοση μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση κάποιας ανταμοιβής (προσδοκία της επίδοσης ή αμοιβής) Την αξία που προσδίδεται για κάθε αποτέλεσμα ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες και αντιλήψεις (ισχύς ή αξία) και την υπόθεση ότι κάθε εργασιακή συμπεριφορά συνδέεται με την προσδοκία ότι θα εκτελεστεί μια ενέργεια με μεγαλύτερη ή μικρότερη επιτυχία (προσδοκία προσπάθειας-επίδοσης).

Συμπερασματικά, όσο περισσότερο το άτομο πιστεύει ότι η επίδοσή του στην εργασία θα έχει θετική για αυτόν αξία (μια «εσωτερική» ή « εξωτερική» ανταμοιβή), τόσο περισσότερο θα προσπαθήσει. Σύμφωνα με τη θεωρία των προσδοκιών, θα πρέπει να υπάρχει ξεκάθαρη σχέση ανάμεσα στην προσπάθεια, την απόδοση την απόδοση και την ανταμοιβή του εργαζόμενου.

- Με βάση τη θεωρία του Vroom, οι **Porter** και **Lawler** παρουσίασαν ένα μοντέλο παρακίνησης όπου εξετάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση στην εργασία όπως η παρακίνηση, την αντίληψη που έχει το άτομο για το ρόλο του και τι αναμένεται από αυτόν, ο τρόπος οργάνωσης της εργασίας και τα μέσα που του διατίθενται. Σημαντικό σημείο της θεωρίας των Porter και Lawler είναι ότι η ικανοποίηση ενός εργαζομένου είναι επακόλουθο της απόδοσης του και όχι προαπαιτούμενο, δίνοντας έμφαση στον κύκλο: προσπάθεια-απόδοση-ικανοποίηση-προσπάθεια... και ούτω καθεξής .
- Η θεωρία σκοποθεσίας/ στοχοθέτησης των **Locke** και **Latham**, επικεντρώνεται στις διαδικασίες που καθορίζουν την επίδραση των στόχων στη συμπεριφορά του ατόμου και την εργασιακή απόδοση.

Σύμφωνα με τη θεωρία, η συμπεριφορά ενός ατόμου στην εργασία είναι αποτέλεσμα συνειδητών σκοπών και προθέσεων και η επίτευξη ενός στόχου επηρεάζεται από τα κίνητρα, την αυτοαντίληψη και τον επαναπροσδιορισμό του στόχου. Μεταξύ άλλων , οι Locke και Latham υπογράμμισαν ότι οι δύσκολοι αλλά

και συγκεκριμένοι στόχοι οδηγούν σε μεγαλύτερη απόδοση , ενεργοποιούν την προσπάθεια, αυξάνουν την επιμονή, ενώ βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της εργασιακής απόδοσης αποτελεί η αποδοχή των επιδιωκόμενων στόχων και η ανατροφοδότηση.

Ορισμένες έρευνες απέδειξαν ότι ο ισχυρισμός της θεωρίας των στόχων βρίσκει εφαρμογή στις ομάδες, ενώ σε αντίθεση η θεωρία των προσδοκιών βρίσκει εφαρμογή σε μεμονωμένους εργαζόμενους (Χατζηπαντελή, 1999).

- Η θεωρία της ισοτιμίας/ δικαιοσύνης/ισότητας του **Adams**, συνέβαλε στη δίκαιη κατανομή των αμοιβών και τόνισε τη σημαντικότητα του αισθήματος δικαιοσύνης στην απόδοση των εργαζομένων.

Στηρίζεται στην υπόθεση ότι, εάν ένας εργαζόμενος αντιληφθεί μία υπαρκτή ή υποτιθέμενη αδικία εις βάρος του μειώνεται η απόδοσή του, νιώθει αδικία και διακατέχεται από ψυχολογική ένταση, αναζητά τρόπους για να μειώσει την ανισότητα και προσπαθεί να αλλάξει την εργασιακή του συμπεριφορά έτσι ώστε να αισθάνεται ότι αυτά που προσφέρει είναι ίσια με αυτά που λαμβάνει. Με άλλα λόγια, οι άνθρωποι κάνουν συγκρίσεις και αξιολογούν τον βαθμό προσφοράς (απόδοση, προσόντα ,γνώσεις) και τις αντίστοιχες απολαβές (αποδοχές, αναγνώριση) των υπολοίπων μελών του οργανισμού.

Γενικά, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι θεωρίες της υποκίνησης έχουν κατά καιρούς δεχθεί κριτική.

Συνοψίζοντας, η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg για παράδειγμα, έχει χαρακτηριστεί ως υπεραπλουστευμένη (Shawab&Cummins, 1970), η θεωρία της ισότητας του Adams στηρίχθηκε σε εργαστηριακά πειράματα θέτοντας έτσι το ζήτημα της εξωτερικής εγκυρότητας και της αδυναμίας για τη γενίκευση των συμπερασμάτων (Campbell&Pritchard, 1976), η θεωρία της ισοτιμίας του Adams επικρίθηκε για τον περιορισμένο ερμηνευτικό της ορίζοντα (Landy&Becker, 1987), ενώ η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow έχει μεταξύ άλλων δεχθεί κριτική για την εγκυρότητά της⁹².

Παρ' όλα αυτά, οι θεωρίες της υποκίνησης έχουν βοηθήσει την επιστήμη της Διοίκησης στην κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη διέγερση, την κατεύθυνση και τη διατήρηση των συμπεριφορών των ατόμων σε ένα περιβάλλον όπου οι εργαζόμενοι θα έχουν τα κίνητρα για να εργάζονται καλύτερα και αποδοτικότερα, θέτοντας το πλαίσιο για

⁹²Wahba&Bridwell, 1987.Heylighen, 1992

την αναγνώριση της αναγκαιότητας της παρακίνησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης του ανθρωπίνου δυναμικού⁹³.

4.4 Επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την επαγγελματική ικανοποίηση (JobSatisfaction).

Ως επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να θεωρηθούν οι θετικές στάσεις, τα συναισθήματα και οι εμπειρίες που έχει ένα άτομο για την εργασία του⁹⁴. Είναι η αποτίμηση που κάνει ο εργαζόμενος κατά πόσο το περιβάλλον και τα επί μέρους στοιχεία της εργασίας του εκπληρώνουν και σε ποιο βαθμό τις ανάγκες και τις προσδοκίες του⁹⁵.

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

(α) το περιεχόμενο της εργασίας (ενδογενείς παράγοντες), όπως είναι, η ελευθερία των επιλογών στην επιτέλεση ενός έργου, η ποικιλία των δραστηριοτήτων, η εποπτεία κ.ά.

(β) «το πλαίσιο» της εργασίας του (εξωγενείς παράγοντες), όπως είναι, οι συνθήκες εργασίας, το ωράριο, οι αμοιβές κ.ά.⁹⁶. Αυτό σημαίνει ότι, ένας εργαζόμενος μπορεί να είναι ικανοποιημένος με κάποια στοιχεία της εργασίας του (την οικονομική αμοιβή του, για παράδειγμα) ενώ ταυτόχρονα να είναι δυσαρεστημένος από κάποια άλλα (όπως μπορεί να είναι η μικρή δυνατότητα για ανάπτυξη και εξέλιξη και η ανισότητα των επαγγελματικών ευκαιριών) (Rebore, 2006).

Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι συνδεδεμένη με τις έννοιες της υποκίνησης (Judgeetal, 2001. Καμπουρίδης, 2002 Mullins, 2007), της οργανωσιακής αφοσίωσης (Fletcher & Williams, 1996) και της αποδοτικότητας (Babin & Boles. 1996), κάτι που διαφαίνεται και σε θεωρίες της υποκίνησης όπως για παράδειγμα στη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg. Η σχέση αυτή ανάμεσα στα κίνητρα, την απόδοση και την ικανοποίηση είναι στενή και η μεταβολή σε μια από αυτές έχει επίδραση και στις υπόλοιπες (Berry & Houston, 1993). Θεωρείται ότι εργαζόμενοι με μεγάλο βαθμό υποκίνησης μπορεί να επιτύχουν αύξηση της παραγωγικότητας τους, να έχουν μικρότερο ποσοστό παραπόνων, αργοποριών, ατυχημάτων, απουσιών και αποχωρήσεων και γενικά να είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους.(Montana & Charnow, 2008).

Η υποκίνηση και ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης επηρεάζονται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες όπως την ηλικία, το φύλο, την οικογενειακή

⁹³ Handy, 1993. Πασιαρδής, 2004. Mullins, 2007

⁹⁴Locke, 1976.Cherrington, 1994.Greenberg & Baron, 1995. Spector, 1997

⁹⁵Koustelios&Tsigliris, 2005.Tsigliris et al, 2006

⁹⁶Κάντας 1998. Evans, 2002.Μπρούζος, 2002

κατάσταση και την εμπειρία του εργαζόμενου, την ποιότητα και τις συνθήκες εργασίας, το μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον, τις προσδοκίες μεταξύ των εργαζόμενων και του οργανισμού, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τον τύπο/ το σύστημα της ηγεσίας που εφαρμόζεται⁹⁷.

Στον αντίποδα της επαγγελματικής ικανοποίησης, βρίσκεται η επαγγελματική δυσαρέσκεια- τα αρνητικά συναισθήματα, οι εμπειρίες και οι στάσεις που έχει ένα άτομο για την εργασία του- και η αντίληψη ότι η εργασία δεν περικλείει κάποιο ουσιαστικό σκοπό, μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή της συμπεριφοράς του εργαζόμενου, στην ψυχική εξουθένωση σε συχνές απουσίες, αποχωρήσεις και παραιτήσεις, σε χαμηλή αφοσίωση, απογοήτευση, απομόνωση, αποξένωση, και την «ψυχολογική παραίτηση» του ατόμου από την εργασία⁹⁸.

4.4. α Ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας στην υποκίνηση και την επαγγελματική ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού

Η ηγεσία θεωρείται ένα από τα σπουδαιότερα στοιχεία που επηρεάζουν την απόδοση ενός οργανισμού (Ζαβλάνος, 1998) και αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη δημιουργία ενός υποκινητικού οργανωτικού κλίματος (Μπόκα-Καρτέρη, 2003).

Οι σχέσεις ηγεσίας και παρακίνησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένες (Snigaroff, 2000). Για να επηρεαστεί η συμπεριφορά ενός ατόμου, θα πρέπει να ικανοποιηθούν κάποιες από τις ανάγκες του.

Η ηγεσία έχει αποτελέσει για πολλά χρόνια αντικείμενο έρευνας και μελέτης πολλών ερευνητών, έχουν αναπτυχθεί αρκετές θεωρίες και έχουν δοθεί πολλές ερμηνείες ανάλογα με τη σκοπιά από την οποία εξετάζεται το θέμα⁹⁹.

Μεταξύ της ηγεσίας και της διοίκησης- αν και χρησιμοποιούνται πολλές φορές ως ταυτόσημες έννοιες- μπορούμε να επισημάνουμε βασικές διαφορές,¹⁰⁰ όπως:

- Η διοίκηση αναφέρεται σε ένα επιστημονικά και ορθολογικά προσδιορισμένο σύστημα τεχνικών διαδικασιών, εργαλείων και κανόνων ως βάση για τη σχεδίαση, τον προγραμματισμό, την οργάνωση όλων των πόρων ενός οργανισμού, την εφαρμογή κανόνων και διαδικασιών, τη διεύθυνση, τον έλεγχο, την καταγραφή και μέτρηση αποτελεσμάτων, την επίλυση προβλημάτων, το σχεδιασμό διορθωτικών αλλαγών και την υλοποίηση των οργανωσιακών στόχων.

⁹⁷Drafke&Kossen, 1998. Bush &Middlewood, 2006. Mullins 2007

⁹⁸Hom&Kinicki, 2001 / Bush &Middlewood, 2006.Rebore, 2006 Αθανασούλα-Ρέππα, 2008

⁹⁹ Hollander, 1985. Bass, 1990.Mullins, 2007

¹⁰⁰Kotter, 1990.Bennis 1994. Ζαβλάνος, 1998. Pitcher, 1999, Φαναριώτης, 1999. Barnet, 2002.Avery & Baker 2003. Robbins et al, 2004. Colvard, 2004 .Dunsford, 2005. Vecchio et al, 2005. Δαράκη, 2007

- Η ηγεσία από την άλλη, αναφέρεται συχνά σε καινοτομίες, στην αναγκαιότητα της ενεργοποίησης, της αλλαγής και της βελτίωσης του τρόπου λειτουργίας ενός οργανισμού αλλά και του τρόπου συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ατόμων όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν.

Με άλλα λόγια διοίκηση είναι η δημιουργία δομής και η εκτέλεση των αναγκαίων λειτουργιών που είναι απαραίτητες για την υλοποίηση των δράσεων και επιδιωκόμενων στόχων, ενώ ηγεσία είναι η ικανότητα των διοικούντων να συνεργάζονται, να εμπνέουν, να πηγαίνουν προς νέες κατευθύνσεις, να επικοινωνούν, να κινητοποιούν τα συναισθήματα, να μοιράζονται το ίδιο όραμα και να ανυψώνουν τις επιδιώξεις της ομάδας τους (Kotter, 2001). Πολλά αποτελεσματικά στελέχη γίνονται ηγέτες με την πάροδο του χρόνου (Ζαβλάνος 1998).

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πάνω από διακόσιοι ορισμοί (Rost, 1991) που έχουν αποδοθεί στην ηγεσία.

Η μετατόπιση της εστίασης στο ερώτημα « τι κάνουν και πως το κάνουν οι ηγέτες», οδήγησε στις προσεγγίσεις των προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς. Ο Σαϊτς αναφέρει ότι οι θεωρίες που μελετήθηκαν και αναλύθηκαν σχετικά με τον τρόπο άσκησης της διοικητικής εξουσίας είναι πολλές και πολύπλοκες.

Η κλασική προσέγγιση στο θέμα αποτελεί η διοικητική σχάρα των Blake-Mouton (1964), η οποία βασίζεται σε δύο διαστάσεις: την οριζόντια, που αναφέρεται στο ενδιαφέρον για την παραγωγή-αποτέλεσμα και την κάθετη, που σχετίζεται με το ενδιαφέρον για το προσωπικό του οργανισμού.

Κατά τον Terry "Ηγεσία είναι η ενέργεια που κάνει ένα άτομο για να παρακινήσει τους υφισταμένους του να αγωνίζονται με τη θέλησή τους, με σκοπό να πραγματοποιήσουν τους αντικειμενικούς στόχους του οργανισμού.

Οι **Katz και Kahn** θεωρούν ότι η ουσία της ηγεσίας εντοπίζεται στη μηχανιστική συμμόρφωση των υπαλλήλων στις απαιτήσεις του οργανισμού, η οποία συνεχώς εντείνεται και επηρεάζεται από τις οδηγίες και τους κανόνες που επιβάλλει ο οργανισμός. Η επιτυχία του συστήματος αυτού εξαρτάται από την ικανότητα του ηγέτη να αποσπάσει από τους υφισταμένους τη μεγαλύτερη δυνατή προσφορά έργου. Οι **Kootz και O' Donnell** υποστηρίζουν ότι, «**Ηγεσία είναι το να επηρεάζει κανείς ανθρώπους να τον ακολουθούν με σκοπό την επίτευξη ενός κοινού στόχου**».

Οι **Boles και Davenport** ορίζουν την ηγεσία ως εξής: «**Ηγεσία είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο παίρνει πρωτοβουλίες με σκοπό να βοηθήσει την ομάδα να**

κινηθεί προς παραγωγικούς στόχους, που είναι από αυτήν αποδεκτοί, διατηρώντας παράλληλα τη συνοχή της ομάδας».

Ο Stogdill αναφέρει ότι «Ηγεσία είναι η διαδικασία του να επηρεάζει κανείς τις δραστηριότητες μιας οργανωμένης ομάδας προς θέσπιση και επίτευξη κάποιων στόχων».

Από τις ενδεχόμενες προσεγγίσεις της ηγεσίας, η θεωρία του Fiedler θεωρείται η πιο αντιπροσωπευτική. Με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών του ο Fiedler κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, οι προσανατολισμένοι στο καθήκον ηγέτες είναι πιο αποτελεσματικοί σε πολύ ευνοϊκές ή πολύ δυσμενείς καταστάσεις, ενώ οι προσανατολισμένοι στις ανθρώπινες σχέσεις ηγέτες είναι πιο αποτελεσματικοί στις ενδιάμεσες καταστάσεις.

Η προσέγγιση των Vroom και Yetton (1973), δίνει πέντε στιλ ηγεσίας, τα οποία είναι: το αυταρχικό¹, το αυταρχικό², το συμβουλευτικό¹, το συμβουλευτικό², και το δημοκρατικό ή συμμετοχικό, τα οποία διακρίνονται με βασικό κριτήριο τον βαθμό και τον τρόπο συμμετοχής των υφισταμένων στη λήψη των αποφάσεων.¹⁰¹

¹⁰¹The Vroom–Yetton contingency model is a situational leadership theory of industrial and organizational psychology developed by Victor Vroom, in collaboration with Phillip Yetton (1973) and later with Arthur Jago (1988). The situational theory argues the best style of leadership is contingent to the situation. This model suggests the selection of a leadership style of groups decision-making.

The Vroom-Yetton-Jago Normative Decision Model helps to answer above questions. This model identifies five different styles (ranging from autocratic to consultative to group-based decisions) on the situation and level of involvement. They are:

Autocratic Type 1 (A1)

Leader makes own decision using information that is readily available to him or her at the time. This type is completely autocratic.

Autocratic Type 2 (AII)

Leader collects required information from followers, then makes decision alone. Problem or decision may or may not be informed to followers. Here, followers' involvement is just providing information.

Consultative Type 1 (C1)

Leader shares problem to relevant followers individually and seeks their ideas and suggestions and makes decision alone. Here followers do not meet each other and the leader's decision may or may not reflect his followers' influence. So, here followers' involvement is at the level of providing alternatives individually.

Consultative Type 2 (CII)

Leader shares problem to relevant followers as a group and seeks their ideas and suggestions and makes decision alone. Here followers meet each other, and through discussions they understand other alternatives. But the leader's decision may or may not reflect the followers' influence. So, here followers involvement is at the level of helping as a group in decision-making.

Group-based Type 2 (GII)

Ο **House** υποστήριξε πως η επιτυχία του χαρισματικού ηγέτη οφείλεται στην ικανότητα του να πείθει τα μέλη του για την ορθότητα των απόψεων του, να κερδίζει την συμπάθεια, την αφοσίωση, τη θετική τους στάση, την αύξηση της απόδοσης τους και ην ενίσχυση της πίστης τους σχετικά με την δυνατότητα τους να συνεισφέρουν στην ολοκλήρωση της αποστολής τους.

Ο **Πασιαρδής** αναφέρει ότι «**ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά**» · πιο απλά ηγέτης είναι αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει. Οι πιο σύγχρονοι ορισμοί κάνουν λόγο για τη σημασία των συναισθημάτων. Συγκεκριμένα, αυτοί οι ηγέτες κάνουν χρήση της συναισθηματικής επιρροής τους έτσι ώστε να εμπνεύσουν τους υφισταμένους τους. Μάλιστα, σε μια πρόσφατη έρευνά του (1998), φάνηκαν οι αποτελεσματικοί διευθυντές να επιδεικνύουν ένα στιλ ηγεσίας το οποίο ονόμασε «Διοίκηση Μέσω Συναισθημάτων»

Από τον ορισμό ακόμα προκύπτει ότι η ηγεσία (Leadership) είναι διαφορετική από τη διοίκηση (Management). Η ηγεσία συνήθως πιστεύει στην αναγκαιότητα της αλλαγής του τρόπου συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν, ακόμα και στην αναγκαιότητα αλλαγής του τρόπου λειτουργίας μιας επιχείρησης. Η διοίκηση από την άλλη μεριά αναφέρεται στη διατήρηση και υποστήριξη των ενεργειών, των λειτουργιών και των εργασιών της επιχείρησης. Έχει δηλαδή, ρόλο εφαρμογής.

Για ορισμένα άτομα η ηγεσία αποτελεί μία διαδικασία , απλή, στην οποία μπορούν εύκολα να διακριθούν. Η αντίληψη αυτή, ασφαλώς, δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Θα μπορούσε να ισχύει μόνο για άτομα που από τη φύση τους είναι προικισμένα με ηγετικές ικανότητες. Οι περισσότεροι όμως που κατέχουν ηγετικές θέσεις δεν είναι γεννημένοι ηγέτες. Οι δεξιότητες και η προνοητικότητα που χρειάζεται να έχει ένας αποτελεσματικός ηγέτης μπορούν να αποκτηθούν με την εκπαίδευση και την εμπειρία.

4.5 Ιστορική εξέλιξη

Έχοντας σαν αρχή τη θεωρία του επιστημονικού μανάτζμεντ του **Taylor** που διατυπώθηκε στις αρχές του αιώνα αυτού, οι θεωρητικοί επιστήμονες προχώρησαν στη μελέτη της διοικητικής συμπεριφοράς των μανάτζερ σε μια προσπάθεια να βελτιώσουν τους

Leader discuss problem and situation with followers as a group and seeks their ideas and suggestions through brainstorming. Leader accepts any decision and does not try to force his or her idea. Decision accepted by the group is the final one.

τρόπους ηγεσίας. Ο Taylor, όπως είναι γνωστό, έδινε τη μεγαλύτερη έμφαση στην πραγματοποίηση των καθηκόντων κατά τον πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Ο Barnard ενσωμάτωσε σε μια θεωρία τα στοιχεία της θεωρίας του επιστημονικού μάνατζμεντ και τις βασικές αρχές που διέπουν τις ανθρώπινες σχέσεις. Υποστήριξε ότι τα καθήκοντα του διοικητικού στελέχους είναι να φέρει σε πέρας το έργο της επιχείρησης κατά τον αποτελεσματικότερο τρόπο με τη βοήθεια του προσωπικού που διαθέτει τη μεγαλύτερη δυνατή αποδοτικότητα.

Η σημαντικότερη συνεισφορά του Barnard και οι μετέπειτα έρευνες που έγιναν τόνισαν ιδιαίτερα τη σημασία που έχουν για τη διοίκηση της επιχείρησης οι δύο διαστάσεις «του έργου ή του καθήκοντος» και «του ατόμου». Αρκετοί συγγραφείς μάλιστα τονίζουν ότι όλες οι σημερινές θεωρίες που υπάρχουν στηρίζονται στις αρχές του Barnard

4.6 Βασικά ηγετικά στυλ (τρόποι)

Όλοι οι παραπάνω ορισμοί της ηγεσίας δίνουν έμφαση σε τρία βασικά στοιχεία είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό. Τα στοιχεία αυτά είναι **οι άνθρωποι, οι διαδικασίες και τα συστήματα.**

Το ηγετικό πρότυπο (τρόπος στυλ) μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι μια ιδιαίτερη μορφή συμπεριφοράς, την οποία κατά κύριο λόγο χρησιμοποιεί ο ηγέτης και με την οποία μπορεί να παρακινήσει την ομάδα να εκτελέσει κάποιο έργο. Παλαιότεροι συγγραφείς πίστευαν ότι το ενδιαφέρον που δείχνει ο ηγέτης για την εκτέλεση του καθήκοντος ή του έργου στην επιχείρηση εκφράζεται από την αυταρχική συμπεριφορά του ηγέτη, ενώ το ενδιαφέρον του για τις σχέσεις με τα άτομα εκφράζεται από τη δημοκρατική συμπεριφορά του ηγέτη. Αυτή η θέση βρίσκει γενική αποδοχή διότι όλοι συμφωνούν ότι οι ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν τους υφισταμένους με τον έναν ή τον άλλο από τους παρακάτω δύο τρόπους: (α) μπορούν να μοιραστούν υφισταμένους να κάνουν κάτι και πώς να το κάνουν, ή (β) μπορούν να μοιραστούν τις ηγετικές τους ευθύνες με τους υφισταμένους. Αυτό επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή των υφισταμένων στον προγραμματισμό και στην πραγματοποίηση του έργου.

Στη μελέτη της ηγεσίας, οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί στο πέρασμα του χρόνου επιδιώκουν να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά, τα στοιχεία τους παράγοντες και τα στυλ ηγεσίας που οδηγούν στην αποτελεσματικότητα του ηγέτη.

Τα τρία βασικά στυλ ηγεσίας που αναπτύχθηκαν μετά από εμπειρικές μελέτες κυρίως κατά τη δεκαετία του 1940 και είχαν ως αφετηρία τον τρόπο και τη συμμετοχή του ηγέτη και

των μελών της ομάδας του στη λήψη αποφάσεων. Με βάση το κριτήριο της λήψης των αποφάσεων ορίστηκαν τρία στυλ ηγεσίας¹⁰² :

- **αυταρχικό στυλ (autocratic) διοίκησης /ηγεσίας:** ο διευθυντής /ο ηγέτης παίρνει μόνος του δογματικές τις αποφάσεις τις οποίες και μεταβιβάζει χωρίς να δίνει εξηγήσεις στα μέλη της ομάδας του. Ο ηγέτης αντλεί τη δύναμη -την εξουσία του- από τη θέση που κατέχει και μπορεί να επιβάλλει ποινές και να προσφέρει χρηματικές ανταμοιβές ως μέσο παρακίνησης της ομάδας. Τα μέλη της ομάδας δεν αναλαμβάνουν ευθύνες, εκτελούν μόνο εντολές, ενώ η παραγωγή αυξάνεται μόνο όταν ο ηγέτης είναι παρών.
- **δημοκρατικό στυλ (democratic):** ο ηγέτης λαμβάνει υπόψη τις απόψεις και τις ανάγκες της ομάδας, ενθαρρύνει τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων και δημιουργεί συνθήκες που αυξάνουν τη δημιουργικότητα, την παραγωγικότητα, το αίσθημα της ευθύνης και το ηθικό των εργαζομένων.
- **εξουσιοδοτικό/ αδιάφορο /χαλαρό στυλ (Laissez-Faire):** ο ρόλος του ηγέτη είναι περιορισμένος, δεν παίρνει αρκετή ευθύνη , δεν έχει εμπιστοσύνη στις ηγετικές του ικανότητες τηρεί πολιτική μη ανάμειξης, δεν θέτει στόχους για την ομάδα του αποτελώντας αναποτελεσματικό παράγοντα για την παραγωγικότητα και την πρόοδο της ομάδας. Ως αποτέλεσμα τα άτομα δείχνουν μικρό ενδιαφέρον για τη δουλειά, ενώ το ηθικό και το αίσθημα της ομάδας είναι χαλαρό.

Ο **Ralph Stogdill** (1974) περιγράφει δύο ακόμη ηγετικά στυλ.

- τον **πειστικό ηγέτη**, ο οποίος αντί να κατευθύνει την προσοχή του στην παραγωγή ή τους εργαζόμενους, αφήνει το πεδίο ελεύθερο και καταλήγει σε αποφάσεις που συμβιβάζουν και τις δύο κατευθύνσεις. Με αυτόν τον τρόπο , υπάρχει ελεύθερη επικοινωνία μεταξύ του ηγέτη και της ομάδας και καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις, και
- τον **ανθρωπιστικό ηγέτη**, που συνεργάζεται όσο είναι δυνατόν περισσότερο με τους εργαζόμενους σε θέματα εργασίας που τους αφορούν και τους επηρεάζουν. Στο επίκεντρο της προσοχής τοποθετείται η ομάδα, επιδιώκεται η συμβολή των μελών στη λήψη των αποφάσεων.

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά του ηγέτη, διαχρονικά, μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερις κύριες προσεγγίσεις - θεωρίες της ηγεσίας¹⁰³: (β) την προσέγγιση της

¹⁰²Lewin et al, 1939. Bradford&Lippitt, 1945.Frischer, 2006

¹⁰³Μπουραντάς, 1992. Ζαβλάνος, 1998. Χατζηπαντελή, 1999

συμπεριφοράς, (γ) την προσέγγιση του απρόοπτου / ενδεχομενικές θεωρίες, και (δ) τις νέες προσεγγίσεις θεωρίες της ηγεσίας. Αναλυτικότερα:

A. Θεωρία των προσωπικών - ατομικών χαρακτηριστικών του ηγέτη

Κατά τη δεκαετία 1940-1950, οι προσπάθειες των μελετητών επικεντρώθηκαν στον καθορισμό των έμφυτων χαρακτηριστικών των μεγάλων ηγετών που βοηθούν στην αποτελεσματική ηγεσία.

Οι θεωρήσεις των ατομικών χαρακτηριστικών πηγάζουν από τη θεωρία για τον «Μεγάλο Άνδρα» -του ιστορικού του 19^{ου} αι. ThomasCarlyle- που υποστήριξε, ότι οι ήρωες διαμορφώνουν την ιστορία δια μέσω των προσωπικών τους χαρακτηριστικών και της θείκης τους έμπνευσης (Hirsch, 2002). Ως εκ τούτου, οι ηγέτες είναι άτομα χαρισματικά, με έμφυτα, ομοιόμορφα χαρακτηριστικά, γεννημένα και προορισμένα να ηγούνται (Boldenetal, 2013), παραμερίζοντας έτσι παράγοντες και καταστάσεις που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη/τιδας.

B. Θεωρία της συμπεριφοράς

Οι θεωρίες της συμπεριφοράς αναπτύχθηκαν σταδιακά κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960 και επικεντρώθηκαν στην παρατηρούμενη συμπεριφορά των ηγετών, σε μια προσπάθεια να προσδιοριστεί τι κάνουν οι επιτυχημένοι ηγέτες/τιδες.

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι τύποι ηγεσίας είναι ευέλικτοι, η ηγεσία δεν είναι έμφυτη αλλά διδάσκεται και ο επιτυχημένος ηγέτης χρησιμοποιεί ένα ιδιαίτερο τρόπο συμπεριφοράς που κάνει τους άλλους να τον ακολουθούν.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα των θεωριών της συμπεριφοράς είναι, η θεωρία X και Y του McGregor (1960), τα Τέσσερα συστήματα ηγεσίας του RensisLikert (1961, 1967) και η Διοικητική σχάρα/ πλέγμα των Blake και Mouton (1964).

❖ Θεωρία του X και Y του McGregor

Ο McGregor περιγράφει δύο συγκρουόμενες υποθέσεις για την ανθρώπινη φύση και την εργασία. Σύμφωνα με τη θεωρία, ο ηγέτης πιστεύει είτε στη θεωρία X είτε στη θεωρία Y, συμπεριφέρεται και διοικεί ανάλογα.

Συνεπώς, ο ηγέτης που αποδέχεται τη θεωρία X είναι αυταρχικός, συγκεντρωτικός, ο εξωτερικός έλεγχος έχει κεντρικό ρόλο στην οργάνωση και διοίκηση της ομάδας / του οργανισμού, ενώ συνηθίζεται η παροχή κυρώσεων προς τους εργαζομένους.

Σε αντίθεση, ο ηγέτης που αποδέχεται τη θεωρία Y είναι πιο συμμετοχικός, δέχεται ότι ο εξωτερικός έλεγχος και η επιβολή κυρώσεων δεν αποτελούν τα μόνα μέσα για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

❖ **Συστήματα ηγεσίας του RensisLikert:**

Με την προσέγγιση της συμπεριφοράς ασχολήθηκε και ο Likert.

Σύμφωνα μ' αυτόν υπάρχουν 4 συστήματα Management και αντίστοιχης συμπεριφοράς.

1. Το «εκμεταλλευτικό-εξουσιαστικό» που είναι συγκεντρωτικό γιατί λείπει η εμπιστοσύνη προς τους υφιστάμενους.
2. Το «φιλανθρωπικό –εξουσιαστικό» στο οποίο δείχνεται εμπιστοσύνη προς τους υφισταμένους μόνο από φιλανθρωπία.
3. Το «συμβουλευτικό» στο οποίο υπάρχει σχετική εμπιστοσύνη προς τους υφισταμένους από τους οποίους ο ηγέτης δέχεται συμβουλές.
4. «Το συμμετοχικό» στο οποίο ο ηγέτης έχει πλήρη εμπιστοσύνη στους υφισταμένους του, στους οποίους δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής στο Management.

❖ **Η Διοικητική σχάρα/ πλέγμα των Blake&Mouton**

Στα πλαίσια των θεωριών συμπεριφοράς , αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1960 και μετά από έρευνες η Διοικητική σχάρα/ πλέγμα των Blake&Mouton.

Το μοντέλο των Blake&Mouton βασίζεται σε δύο κύριους προσανατολισμούς τον προσανατολισμό του ηγέτη προς την εργασία / παραγωγή και τον προσανατολισμό του ηγέτη προς τους εργαζόμενους –προς τον ανθρωπινό δηλαδή παράγοντα.

Οι δύο αυτές βασικές διαστάσεις (εννιάβαθμης κλίμακας 1-9) αποτυπώθηκαν σε ένα «ορθογώνιο διοικητικό πλέγμα» στο οποίο περιγράφονται πέντε διαφορετικές μορφές ηγεσίας:

- ο διάφορος/ εξασθενημένος ηγέτης, που καταβάλλει ελάχιστες προσπάθειες για την πραγματοποίηση των στόχων του οργανισμού και της ομάδας του,
- ο υπηρεσιακός ηγέτης , που καταβάλλει μεγάλες προσπάθειες για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού αλλά δείχνει χαμηλό ενδιαφέρον για την ομάδα του,
- ο ασταθής ηγέτης , που δείχνει ένα ισορροπημένο ενδιαφέρον για τους στόχους και την ομάδα και χρησιμοποιεί τι ανταμοιβές και κυρώσεις ως μέσο διοίκησης.
- ο διαπροσωπικός ηγέτης, με χαμηλό ενδιαφέρον για την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων αλλά υψηλό ενδιαφέρον για την ικανοποίηση της ομάδας του,
- ο ομαδικός ηγέτης, που δείχνει υψηλό ενδιαφέρον τόσο για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού όσο για την ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού.

Οι Blake&Mouton κατέληξαν ότι, η ομαδική ηγεσία- το υψηλό δηλαδή ενδιαφέρον τόσο για την επίτευξη των στόχων όσο και για τις ανάγκες των εργαζομένων-είναι η πιο αποτελεσματική μορφή ηγεσίας.

Συνοπτικά, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι και οι (α) θεωρίες των προσωπικών χαρακτηριστικών και οι (β) θεωρίες της συμπεριφοράς, έχουν αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο της διοίκησης για την ανάπτυξη συγκεκριμένων μορφών ηγεσίας. Παρ' όλα αυτά, έχουν κριθεί από μελετητές ότι παρουσιάζουν μια υπεραπλουστευμένη αντίληψη της ηγεσίας (Barnet, 2002), δεδομένου ότι βασίζονται στη θεώρηση ότι ταιριάζουν σε όλες τις περιστάσεις παραβλέποντας με αυτό τον τρόπο μεταβλητές/ καταστάσεις που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας.

Οι προβληματισμοί αυτοί μεταφέρθηκαν στην ανάπτυξη (γ) των ενδεχομενικών θεωριών, που κυριάρχησαν στις έρευνες και τις μελέτες περί ηγεσίας από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 έως και τις αρχές του 1980.

Γ. Ενδεχομενικές θεωρίες –η προσέγγιση του απρόοπτου.

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση η αποτελεσματικότητα των διαφόρων στυλ ηγεσίας (αυταρχικό, δημοκρατικό κ.ά) εξαρτάται από τον ηγέτη, την ομάδα, τη δεδομένη κατάσταση που λειτουργεί ο ηγέτης, και η ομάδα του και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Παραδείγματα αυτής της προσέγγισης είναι το πρότυπο- το συνεχές της ηγεσίας των Tannenbaum&Schmidt (1985) και η ενδεχόμενη θεωρία του Fiedler (1967).

➤ Το πρότυπο –συνεχές της ηγεσίας:

Κατά το πρότυπο των **Tannenbaum&Schmid**, υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που επιδρούν στον προσδιορισμό του αποτελεσματικού στυλ ηγεσίας. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν την εμπιστοσύνη που έχει ο ηγέτης στην ομάδα, την προσωπικότητά του, το σύστημα αξιών του, η γνώση και η εμπειρία των εργαζομένων, η επιθυμία να αναλάβουν ευθύνες, η ανάγκη για αυτονομία, το ενδιαφέρον κ.ά.

Σύμφωνα με το συνεχές της ηγεσίας, υπάρχουν τέσσερις μορφές ηγεσίας:

- η αυταρχική,
- η πειστική,
- η συμβουλευτική,
- η δημοκρατική ηγεσία.

Οι Tannenbaum&Schmid επισήμαναν ότι η δημοκρατική μορφή άσκησης ηγεσίας σπάνια προσεγγίζεται στους επίσημους οργανισμούς (Δαράκη, 2007).

➤ Η ενδεχομενική θεωρία:

Η ενδεχομενική προσπάθησε να προσδιορίσει τις μεταβλητές που επηρεάζουν το στυλ ηγεσίας και που προξενούνται από μια συγκεκριμένη κατάσταση. Η θεωρία στηρίζεται σε τρεις βασικούς παράγοντες / μεταβλητές (Μπουραντάς, 1992):

- τις σχέσεις μεταξύ των ηγετών και των εργαζομένων (βαθμός εμπιστοσύνης και σεβασμού),
- τη δύναμη της θέσης που κατέχει ο ηγέτης (ισχύς της θέσης : νόμιμη εξουσία, εξουσία ανταμοιβής /τιμωρίας κ.ά.),
- τη δομή του έργου (βαθμός οργάνωσης και σαφήνειας των καθηκόντων, απαιτήσεις, διαδικασίες, φύση της εργασίας) που επιτελούν οι εργαζόμενοι.

Η θεωρία έδειξε ότι το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί τελικά ένας ηγέτης εξαρτάται από την προσωπικότητα, τις εμπειρίες, τα κίνητρα και τις προσδοκίες του αλλά και από μεταβλητές/καταστάσεις του περιβάλλοντος που λειτουργεί (χαρακτηριστικά, προσδοκίες και συμπεριφορές των μελών της ομάδας, οργανωσιακή δομή, πολιτική και προσδοκίες του οργανισμού, απαιτήσεις των στόχων, δομή των καθηκόντων κ.ά.).

➤ **Η συναλλακτική ή συνδιαλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία**

Οι νέες προσεγγίσεις- προοπτικές για την ηγεσία: η συναλλακτική ή συνδιαλλακτική (transactional) και η μετασχηματιστική (transformational) ηγεσία.

Στη δεκαετία του 1980, η προσοχή των μελετητών της ηγεσίας στράφηκε στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών και των ικανοτήτων των ηγετών που μπορούν να διοικήσουν με τέτοιο τρόπο που να ξεπερνάει τα παραδοσιακά όρια του διεκπεραιωτή διοικητικών και υπηρεσιακών υποθέσεων.

Στα πλαίσια αυτά αναδείχθηκαν νέες προοπτικές της ηγεσίας. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν η συναλλακτική και η μετασχηματιστική ηγεσία.

Η ηγεσία θεωρείται ένα από τα σπουδαιότερα στοιχεία που επηρεάζουν την απόδοση ενός οργανισμού (Ζαβλανός, 1998) και αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη δημιουργία ενός υποκινητικού οργανωτικού κλίματος (Μπόκα-Καρτέρη, 2003). Αυτό σημαίνει ότι για να επηρεαστεί η συμπεριφορά ενός ατόμου, θα πρέπει να ικανοποιηθούν κάποιες από τις ανάγκες του.

Η υποκίνηση των ατόμων στην εργασία τους, αποτελεί ένα βασικό θέμα που αντιμετωπίζουν τα διοικητικά στελέχη τα οποία μπορούν διαδραματίσουν πολύ σημαντικό ρόλο για τη δημιουργία ενός δίκαιου και κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος, ώστε οι εργαζόμενοι να έχουν τα κίνητρα να εργάζονται καλύτερα και αποδοτικότερα¹⁰⁴.

Βασικά στοιχεία που μπορούν να συμβάλλουν σε αυτή την κατεύθυνση είναι η αναγνώριση ότι τα κίνητρα και η υποκίνηση είναι ένα ατομικό θέμα, ο σωστός σχεδιασμός της εργασίας, η σωστή επιλογή και τοποθέτηση εργαζομένων, ο καθορισμός ρεαλιστικών στόχων για κάθε εργαζόμενο και η ανατροφοδότηση , η διερεύνηση και ο εμπλουτισμός της

¹⁰⁴Πασιαρδής , 2004.Bush&Middlewood, 2005

εργασίας , η δυνατότητα αυτονομίας, η ενθάρρυνση, η αναγνώριση, η επιβράβευση, η παροχή ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των σχέσεων συνεργασίας ¹⁰⁵.

4.6.a Η ανάγκη του ηγέτη σε ένα οργανισμό

Τα διοικητικά στελέχη θα πρέπει :

- να αντιμετωπίζουν την υποκίνηση ως μία ατομική –προσωπική υπόθεση αναγνωρίζοντας ότι οι εργαζόμενοι δεν είναι πανομοιότυποι, αλλά έχουν διαφορετική προσωπικότητα, στάσεις, αντιλήψεις, ανάγκες και φιλοδοξίες και υποκινούνται διαφορετικά.
- να κατανοούν ότι είναι επιβεβλημένη η σωστή επιλογή του κατάλληλου ατόμου για κάθε θέση ώστε να μπορεί, ώστε να μπορεί ο εργαζόμενος να ανταπεξέλθει αποδοτικά στις απαιτήσεις της εργασίας.

Θεωρείται ότι, όσο πιο πολύ συγκλίνουν οι προσωπικές προσδοκίες του εργαζομένου για τις συνθήκες που θα εργασθεί με τις πραγματικές συνθήκες εργασίας που θα αντιμετωπίσει τόσο πιο καλή εικόνα /αντίληψη θα έχει ο εργαζόμενος για την ποιότητα της εργασίας του, αυξάνοντας και κατ' επέκταση και την επαγγελματική του ικανοποίηση¹⁰⁶.

- Να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους.

Οι υψηλοί, αλλά ταυτόχρονα και ρεαλιστικοί στόχοι, μπορούν να παρακινήσουν θετικά τον εργαζόμενο. Οι εργαζόμενοι θα πρέπει να γνωρίζουν από την αρχή τι αναμένει ο οργανισμός από αυτούς. Η ουσιαστική παροχή πληροφόρησης και η συζήτηση με τον εργαζόμενο σχετικά με την επίδοση στο έργο του , μπορεί να βοηθήσει στην αύξηση της παρακίνησης του (Oldham, 1976).

- Να κατανοούν ότι το περιεχόμενο της εργασίας αποτελεί κίνητρο για τον εργαζόμενο.

Η ποιοτική διερεύνηση (η ανάθεση δηλαδή παράλληλων καθηκόντων και δραστηριοτήτων στο ίδιο επίπεδο εργασίας και κυρίως ο εμπλουτισμός της εργασίας (η ενδυνάμωση του ρόλου του εργαζόμενου μέσω της εκχώρησης αρμοδιοτήτων και της μετάβασης εξουσιών) μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών και στην προώθηση της υπευθυνότητας και της αυτονομίας των εργαζομένων.

Ένα τέτοιο σύστημα διοίκησης προϋποθέτει ότι ο προϊστάμενος θα έχει τη δυνατότητα να ενθαρρύνει και να καθοδηγεί το ανθρώπινο δυναμικό, επιλύοντας τυχόν συγκρούσεις και παράπονα. Τα διοικητικά στελέχη θα πρέπει να δημιουργούν ένα κλίμα που να ενθαρρύνει το έργο των εργαζομένων παρέχοντας τη δυνατότητα συμμετοχής στη διατύπωση των σκοπών

¹⁰⁵Zαβλάνος , 1998. De Cenzo& Robbins, 2003.Rebore 2006. Robbins&Coulter, 2007

¹⁰⁶Fernandez-Macia& Munoz De Bustillo, 2005

και προγραμμάτων και την επίλυση προβλημάτων. Η δυνατότητα – αλλά και η διάθεση από πλευράς της διοίκησης –παροχής οικονομικών πόρων και υλικοτεχνικής υποδομής θεωρείται σημαντική (Rebore, 2006).

- Να δίνουν έμφαση στην ενθάρρυνση των προσπαθειών του εργαζόμενου, την αναγνώριση και τον έπαινο για τις ιδέες και τις την εργασία τους.

Η παροχή ανταμοιβών μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο εφόσον γίνεται αξιοκρατικά και με τη συμμετοχή του εργαζόμενου στον ορισμό της απόδοσης της εργασίας και τον τρόπο μέτρησης της.

- Να παρέχουν ευκαιρίες για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων.

Η συστηματική παροχή της δυνατότητας για εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη βοηθάει στη βελτίωση της εργασιακής απόδοσης, ενισχύει την παρακίνηση των εργαζομένων και την ικανοποίηση από την εργασία βοηθώντας παράλληλα στη μείωση του εργασιακού άγχους και την απογοήτευση .

- Να ενισχύει την αμφίδρομη επικοινωνία , την ανάπτυξη των σχέσεων συνεργασίας και επικοινωνίας μπορεί να βοηθήσει στη μείωση του άγχους , των απογοητεύσεων και να ενισχύσει την υποκίνηση των εργαζομένων.

4.6.β Ικανότητες –Δεξιότητες του ηγέτη

Οι ικανότητες –δεξιότητες ενός αποτελεσματικού ηγέτη πρέπει να είναι οι ακόλουθες:

1. Το όραμα (Vision)

Ο ηγέτης είναι οραματιστής. Προβλέπει το μέλλον. Τα όραμα είναι σπουδαίο για τον οργανισμό ιδιαίτερα σε περιόδους που λαμβάνουν χώρα μεγάλες αλλαγές. Η πρόταση του οράματος απαντά στο ερώτημα: «Τι θέλουμε να γίνουμε».

2. Η ενδυνάμωση (Empowerment)

Ο ηγέτης ενδυναμώνει και ενθαρρύνει τους υπαλλήλους να συμμετάσχουν σε όλες τις προσπάθειες βελτίωσης των λειτουργιών του οργανισμού και της ποιότητας των προϊόντων .Ενδυνάμωση σημαίνει ανάθεση εξουσίας στα άτομα που βρίσκονται στα κατώτερα κλιμάκια του οργανισμού, με την παράλληλη ανάπτυξη των διατμηματικών ομάδων.

3. Η διαίσθηση (Intuition)

Ο ηγέτης χρησιμοποιεί και τη διαίσθηση του στη λήψη αποφάσεων κυρίως σε περιόδους και μεγάλων αλλαγών.

4. Η συμβατότητα αξιών (Valuecongruence)

Εδώ ο ηγέτης ενσωματώνει τις αξίες του στο διοικητικό σύστημα της επιχείρησης. Στις αξίες αυτές περιλαμβάνονται ο σεβασμός για το άτομο, η εμπιστοσύνη, η ομαδική εργασία, η εντιμότητα κ.λπ..

4.6.γ Τα προσόντα του επιχειρησιακού Ηγέτη

Έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις για τα προσόντα του επιχειρησιακού ηγέτη. Από όλες αυτές η πιο ολοκληρωμένη είναι της Γερμανίδας ψυχολόγου Φρ. Μπαουμγκάρτεν-Baumgarten στο κλασσικό έργο της «Η ψυχολογία του χειρισμού των ανθρώπων στην επιχείρηση» που εκδόθηκε το 1949.

Με βάση τις απόψεις της καταρτίστηκε ένας πίνακας «δεοντολογίας του επιχειρησιακού ηγέτη», σύμφωνα με τον οποίο αυτός πρέπει να είναι:

- Συναισθηματικά σταθερός και ψυχικά ισορροπημένος,
- Αφοσιωμένος στους επιδιωκόμενους σκοπούς και στόχους,
- Ικανός να διευθύνει και κατευθύνει ανθρώπους,
- Απόλυτος γνώστης του αντικειμένου (έργων-καθηκόντων – αρμοδιοτήτων - εξουσίας και ευθύνης του),
- Δραστήριος,
- Ευφυής, οξυδερκής
- Ταχύς και εύστοχος στην κρίση του,
- Δίκαιος, αντικειμενικός, απροκατάληπτος,
- Προσιτός ευγενικός, ευχάριστος,
- Ευσυνείδητος
- Περιποιημένος,
- Υπομονετικός και επίμονος,
- Ειλικρινής και ευθύς
- Διαλεκτικός, συναινετικός, συνεργάσιμος, συμμετοχικός.
- Δημιουργικός, λάτρης της καινοτομίας,
- Εργατικός
- Προνοητικός.
- Εχθρός της λεπτομέρειας
- Τολμηρός σε πρωτοβουλίες,
- Ικανός να κερδίζει την εμπιστοσύνη των άλλων,
- Αποφασιστικός,

- Επεικής,
- Φιλόδοξος, αλλά όχι κενόδοξος ή ματαιόδοξος.
- Ικανός να εμπνέει ενσυνείδητη πειθαρχία,
- Πρότυπο για μίμηση από τους άλλους.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι, η υποκίνηση των εργαζομένων προϋποθέτει την εφαρμογή μιας ολοκληρωμένης διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού σε οποιοδήποτε οργανισμό.

4.6.δ Η ανάγκη για ολοκληρωμένη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού

Όταν δεν εφαρμόζεται μια ολοκληρωμένη πολιτική διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού και η υποκίνηση των εργαζομένων αποτελεί μια αποκομμένη διαδικασία είναι αδύνατον να προσφέρει τα προσδοκώμενα οφέλη στους εργαζόμενους και τον οργανισμό.

Η ορθολογική διαχείριση του προσωπικού συντελείται μέσω μιας αλληλουχίας δράσεων και διαδικασιών που αφορούν στο ανθρώπινο δυναμικό και τον οργανισμό στο σύνολό του.

Δεν μπορούμε να αναμένουμε ότι δύναται να υποκινήσουμε έναν εργαζόμενο όταν δεν έχουν καθοριστεί με σαφήνεια βασικά στοιχεία και παράμετροι, όπως είναι ο σωστός προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού, που είναι απαραίτητος για την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων, ο ρόλος του εργαζόμενου μέσα στον οργανισμό, οι αρμοδιότητες, ο φόρτος και οι συνθήκες εργασίας, οι –ρεαλιστικοί-στόχοι του έργου του, η εκπαίδευση που απαιτείται για να μπορέσει να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στις ατομικές κ συλλογικές προσδοκίες καθώς και οι εξωτερικοί και εσωτερικοί παράγοντες του συστήματος που μπορούν να επηρεάσουν τον εργαζόμενο στην επιτέλεση του έργου του : οικονομικοί πόροι, υλικά και εξοπλισμός, εργασιακό περιβάλλον, αυτονομία της θέσης, τρόπος διοίκησης κ.ά.¹⁰⁷

Μάλιστα, η ανθρώπινη παρακίνηση είναι ένα πολύ βασικό θέμα που αντιμετωπίζουν τα διοικητικά στελέχη όλων των οργανισμών δεδομένου ότι αποτελεί σημαντική παράμετρο-μαζί –με την οργανωσιακή υποστήριξη, το περιβάλλον και τις ατομικές γνώσεις και ικανότητες- που καθορίζουν την εργασιακή αποδοτικότητα¹⁰⁸.

Θεωρείται επιπλέον σημαντικό, ότι εργαζόμενοι με μεγάλο βαθμό υποκίνησης μπορεί να επιτύχουν αύξηση της παραγωγικότητάς τους, να έχουν μικρότερο ποσοστό παραπόνων, αργοποριών, ατυχημάτων, απουσιών και αποχωρήσεων και γενικά να είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

Τα διοικητικά στελέχη, θα πρέπει να αναγνωρίζουν και να επισημαίνουν την ανάγκη της υποκίνησης και της ικανοποίησης των εργαζομένων δεδομένου ότι η ανάπτυξη ενός οργανισμού εξαρτάται από το βαθμό προδιάθεσης των ατόμων για εργασία (Σαϊτής, 2002β).

¹⁰⁷Rynes&Gehart, 1990 .Schonberger, 1994. Χυτήρης 2001β. DeCenzoRobbins, 2003

¹⁰⁸Μιχόπουλος 1998. Kreitnetetal, 1999. Χατζηπαντελή, 1999

Όσο περισσότερο τα διοικητικά στελέχη κατανοούν τι υποκινεί τους εργαζόμενους και τη γνώση αυτή στις διοικητικές τους πρακτικές, τόσο πιο πιθανόν να είναι να γίνουν αποτελεσματικοί ηγέτες (Koontz&Weihrich, 2007).

Είναι προφανές ότι δεν είναι δυνατόν να επιδιώκουμε να υποκινήσουμε και ικανοποιήσουμε το ανθρώπινο δυναμικό σε έναν οργανισμό όταν δεν έχουμε χτίσει τις βάσεις από την αρχή της οποίας βασική προϋπόθεση αποτελεί η εφαρμογή μιας ολοκληρωμένης διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού.

4.7 Η λειτουργία της παρακίνησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και ο ρόλος της ηγεσίας

4.7.α Έννοια και σκοπός της παρακίνησης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης

Σε όλους τους εργασιακούς χώρους, παρόμοια είναι η σημαντικότητα και στο χώρο της εκπαίδευσης τόσο της παρακίνησης ως μιας από τις βασικότερες παραμέτρους που συμβάλλουν στην επιτυχία των στόχων των εκπαιδευτικών μονάδων (Σαΐτης, 2002α) όσο και της επαγγελματικής ικανοποίησης δεδομένου ότι συνδέεται με σημαντικά ζητήματα όπως το βαθμό παραιτήσεων / παραμονής των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, την ικανοποίηση από τη σχολική διοίκηση, την αφοσίωση στον οργανισμό, την αποδοτικότητα και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας¹⁰⁹.

Στην εκπαιδευτική διοίκηση, ερευνητές όπως οι Hoy&Miskel (2008) ορίζουν :

A. την παρακίνηση ως τις σύνθετες δυνάμεις, τα κίνητρα, την ανάγκη, τις καταστάσεις στάσεων ή άλλους μηχανισμούς που ενεργούν και διατηρούν την εθελοντική δραστηριότητα ενός ατόμου προς την επίτευξη ατομικών στόχων, και

B. την επαγγελματική ικανοποίηση ως μία θετική ή αρνητική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει όταν ένας εκπαιδευτικός αξιολογεί τον εργασιακό του ρόλο.

Στον αντίποδα, ως εργασιακή δυσαρέσκεια θεωρείται η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει όταν υπάρχουν συγκρουσιακά και ασύμφωνα στοιχεία (Locke, 1976) και τα αρνητικά συναισθήματα που σχετίζονται/ απορρέουν από τη δουλειά ή και το περιβάλλον της εργασίας (Furnham, 1997).

Οι μελέτες για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κατατάσσονται σε τρεις βασικές κατηγορίες (Mauetal, 2008):

¹⁰⁹Mathieu & Zajac, 1990. Ma & MacMillan, 1999. Buchmann & Hannum, 2001

- **Δημοσιογραφικοί παράγοντες**

Όπως το φύλλο, η ηλικία, η εργασιακή εμπειρία, η γεωγραφική περιοχή που βρίσκεται η σχολική μονάδα κ.ά.. Έχει αναφερθεί, για παράδειγμα, ότι οι καθηγητές σε αγροτικές περιοχές εμφανίζουν χαμηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση από τους καθηγητές που διδάσκουν σε ημιαστικές περιοχές, οι δάσκαλοι εμφανίζουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Perieetal, 1997), ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να έχουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία σε σχέση με τους άνδρες ¹¹⁰.

- **Σχολικό κλίμα και οργανωσιακή κουλτούρα:**

Η επαγγελματική ικανοποίηση φαίνεται να ενισχύεται όταν υπάρχουν στη σχολική μονάδα παράμετροι όπως: επαρκείς οικονομικοί πόροι και υλικοτεχνική υποδομή (Ma&MacMilan, 1999), υποστήριξη (Hart, 1994) και στυλ διοίκησης που βοηθάει και ενισχύει την εργασία και τη συνεργατικότητα (Bogler, 2001), καλές εργασιακές σχέσεις (Dinham, 1995)κ.ά.

- **Ψυχολογικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών:**

Παράμετροι όπως η προσωπική υποκίνηση του/της εκπαιδευτικού (Mertler, 2002) και οι θετικές ή αρνητικές αντιλήψεις του για τις ικανότητες και την αποτελεσματικότητα του (Wu&Short, 1996), μπορούν να επηρεάσουν την επαγγελματική του/της ικανοποίηση.

4.7.β Παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τα κίνητρα εργασίας, με τις στάσεις και με τις αξίες. Αποτελεί συνδυασμό κρίκο ανάμεσα στις θεωρίες των κινήτρων και της εφαρμογής τους στον εργασιακό χώρο και είναι η πιο μελετημένη μεταβλητή στο εργασιακό γίγνεσθαι. Οι θεωρίες των κινήτρων αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα σημεία της οργανωσιακής θεωρίας με ιδιαίτερη σημασία για τη διαμόρφωση ερμηνευτικών μοντέλων απόδοσης των εργαζομένων, επειδή συσχετίζονται με την εργασιακή αποτελεσματικότητα και τους παράγοντες που τη μεγιστοποιούν. Μπορούν να διαιρεθούν σε δύο κατηγορίες. Στις οντολογικές, δηλαδή αυτές που επιχειρούν να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο και το είδος των κινήτρων και στις μηχανιστικές ή διαδικαστικές, οι οποίες εστιάζονται στις συμπεριφορές και τις συνθήκες εκείνες που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την εργασιακή απόδοση (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

¹¹⁰Ma & MacMillan, 1999.Sloan &Williamw, 2000. Huang, 2001

Σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό του Allport (1954), όπως περιγράφεται στο Κάντας, (1998) η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται «ως στάση απέναντι στη συγκεκριμένη εργασία». Ο Herzberg και οι συνεργάτες του (1959), όπως περιγράφεται στο Μακρή – Μπότσαρη & Ματσαγκούρας (2003), ερμηνεύουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως κίνητρο. Παρά τις πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις, οι ερευνητές θεωρούν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι κάτι το αυτονόητο και έτσι ελάχιστοι είναι εκείνοι που επιχειρήσαν να διατυπώσουν έναν αυστηρό εννοιολογικό και λειτουργικό ορισμό της¹¹¹.

4.7.γ Επιπτώσεις επαγγελματικής ικανοποίησης στην εργασιακή συμπεριφορά του ανθρώπου - Η επαγγελματική ικανοποίηση ως ανεξάρτητη μεταβλητή

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί αντικείμενο πολλών μελετών προκειμένου να ορίσουν οι ερευνητές το περιεχόμενο, τις διαστάσεις αλλά και τις επιδράσεις του συγκεκριμένου φαινομένου σε διάφορους εργασιακούς χώρους και σε ποικίλα επαγγέλματα¹¹². Σε έρευνες για την εργασιακή συμπεριφορά, η επαγγελματική ικανοποίηση χρησιμοποιείται ως ανεξάρτητη μεταβλητή δηλαδή ως στάση που συντελεί στη διαμόρφωση ορισμένων άλλων συμπεριφορών ή στάσεων και επομένως αποτελεί προσδιοριστικό ή καθοριστικό παράγοντα ή αίτιο. Σε αυτή την περίπτωση ερευνάται πως επιδρά η επαγγελματική ικανοποίηση στη συμπεριφορά του ανθρώπου στο χώρο της εργασίας στην παραγωγικότητα και στην αποδοτικότητα στην εργασία, στις απουσίες και στην κινητικότητα του προσωπικού¹¹³.

4.8 Παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση - Η επαγγελματική ικανοποίηση ως εξαρτημένη μεταβλητή.

Η επαγγελματική ικανοποίηση διερευνάται ως εξαρτημένη μεταβλητή, σε συσχέτιση με τα προσωπικά/δημογραφικά χαρακτηριστικά, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις διεργασίες και τις συνθήκες που επικρατούν στον εργασιακό χώρο. Η προσέγγιση είναι πραγματικά δύσκολη γιατί δεν υφίσταται ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός και τρόπος μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των ατόμων που απασχολούνται στον εργασιακό χώρο¹¹⁴. Στη σύγχρονη εποχή, στην περίπτωση που ο εργαζόμενος δε βιώνει επαγγελματική ικανοποίηση, για μεγάλο χρονικό διάστημα, και εκτίθεται σε αγχογόνες καταστάσεις (π.χ. έλλειψη συνεργασίας ή επικοινωνίας με συναδέλφους ή ανώτερα διοικητικά στελέχη) εμφανίζει το

¹¹¹ Μάκρη - Μπότσαρη & Ματσαγκούρας, 2003

¹¹² Koustelios, 1991, Κουστέλιος&Κουστέλιου, 2001, Ζουρνατζή.κ.ά., 2006

¹¹³ Κάντας, 1998 . Κουστέλιος&Κουστέλιου 2001

¹¹⁴ Δημητρόπουλος, 1998, Κάντας, 1998. Μπρούζος 2004

σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Αρμπατζή, 2009). Ο πιο αποδεκτός ίσως ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης διατυπώθηκε από την Christine Maslach (1982), ερευνήτρια του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνια, όπως περιγράφει στο Βλαχόπουλος (1999) μέσα από συνεχή έρευνα, έχει συνδέσει το όνομά της με την εργασιακή κόπωση (burnout) και το περιέγραψε ως ένα σύνδρομο σωματικής εξάντλησης στα πλαίσια του οποίου ο εργαζόμενος χάνει το ενδιαφέρον του και παύει να αντλεί ικανοποίηση από τη δουλειά του, ενώ παράλληλα αναπτύσσει αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό του και την εργασία του.

4.8. α Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο για την ατομική και κοινωνική ευημερία των μελών της κοινωνίας. Κοινό αίτημα είναι η εκπαίδευση υψηλής ποιότητας για όλους, σε ένα συνεχές δια βίου μάθησης. Η σχολική πραγματικότητα είναι σύνθετη και περίπλοκη, προσδιορίζεται και αλλάζει διαρκώς από πληθώρα εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων (Σολομών, 1999). Η εκπαιδευτική πράξη σήμερα διεξάγεται, σχεδόν αποκλειστικά, σε εύκολα αναγνωρίσιμους χώρους, στις σχολικές μονάδες, προδιαγράφεται από το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων με τους νόμους, τα διατάγματα και τις αποφάσεις της πολιτείας, διαμορφώνεται όμως από τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες του εκπαιδευτικού, τη δυναμική αλληλεπίδραση των μελλών του συλλόγου διδασκόντων και τις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής μονάδας παράγοντες που μπορεί να ενισχύσουν ή να παρεμποδίσουν τον εκπαιδευτικό στη διδασκαλία¹¹⁵. Η επιτυχία κάθε προσπάθειας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει και τη βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Ο χώρος του σχολείου αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία στην περίπτωση των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ασφαλή και μεγάλα κτίρια, ευρύχωρες και φωτεινές αίθουσες, πολύχρωμος εξοπλισμός, άνετοι χώροι άθλησης και εστίασης, πλούσια υλικοτεχνική υποδομή, δημιουργούν ελκυστικό περιβάλλον, θέτουν τις βάσεις για ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των μαθητών. Επίσης το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον διαμορφώνουν ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας που προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τα όρια και τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού να ασκήσει αποτελεσματικά το επάγγελμά του¹¹⁶. Με την έρευνα διδασκαλίας αναγνωρίζεται η σημασία του σχολικού πλαισίου, όπως για παράδειγμα, η κατάσταση του διδακτηρίου, η υλικοτεχνική υποδομή, οι χρηματικές επιχορηγήσεις, και γίνεται αντιληπτό ότι κάθε οργανωτικά καθοδηγούμενη και διαχειριζόμενη διαδικασία επηρεάζεται σημαντικά από το ίδιο το σχολείο και δίνεται μεγάλη

¹¹⁵ Δημητρόπουλος, 1998, Πυργιωτάκης, 1992, Rhodesetal., 2004

¹¹⁶ Μαρσαγγούρας, 2006. Μλεκάνης, 2005

σημασία στην ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας που θα αναπτύξει τη δική της δυναμική και θα διαμορφώσει το δικό της προφίλ. Παράλληλα, δίνεται σημασία στο βαθμό υπευθυνότητας και πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών ώστε να επωμισθούν τις αναγκαίες ευθύνες αλλά και να προσπαθήσουν προθυμότερα για την επίτευξη των στόχων¹¹⁷.

Οι περισσότεροι θεωρητικοί της παιδείας συμφωνούν στο ότι κάθε προσπάθεια για ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης πρέπει να στηρίζεται κυρίως, στους εκπαιδευτικούς ενώ υποβαθμίζεται η δίνουσα ιδιαίτερη σημασία¹¹⁸.

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, διερευνάται συστηματικά στο διεθνή χώρο και πολλές μελέτες έχουν επιχειρήσει να προσδιορίσουν τις πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης και δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση¹¹⁹.

Στην ελληνική πραγματικότητα, τα τελευταία χρόνια, ένα μέρος του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής έρευνας εστιάζεται στον εκπαιδευτικό, το ρόλο του και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Όμως, λίγες εμπειρικές έρευνες έχουν διερευνήσει καθοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι σύνθετο και πολυδιάστατο επομένως δύσκολο να μετρηθεί¹²⁰.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αφού ο βαθμός ικανοποίησης κάθε ατόμου αποτελεί αποφασιστικής παράγοντα για την αποδοτικότητά του, τη δημιουργικότητά του, την ψυχική και κοινωνική ευημερία του ίδιου αλλά και των ατόμων του άμεσου περιβάλλοντός του. Η ψυχολογική σχέση των εκπαιδευτικών με το επάγγελμά τους έχει άμεσες και ουσιαστικές επιπτώσεις στις σχέσεις τους με τους μαθητές, με όλες τις αυτονόητες προεκτάσεις, επομένως η μελέτη του θέματος της επαγγελματικής ικανοποίησης αποκτά εντελώς νέες διαστάσεις που αφορούν στην εκπαιδευτική τους ζωή, στη συνολική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στη γενικότερη αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Κάντας, 1998. Δημητρόπουλος, 1998). Η επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών εξαρτάται, και από παράγοντες όπως: ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές, ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με συναδέλφους, συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών, αυτονομία και ανεξαρτησία, και ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη (Zemplyas & Papanastasiou, 2006).

¹¹⁷ Παπαναούμ 1995. Χρονοπούλου 1998

¹¹⁸ Μαυρογιώργος, 1993. Μελεκάνης, 2005. Ξωχέλης, επίδραση των συνθηκών εργασίας τους, στις οποίες οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί 2006

¹¹⁹ Eliophotou-Menonetal., 2008

¹²⁰ Μάκρη-Μποτσαρη&Ματσαγκούρας, 2003. Saiti, 2007

Ο Μπρούζος (2002) διεξήγαγε έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση Ελλήνων δασκάλων, σε δείγμα 337 δασκάλων που υπηρετούσαν στη βορειοδυτική Ελλάδα και την Αττική. Στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει αν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους γενικά και ειδικότερα από τις πέντε επιμέρους διαστάσεις του και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι α) οι δάσκαλοι είναι γενικά ικανοποιημένοι από τις περισσότερες διαστάσεις του επαγγέλματός τους, β) από τις συνθήκες εργασίας οι δάσκαλοι να είναι αδιάφοροι έως ελάχιστα ευχαριστημένοι, γ) η ικανοποίηση από τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους και τους γονείς των μαθητών δεν ασκεί σημαντική επίδραση στην επαγγελματική και συνολική ικανοποίηση των δασκάλων και δεν είναι ικανή να εμποδίσει την εκδήλωση δυσαρέσκειας. Επίσης ο Μπρούζος (2004) διεξήγαγε δεύτερη έρευνα με τον ίδιο στόχο που είχε η έρευνα του τρία χρόνια πριν, προσθέτοντας νέες επιμέρους διαστάσεις για να διερευνήσει την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων. Η συγκεκριμένη έρευνα καταδεικνύει ότι οι δάσκαλοι δεν είναι ικανοποιημένοι από το κοινωνικό εύρος του διδασκαλικού επαγγέλματος από τις δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης και ακόμα λιγότερο ικανοποιημένοι από τις αποδοχές και τα συνδικαλιστικά τους όργανα. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τα αποτελέσματα της προηγούμενης έρευνας, δηλαδή ότι οι δάσκαλοι είναι ικανοποιημένοι από «ενδογενείς παράγοντες» όπως το γενικό περιεχόμενο του επαγγέλματος, τη σχολική διεύθυνση, τη διδακτική και παιδαγωγική αποτελεσματικότητα, τους συναδέλφους, την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, τους γονείς και τους μαθητές.

Μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης μεταξύ Αμερικανών δασκάλων από τη NEA (National Educational Association) (2003) έδειξε ότι κύριοι παράγοντες που θα ανάγκαζαν τους δασκάλους να εγκαταλείψουν την εργασία τους αποτελούν ο μισθός και οι συνθήκες εργασίας (Elirhotou-Menonet al., 2008)

Στην έρευνα της Παπαναούμ (2003), που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αντικείμενο μελέτης ήταν ο αναφαινόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού, όπως διαγράφεται στη σύγχρονη μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα. Η έρευνα επιχειρεί να καταγράψει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους συνολικά και ειδικότερα σε συνάρτηση με μερικές όψεις του επαγγέλματος. Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς εκφράζουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης συνολικά, ιδιαίτερα οι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ ελάχιστοι, συνολικά, δήλωσαν έλλειψη ικανοποίησης.

Οι Zempylas & Papanastasiou (2004) σε έρευνα στα σχολεία ης Κύπρου σε δείγμα 461 εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων συμπερασμάτων βρέθηκε ότι όσο περισσότερο

ευχαριστημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί με τις εργασιακές τους συνθήκες και σχέσεις τόσο μεγαλύτερη ικανοποίηση νιώθουν από την εργασία. Ο Μελεκάνης (2005) διερεύνησε τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι συνθήκες εργασίας διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συνθήκες εργασίας μπορεί, κατά περίπτωση, ή να τους ενισχύσουν ή να τους παρεμποδίσουν κατά την άσκηση του επαγγέλματος τους.

Πανελλήνια έρευνα πραγματοποιήθηκε από τη Saiti (2007) με ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν σε 1200 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε επτά σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με το ρόλο του διευθυντή και το σχολικό κλίμα, με τις δυνατότητες προώθησης και τα οφέλη από την εργασία των εκπαιδευτικών, με την αναγνώριση των προσπαθειών των δασκάλων και τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, με την αμοιβή των δασκάλων, με τη γενική οργάνωση του σχολείου, με τα συναισθήματα των δασκάλων για τη δουλειά τους και τέλος ο έβδομος παράγοντας συσχετίζεται με τη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων

Ο ρόλος των διοικητικών στελεχών και της σχολικής ηγεσίας στην παρακίνηση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Σε αυτό το σημείο προκύπτει το ερώτημα κατά πόσο τα διοικητικά στελέχη μπορούν να παρέχουν κίνητρα και να υποκινούν το διδακτικό δυναμικό, δεδομένου ότι υπάρχουν εξωγενείς παράμετροι που συνδέονται με την παρακίνηση και επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων που δεν είναι όμως στον άμεσο έλεγχο των στελεχών της εκπαίδευσης (Bush & Middlewood, 2006).

Εξωγενείς παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν το ρόλο των διευθυντικών στελεχών στην παρακίνηση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν:

- **Το συγκεντρωτικό σύστημα ελέγχου :**

Όταν ο έλεγχος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι συγκεντρωτικός, τότε ο ρόλος των συμμετεχόντων περιορίζεται στην απλή εκτέλεση καθηκόντων όπως διαμορφώνονται από ένα κεντρικό σύστημα διοίκησης.

Στην Ελλάδα, η δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος παραδοσιακά είναι γραφειοκρατική (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Με τάσεις διοικητικής αποκέντρωσης αφού εκχωρούνται μέρος των αρμοδιοτήτων σε μη-κεντρικά όργανα, όπως σε επίπεδο περιφέρειας, νομού και σχολικής μονάδας (Πούλης, 2003. Σαΐτης, 2005). Παρ' όλα αυτά, οι σχολικές μονάδες εξακολουθούν να βρίσκονται στη βάση του πυραμιδικού τύπου

οργάνωσης της εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική πολιτική συνεχίζει να αποφασίζεται κεντρικά και ελάχιστες ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης στην πρωτοβάθμια έχουν μεταφερθεί σε τοπικό/ σχολικό επίπεδο, αφήνοντας λίγα περιθώρια διοίκησης στους διευθυντές των σχολείων (Κουτούζης, 1999).

Σε αντίθεση, εκπαιδευτικά συστήματα πολλών ευρωπαϊκών χωρών έχουν κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες υποστεί μεγάλες αλλαγές, που δίνουν στα σχολεία μεγαλύτερη αυτονομία αλλά ταυτόχρονα και περισσότερες ευθύνες (MacBeathetal, 2004).

Το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων:

Σε χώρες, όπως στην περίπτωση της Ελλάδας, όπου το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων διαμορφώνονται αποκλειστικά από την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας.

Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πολλά περιθώρια για ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών και βελτιώσεων στην καθημερινή εργασία τους (Fryer, 1996) κάτι που θεωρείται σημαντικό για την υποκίνηση και την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

▪ **Τον κεντρικό έλεγχο του συστήματος των κινήτρων:**

Σε χώρες όπου οι αμοιβές και οι προαγωγές γίνονται αυτόματα (Bush & Middlewood, 2006) βασιζόμενες για παράδειγμα αποκλειστικά στον χρόνο υπηρεσίας, δεν μπορεί να λειτουργήσει ένα σύστημα κινήτρων που να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς μέσω της σύνδεσης μεταξύ της προσπάθειας, της απόδοσης και της αμοιβής (ηθικής ή υλικής) (Σαΐτης 2002α).

▪ **Την αναγνώριση της θέσης του εκπαιδευτικού από την κοινωνία:**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στους παράγοντες που συνδέονται με την παρακίνηση, το ηθικό και την επαγγελματική ικανοποίηση, περιλαμβάνονται και οι αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για το πώς αντιμετωπίζεται το έργο τους από την κοινωνία. Στην Ελλάδα, παλαιότερες έρευνες δείχνουν τους εκπαιδευτικούς να θεωρούν ότι δεν αναγνωρίζεται γενικά το έργο τους από το κοινωνικό σύνολο (Ξωχέλης, 1990), ενώ σε σχετική έρευνα στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν το επάγγελμά τους ως υποβαθμισμένο, παρακατιανό, ηθικά και οικονομικά αποτελεσματικό¹²¹.

4.9 Η ηγεσία στην εκπαίδευση

Οι σχέσεις ηγεσίας και παρακίνησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένες (Snigaroff, 2000).

Το ζήτημα της διοίκησης και της ηγεσίας στην εκπαίδευση βρίσκεται τις τελευταίες δεκαετίες στο επίκεντρο πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς θεωρείται ότι η ηγεσία αποτελεί σημαντική παράμετρο που επηρεάζει την οργάνωση, την διοίκηση, την εποπτεία,

¹²¹ Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991, σελ.64

τη λειτουργία και την απόδοση ενός οργανισμού και αποτελεί βασικό παράγοντα της ανθρώπινης παραγωγικότητας (Owens, 1995) και της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων¹²².

Για την εκπαιδευτική διοίκηση και την ηγεσία, έχουν αποδοθεί πολλοί ορισμοί (Hoy & Miskel, 2008), ενώ χρησιμοποιούνται πολλές φορές και ως ταυτόσημες ή / και συμβιωτικές έννοιες (Crawford, 2003).

Ως εκπαιδευτική διοίκηση μπορεί να οριστεί η εκτελεστική λειτουργία ενός οργανισμού που έχει ως σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων¹²³.

Παράλληλα, η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί ξεχωριστή περίπτωση ενός ιδιαίτερου τύπου ηγεσίας που εμφανίζεται στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας θεωρείται ότι είναι να στηρίζουν, να υποβοηθούν και να διευκολύνουν το βασικό έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών, που είναι η διδασκαλία και η μάθηση. Η εκπαιδευτική ηγεσία σύμφωνα με τους Hallinger&Myrphy (1985), συνίσταται σε τρεις κατηγορίες πρακτικών, οι οποίες επαληθεύτηκε εμπειρικά ότι αναβαθμίζουν τα επιτεύγματα των μαθητών.

- A) τον ορισμό της αποστολής του σχολείου.
- B) τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και
- Γ) τη βελτίωση του σχολικού κλίματος.

Οι Bush και Glover εξετάζουν διάφορους ορισμούς της εκπαιδευτικής ηγεσίας πριν διατυπώσουν τη δική τους. Και οι δύο όμως τονίζουν ότι «η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής που προσανατολίζεται στην επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Οι ηγέτες επιτυχίας αναπτύσσουν για τα σχολεία τους ένα όραμα που περιστρέφεται γύρω από τις επαγγελματικές τους αξίες. Αρπάζουν κάθε χρήσιμη ευκαιρία για να εκφράσουν αυτό το όραμα, να επηρεάσουν το προσωπικό τους και να συμμεριστούν το όραμα τους». Αναφέρονται στο όραμα και στις αξίες, όταν ισχυρίζονται ότι, «οι διευθυντές» των σχολείων τείνουν να προτείνουν τους ορισμούς των ηθικών στόχων του οργανισμού. Οι αξίες που είναι η βάση αυτών των ηθικών στόχων έχουν να κάνουν με το όραμα».

Τα μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης ηγεσίας που αναπτύχθηκαν τα τελευταία πενήντα χρόνια είναι πολλά. Αναφέρουμε τα σημαντικότερα μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης καθώς και τα ηγετικά στυλ που σχετίζονται με το καθένα από αυτά.

Τυπικά μοντέλα · τα μοντέλα αυτά αντιμετωπίζουν τους οργανισμούς ως συστήματα, εξετάζουν τις εκπαιδευτικές μονάδες τυπικά ως οργανισμούς που επιδιώκουν

¹²²Sergiovani, 1990.Θεοφιλίδης 1994. Στραβάκου, 2003 .Πασιαδρής, 2004. Σαΐτης, 2002α , 2005
Ματσαγκούρας, 2006 .Stroud, 2006. Dinham, 2007.Thodyetal, 2007

¹²³Bolam, 1999.Bush&Middlewood, 2006

αντικειμενικούς σκοπούς και παρουσιάζουν την εξουσία των διευθυντικών στελεχών ως αποτέλεσμα των επίσημων θέσεων μέσα στους οργανισμούς.

Συναδελφικά μοντέλα · τα μοντέλα αυτά δίνουν έμφαση στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Εμφανίζονται μέσω συλλογικών οργάνων και αναντίρρητα αυτός ο τρόπος άσκησης της εξουσίας επηρεάζει το ύφος της ηγεσίας, αφού οι επικεφαλής των εκπαιδευτικών μονάδων προσπαθούν να προωθήσουν την ομοφωνία και να επιλύσουν τα διάφορα ζητήματα μέσω μιας σύνθετης διαδραστικής διαδικασίας.

Μοντέλα κουλτούρας · τα μοντέλα αυτής της κατηγορίας επικεντρώνουν την προσοχή τους στις άτυπες πλευρές των οργανισμών και όχι στην τυπική δομή του οργανισμού. Στηρίζονται περισσότερο στις αξίες και τα πιστεύω των μελών, παρά στην οργανωτική δομή, και υποστηρίζουν τη σημασία των παραγόντων κουλτούρας στη διοίκηση.

Συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία · η συναλλαγματική ηγεσία λαμβάνει χώρα όταν, «μια αμοιβαία δοσοληψία μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων», η οποία ανταμοιβή χορηγείται μόνο όταν καταβληθεί η πρέπουσα προσπάθεια από τον υφιστάμενο..

Από την άλλη η μετασχηματιστική ηγεσία, συνδέεται στενά με τα συναδελφικά μοντέλα. Οι ηγέτες φροντίζουν από πριν για την οργανωσιακή κουλτούρα, για το όραμα μέσα στον ίδιο τον οργανισμό και την αποστολή της εκπαιδευτικής μονάδας.

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες:

- Μιλούν για αλλαγή,
- Δημιουργούν όραμα
- Συγκεντρώνονται στην επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων,
- Είναι φίλοι και καθοδηγητές για τους υφισταμένους τους
- Αλλάζουν τον οργανισμό για να συμβαδίζει με το δικό τους όραμα, αντί να μάχονται μέσα στον ίδιο τον οργανισμό.

Η έμφαση αυτή ανάμεσα στο στυλ ηγεσίας, την κουλτούρα του οργανισμού και τους δεσμούς που αναπτύσσονται οδήγησε στην ανάπτυξη της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τον διευθυντή/ντρια να ασκεί ηγεσία με στοχοθεσία, να στηρίζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις και όχι στη νομιμοποιημένη εξουσία για να εισάγει καινοτομίες και να επιφέρει αλλαγές, να δημιουργεί τις συνθήκες για τη διαμόρφωση ενός κλίματος αμφίδρομης επικοινωνίας, συναδελφικότητας, συμμετοχής, υποστήριξης, εμπιστοσύνης, ανάπτυξης και συνεργασίας για την πραγματοποίηση κοινών στόχων και οραμάτων (Yuetal. 2002)

Πρόκειται για μια συμβολική φυσιογνωμία της ηγεσία που δίνει έμφαση στη συμμετοχική διοίκηση και τις διαπροσωπικές σχέσεις, φέρνει κοντά τα μέλη του προσωπικού, τα ενθαρρύνει να δουλεύουν μαζί, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, να

αναπτύσσουν ένα κοινό όραμα (Hopkinsetal, 1994), να αναπτύσσονται (Bogler, 2001) με αποτέλεσμα την κινητοποίηση και εσωτερική τους ικανοποίηση (Sergiovanni, 2001).

Η διαφορά ανάμεσα στις δύο παραπάνω ηγεσίες είναι ότι ενώ στην μετασχηματιστική ηγεσία, ο ηγέτης παραχωρεί την ισχύ που ασκεί πάνω στα άτομα και στα πεπραγμένα, με σκοπό να αποκτήσει ισχύ πάνω στα επιτεύγματα- αποτελέσματα στη συναλλαγματική ηγεσία, ο ηγέτης προσπαθεί να κερδίσει τη συνεργασία και συναίνεση των ατόμων που θα τον ακολουθήσουν στηριζόμενοι στην ιδέα της ανταμοιβής.

Ο Κατσαρός αναφέρει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένας τύπος ηγεσίας που ταιριάζει καλύτερα σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς που επιδιώκουν την καινοτομία και την αλλαγή και παράλληλα διαθέτουν την απαραίτητη αυτονομία. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί ηγέτες που φροντίζουν για την πιστή εφαρμογή των αποφάσεων που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο. Η Χατζηπαναγιώτου καταλήγει στο συμπέρασμα ότι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές βρίσκονται σε ένα τέλμα, πολλοί λίγοι έχουν ή προωθούν ένα εκπαιδευτικό όραμα για τη σχολική μονάδα όπου εργάζονται, και επαφίονται στην αλλαγή που θα έρθει από έξω. Ο Ιορδανίδης αναφέρει πως η πολύπλευρη εκπαιδευτική νομοθεσία, το δύσκαμπτο συγκεντρωτικό σύστημα και ο επιτακτικός χαρακτήρας των καθημερινών προβλημάτων αλλοτριώνουν τη σκέψη και το όραμα των στελεχών και δεν τους αφήνουν τα περιθώρια και τη δύναμη να αναπτύξουν το εκπαιδευτικό έργο που έχουν οραματιστεί.

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται και η ηθική ηγεσία. Η ηθική στον εκπαιδευτικό χώρο είναι υπόθεση της καθημερινής πράξης των απειροελάχιστων ενσαρκώσεων στον εύθραυστο ιστό των ανθρώπινων σχέσεων και όχι καθαρές ιδέες ή αιθέριες έννοιες. Η διερεύνηση της ηθικής ηγεσίας σχετίζεται με τις αξίες και τους ηθικούς κώδικες που κάνουν χρήση οι ηγέτες στα κέντρα (μικρά ή μεγάλα) λήψης αποφάσεων. Η συνεχής παρουσία των αξιών δημιουργεί εξαιρετικές ανθρώπινες σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, η απουσία τους όμως τις διαλύει, ενώ η παραμέλησή τους τις καταστρέφει.

Ως προς τις αξίες που επηρεάζουν τη λειτουργία των ηγετών στο χώρο της εκπαίδευσης, οι Leithwood & Duke αναφέρονται στην ανάγκη οι ηγέτες να είναι αφοσιωμένοι στις δημοκρατικές αρχές της συνεργασίας και της συμμετοχής. Ο Bush αναφέρεται στη διάκριση μεταξύ της «πνευματικής» ηγεσίας, όπου οι ηγέτες ενεργούν βάσει αρχών «υψηλής τάξης» και «ηθικής αυτοπεποίθησης». Όπου οι ηγέτες ενεργούν με τρόπο διαχρονικά συνεπή προς ένα ηθικό σύστημα. Ο Slater εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο επιλύονται οι συγκρούσεις γύρω από τις αξίες, τις πεποιθήσεις και την κουλτούρα του οργανισμού και υποστηρίζει ότι η

διαδικασία είναι στην ουσία πολιτική, αφού στηρίζεται στη διαπραγμάτευση ανάμεσα στο εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού.

Οι παραπάνω μορφές ηγεσίας που αναφέραμε επικεντρώνονται λιγότερο στον ηγέτη και περισσότερο στην ηγεσία η οποία κατανέμεται σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Θεμελιώδης πυρήνας ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι η σχολική μονάδα. Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι η σωστή οργάνωση και η διοίκησή της.

Κάτι τέτοιο απαιτεί γνώση των αρχών της διοικητικής επιστήμης, κατανόηση των παραγόντων που επιδρούν στο σχολικό περιβάλλον και κατάλληλη ηγετική συμπεριφορά (Bezzina, 2000).

Η έρευνα για τη σχολική διοίκηση αναπτύχθηκε κυρίως από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, με αφετηρία τις έρευνες για την σχολική αποτελεσματικότητα και τη διαπίστωση ότι η σχολική ηγεσία αποτελεί σημαντική παράμετρο στην προώθηση των στόχων της εκπαίδευσης (Dinham,2007)

4.9.α Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή /ντριας

Ο διευθυντής του σχολείου έχει τη συνολική ευθύνη της ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας του. Ο συντονισμός και ο έλεγχος του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελούν στρατηγικής σημασίας λειτουργίες για την επίτευξη των σκοπών του σχολείου. Στις συνθήκες αβεβαιότητας και των συνεχών αλλαγών που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός ,τόσο για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου, όσο και τη διοικητική λειτουργία του.

Σύμφωνα με τον Walker (1987) ο διευθυντής του σύγχρονου σχολείου καλείται να ανακαλύψει τον κοινό τόπο του οράματος και των στόχων του σχολείου με τους συντελεστές επίτευξής τους (δασκάλους, μαθητές, γονείς). Η ανακάλυψη του κοινού τόπου αναφέρεται ως ακρογωνιαίος λίθος. Η επίτευξη των παραπάνω στόχων δεν είναι εφικτή, εάν ο διευθυντής είναι προσκολλημένος στις παρωχημένες τεχνικές και δεν διαθέτει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του ηγέτη.

4.9.β Ο διευθυντής-ηγέτης

Ο όρος «ηγεσία» στην εργασία αυτή δεν συνδέεται μόνο με το ρόλο του διευθυντή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η ηγεσία, ως, όρος , χρησιμοποιείται για να περιγράψει έναν ιδιαίτερο συνδυασμό προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών, «έναν τρόπο ζωής», που

ενθαρρύνουν και προσελκύουν τους άλλους να ακολουθήσουν. Ηγεσία είναι η ικανότητα να θέτεις στόχους και να επινοείς τρόπους για την επίτευξή τους. Η αντίληψη ότι ένα άτομο διαθέτει ηγετικά χαρακτηριστικά, σημαίνει ότι εφαρμόζει με επιτυχία ένα σύνολο από πρακτικές, οι οποίες διδάσκονται και καλλιεργούνται. Θεωρείται ότι δεν διδάσκονται οι ηγετικές δεξιότητες και ικανότητες. Είναι εφικτό, όμως, τα περισσότερα ηγετικά χαρακτηριστικά να καλλιεργηθούν μέσα από τη γνώση των επιστημονικών τεχνικών διοίκησης.

4.9.γ Τα χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη

Σύμφωνα με την έρευνα του Morgan (1996), ο διευθυντής –ηγέτης είναι απαραίτητο να διαθέτει τέτοιες ειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες ώστε να :

1. Βοηθά τους ανθρώπους σε καθημερινή βάση, χωρίς να επιβλέπει τη δουλειά τους.
2. Λειτουργεί ως ένα πηγαίο άτομο και όχι ως ελεγκτής, καλλιεργώντας τέτοιες σχέσεις ώστε το προσωπικό να απευθύνεται σ' αυτόν, όταν απαιτείται.
3. Δημιουργεί το όραμα του σχολείου.
4. Δημιουργεί συνθήκες που επιτρέπουν την επίτευξη των στόχων.
5. Εξασκεί επιτυχώς τις «ικανότητες επιρροής», όπως επίλυση διαφορών και διαπραγματεύσεις.
6. Αναπτύσσει κάθε είδους συνεργασίες.
7. Αναπτύσσει «ομάδες εργασίας», όπως και κάθε συμμετοχή και συναδελφική δραστηριότητα.
8. Αντιμετωπίζει άμεσα τις καταστάσεις αβεβαιότητας και πολλαπλών επιλογών.
9. Παραμένει «ανοικτός και ευέλικτος», ενώ ενεργεί αποφασιστικά, όταν απαιτείται.
10. Παρακινεί, εμπνυχώνει, ενεργοποιεί τους συνεργάτες και αποφεύγει να τους αδρανοποιεί .
11. Κάνει προσωπικές επαφές και συνδέει στενά τους συνεργάτες του.
12. Διαδίδει τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού.
13. Ηγείται και συμμετέχει με το παράδειγμα του, διαμορφώνει τις κατευθύνσεις, ενώ παραμένει ανοικτός στις απόψεις των άλλων.

4.9.δ Ο διευθυντής –υπηρέτης –ηγέτης

Έρευνα μικρής κλίμακας την οποία πραγματοποίησε ο ένας από τους συγγραφείς με τους φοιτητές του μεταπτυχιακού τμήματος του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών, εμφανίζει τους εκπαιδευτικούς να αποδέχονται περισσότερο

από κάθε άλλο μοντέλο διευθυντή το διευθυντή-υπηρέτη-ηγέτη. Το χαρακτηριστικό του υπηρέτη-ηγέτη είναι το φυσικό αίσθημα, το οποίο διακατέχει κάποιον να υπηρετεί πρώτα και κατόπιν συνειδητά να καθοδηγεί (Englishetal.,1986). Η έννοια του υπηρέτη ηγέτη δίνει έμφαση στο γεγονός ότι ο ηγέτης δεν είναι δυνατόν να πετύχει τους στόχους του οργανισμού μόνος του. Υπάρχει η ανάγκη οι άνθρωποι που εργάζονται υπό την καθοδήγησή του, να είναι αποδοτικοί και να κάνουν το καλύτερο δυνατό. Η στάση του υπηρέτη – ηγέτη προσδιορίζεται από την επιθυμία να επικοινωνεί τακτικά με τους συνεργάτες , να τους ενθαρρύνει, να δείχνει κατανόηση και να τους βοηθά να κερδίζουν.

Είναι πολύ σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι η λειτουργία του υπηρέτη-ηγέτη αρχίζει από το σημείο που το όραμα και οι στόχοι έχουν γίνει ξεκάθαροι.

4.9.ε Η ηγεσία ως πολιτιστική δραστηριότητα

Η ηγεσία σύμφωνα με τον Watkins (1986), θα πρέπει να αντιμετωπιστεί σαν μια διαλεκτική διαδικασία, η οποία επιδρά δημιουργικά στην παραγωγή, αναπαραγωγή και μεταφορά ορισμένων πρακτικών δομών. Μια τέτοια οπτική γωνία καθιστά την ηγεσία ενός σχολείου αναπόσπαστο κομμάτι της πολιτιστικής ταυτότητας του.

Οι ηγέτες δημιουργούν την πολιτιστική ταυτότητα των οργανισμών με τις συνεχείς αλληλεπιδράσεις του τρόπου με τον οποίο πραγματοποιούνται τα σχέδια και οι αποφάσεις στον οργανισμό (Spears, 1996). Ουσιαστικά οι τεχνικές, οι ανθρωπιστικές και εκπαιδευτικές ικανότητες των ηγετών συνθέτουν την πολιτιστική ταυτότητα του σχολείου και όχι κάποιες ξεχωριστές και αποκλειστικές δραστηριότητες. Η πολιτιστική ταυτότητα δομείται μέσω της καθημερινής αλληλεπίδρασης των μελών του οργανισμού.

4.9.στ Εκπαίδευση και υποστήριξη για την επίτευξη της ηγεσίας

Η δημιουργία της νέας γενιάς διευθυντών, οι οποίοι θα εκπαιδευτούν στις επιστημονικές αρχές του management και θα οδηγήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα σε νέους ορίζοντες, είναι η μοναδική επιλογή για την επιτυχή εφαρμογή των αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Βασικό προτέρημα των υποψηφίων στελεχών της εκπαίδευσης, θα πρέπει να είναι η δημιουργική αποδοχή των εκπαιδευτικών αλλαγών ως ζωτικών και όχι απλά ο συμβιβασμός με αυτές.

Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα έχει θετικά αποτελέσματα μόνο με την προϋπόθεση ότι θα αλλοιωθεί η βαθιά ριζωμένη αντίληψη ότι οι αρχές του επιστημονικού management δεν έχουν εφαρμογή στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών

και κύρια όσων θα επιλέξουν να εκπαιδευτούν θα πρέπει να βασίζεται στους παρακάτω άξονες:

1. Η εφαρμογή των αρχών του επιστημονικού management σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς δεν έρχεται σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου.
2. Το σχολείο της νέας χιλιετίας δεν φθάνει να είναι απλώς αποτελεσματικό , θα πρέπει να είναι κάτι αποδοτικό.
3. Η εφαρμογή των αρχών της διοίκησης κατ'ανάγκη δεν παραβιάζει τις ηθικές αρχές στις οποίες στηρίζεται και καλλιεργεί το σχολείο.
4. Ο κοινωνικός ρόλος του σχολείου δεν συγκρίνεται με την απόδοση και τη λειτουργικότητα του οργανισμού.

Καθώς η προηγούμενη ανάλυση έχει κατάληξη στην αναγκαιότητα της διαμόρφωσης του διευθυντή-υπηρέτη-ηγέτη, είναι απαραίτητο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα διευθυντών να περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία:

1. Ανάπτυξη των προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών. Ο διευθυντής υπηρέτης ηγέτης στηρίζεται στη βαθιά και ακριβή γνώση των ανθρώπινων χαρακτηριστικών των συνεργατών του και του ρόλου τους στην εργασία ως μέσου ικανοποίησης και ενεργοποίησης της προσωπικότητάς τους. Ως εκ τούτου , θα πρέπει να καλλιεργεί : α) την ικανότητα να βλέπει το πρόβλημα του άλλου ως προσωπικό του πρόβλημα, β) να μοιράζεται το όραμα και τους στόχους με τους άλλους, γ) να αποδέχεται τα πιστεύω , τις απόψεις και τη στάση των άλλων (Garratt 1990).
2. Χρήση των σύγχρονων εργαλείων πληροφορικής. Ανάλυση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ερευνητικών εργασιών τις οποίες πραγματοποιούν οι εκπαιδευόμενοι.
3. Καλλιέργεια ευρύτερης γνώσης με έμφαση στη βελτίωση των ατομικών ταλέντων και προσωπικών χαρακτηριστικών, τα οποία θα μεταμορφώσουν τους απλούς εκπαιδευτικούς σε ηγετικές φυσιογνωμίες του σχολείου.

Συμπερασματικά, η εκπαίδευση των διευθυντών πρέπει να ικανοποιεί τις ανάγκες για ένα αποδοτικό σύγχρονο σχολείο , βασιζόμενη στην ανάπτυξη και βελτίωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων.

4.9.ζ Συμπεράσματα

Ο σημερινός διευθυντής/ντρια καλείται να διαδραματίσει έναν πολυδιάστατο και απαιτητικό ρόλο (Bush, 2003) που περιλαμβάνει τη διοικητική-γραφειοκρατική διαχείριση της

σχολικής μονάδας, το χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού, τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στη σχολική μονάδα¹²⁴.

Για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στο σύνθετο αυτό ρόλο, τα στελέχη θα πρέπει μεταξύ άλλων να διαμορφώνουν ηγετική συμπεριφορά και να έχουν και να αναπτύσσουν γνώσεις και δεξιότητες που με τον κατάλληλο συνδυασμό (Hay, 2006) μπορούν να βρουν εφαρμογή ανάλογα με το περιβάλλον που δρουν και τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν κάθε φορά (Hoy&Miskel, 2008).

Τα στελέχη θα πρέπει να αναγνωρίζουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους, να αναπτύσσουν τις υπάρχουσες ικανότητες τους και να μαθαίνουν και να εκπαιδεύονται για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων¹²⁵. Το σχολείο του 21^{ου} αιώνα καλείται να διαμορφώσει σύνθετες προσωπικότητες, οι οποίες θα είναι ικανές να ανταποκριθούν στις προκλήσεις τόσο τις τεχνικές όσο και τις κοινωνικές.

Το ανθρώπινο δυναμικό των σχολείων θα αποτελέσει το κλειδί της επιτυχούς εφαρμογής των απαραίτητων αλλαγών προς την Κοινωνία της Πληροφορίας.

Ο ρόλος του διευθυντή καθίσταται πλέον εξαιρετικά σημαντικός και πολύπλοκος, καθώς καλείται να εκπληρώσει μια σειρά πολύπλευρων στόχων. Ο προβληματισμός για την εισαγωγή των λειτουργιών και δραστηριοτήτων του διευθυντή-ηγέτη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση επίτευξης των στόχων του σχολείου του 21^{ου} αιώνα.

Ο διευθυντής –ηγέτης είναι ο τύπος του ηγέτη, ο οποίος δίνει ζωή στις καθημερινές επαναλαμβανόμενες λειτουργίες του σχολείου και επιτυγχάνει οι συνήθεις άνθρωποι να κάνουν εξαιρετικά πράγματα.

4.10 Τύποι εκπαιδευτικής διοίκησης

Εκτός από τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες του ηγέτη/τιδας, καθοριστικής σημασίας αποτελούν και οι συνθήκες που λειτουργεί ο ηγέτης. Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες και καταστάσεις που μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά και την αποτελεσματικότητα και ενός ηγέτη/τιδας.

Στα πλαίσια ενός οργανισμού, η ηγετική συμπεριφορά μπορεί να διακριθεί σε τρεις βασικές κατηγορίες (Yukl, 2002):

- (α) τη συμπεριφορά που είναι προσανατολισμένη στο καθήκον και το έργο.
- (β) τη συμπεριφορά που είναι προσανατολισμένη στις διαπροσωπικές σχέσεις και
- (γ) τη συμπεριφορά που είναι προσανατολισμένη στην αλλαγή.

¹²⁴Παπανασούμ, 2001. Σαίτης 2002α.Στραβάκου, 2003

¹²⁵Yukl, 2002 .Hoy &Miskel, 2008. Bush, 2008

Οι ηγέτες μπορούν να υιοθετήσουν και τις τρεις αυτές μορφές συμπεριφοράς, με το περιβάλλον να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην υιοθέτηση των μορφών της συμπεριφοράς και το βαθμό αποτελεσματικότητας της (Yukl, 2002. Hoy&Miskel, 2008).

Διάφορες θεωρίες έχουν αναπτυχθεί σχετικά με τις μορφές ηγεσίας που ακολουθεί ένας διευθυντής /τρια σε έναν οργανισμό οι οποίες επικεντρώνονται σε τρεις βασικές μορφές- στυλ ηγεσία, έχουν ως βάση το βαθμό συμμετοχής του ηγέτη και των μελών στη λήψη αποφάσεων¹²⁶ και περιλαμβάνουν το αυταρχικό, το δημοκρατικό και το χαλαρό στυλ ηγεσίας.

Μελετητές της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Θεοφιλίδης, 1994) εξετάζοντας τη συμπεριφορά ενός διευθυντή σχολικής μονάδας διέκρινα τρεις τύπους διοίκησης:

- το νομοθετικό διευθυντή/τρια: δίνει έμφαση στη σωστή και νομοθετική εφαρμογή των στόχων του σχολείου και την πιστή εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος, παραμερίζοντας τις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού,
- τον ιδιογραφικό διευθυντή/τρια: δίνει έμφαση στις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού,
- τον διεκπεραιωτικό διευθυντή/τρια: δίνει έμφαση στην επίτευξη των στόχων και την ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού.

Στην περίπτωση της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών, δεν υπάρχει αποκλειστικά μία και μόνο συγκεκριμένη θεωρία – ένας και μόνο τρόπος ηγεσίας-που να οδηγεί στην πιο αποτελεσματική μορφή άσκησης ηγεσίας, αλλά εξαρτάται από πολλές και διαφορετικές παραμέτρους όπως: τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες του ηγέτη/διευθυντή, τις μορφές της ηγετικής συμπεριφοράς, το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και τις ιδιαίτερες καταστάσεις και συνθήκες που δρα η ομάδα και που αντιμετωπίζει το ηγετικό στέλεχος.

Ο ηγέτης/τιδα θα πρέπει να είναι διορατικός, ευέλικτος και να προσαρμόζεται ανάλογα με τον οργανισμό, την ομάδα, το περιβάλλον και τις συγκεκριμένες καταστάσεις που αντιμετωπίζει (Vecchioetal, 2005) αλλά και τις συνήθειες, το σύστημα, αξιών και τις προσδοκίες της κοινωνίας (Σαϊτής, 2002β) στην οποία λειτουργεί.

Στη κατεύθυνση αυτή η λειτουργία του σχολείου στηρίζεται στη διαμόρφωση κουλτούρας που προωθεί τόσο το όραμα του σχολείου για βελτίωση αλλά και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με τον διευθυντή να προάγει την κινητοποίηση των μελών της σχολικής κοινότητας, την ενεργή συμμετοχή τους στις δράσεις του σχολείου¹²⁷, να αναπτύσσει

¹²⁶Lewin et al, 1939. Bradford&Lippitt, 1945.Σαϊτής 2002 β .

¹²⁷ Sergiovanni, 2001 .Leithwoodetal, 2006

συνεργασίες, να εμπνυχώνει, να διαδίδει τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού, να ηγείται και να συμμετέχει με το παράδειγμά του (Morgan, 1997 Prewitt, 2003).

Η σύγχρονη αντίληψη της ηγεσίας στα σχολεία είναι επικεντρωμένη στη μάθηση και θεωρείται μια θεμελιώδης συνιστώσα του εκπαιδευτικού οργανισμού και είναι μέρος του ρόλου του διευθυντή του σχολείου να αναπτύξει ηγετικές και μαθησιακές ικανότητες μέσα στο σχολείο. Η ηγεσία διαδίδεται σε ολόκληρο τον εκπαιδευτικό οργανισμό και παράγοντας κλειδί δεν είναι ο ηγέτης αλλά η ηγεσία.

Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης που αναπτύχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες παρέχει κατευθυντήριες γραμμές και καθορίζει τις δυνατότητες που έχουμε ώστε να μάθουμε τις πρακτικές δεξιότητες και να πετύχουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στο χώρο εργασίας. Είναι αναγνωρισμένο ότι οι ηγέτες δημιουργούν τις κουλτούρες και η κουλτούρα της μάθησης είναι αναγκαία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών η οποία θα επηρεάσει την επίδοση των μαθητών.

4.11 Κριτική προσέγγιση της ελληνικής πραγματικότητας

Η ηγεσία θεωρείται ένα από τα σπουδαιότερα στοιχεία που επηρεάζουν την απόδοση ενός οργανισμού (Ζαβλάνος, 1998) και αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη δημιουργία ενός υποκινητικού οργανωτικού κλίματος (Μπόκα- Καρτέρη , 2003). Αυτό σημαίνει ότι για να επηρεαστεί η συμπεριφορά ενός ατόμου, θα πρέπει να ικανοποιηθούν κάποιες από τις ανάγκες του.

Η παρακίνηση των ατόμων στην εργασία τους αποτελεί ένα βασικό θέμα που αντιμετωπίζουν τα διοικητικά στελέχη τα οποία μπορούν να διαδραματίσουν πολύ σημαντικό ρόλο για τη δημιουργία δίκαιου και κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος ώστε οι εργαζόμενοι να έχουν τα κίνητρα να εργάζονται καλύτερα και αποδοτικότερα¹²⁸.

Στην Ελλάδα διαπιστώνουμε ότι η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα ξεχασμένο θέμα (Αθανασούλα-Ρέππαetal, 1999),παρόλο που η δυνατότητα παροχής ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη, ανάπτυξη δεξιοτήτων και απόκτηση νέων δυνατοτήτων και ευκαιριών αποτελεί σημαντικό μέσο παρακίνησης των εκπαιδευτικών¹²⁹.Οι απόψεις λοιπόν του Έλληνα εκπαιδευτικού σε θέματα στήριξης, παρακίνησης και επιμόρφωσης αντικατοπτρίζουν την απογοήτευση, τη στατικότητα και την ψυχολογική φθορά λόγω της αδιαφορίας του εκπαιδευτικού συστήματος για τον ίδιο (Αθανασούλα –Ρέππα, 2008)

¹²⁸ Πασιαρδής, 2004. Bush&Middlewood, 2006

¹²⁹Bush &Middlewood, 1996.Day et al, 2005

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η πολυπλοκότητα του φαινομένου της παρακίνησης με την εφαρμογή συγκεκριμένων κινήτρων, αλλά και του συγκεντρωτικού διοικητικού πλαισίου, τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχουν περιορισμένες δυνατότητες να αναπτύξουν πρωτοβουλίες για την ικανοποίηση και την υποκίνηση του διδακτικού τους δυναμικού, καθιστώντας δύσκολη την ανάπτυξη στρατηγικής κινήτρων στις σχολικές μονάδες (Σαΐτης, 2002 β).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Η λειτουργία της αξιολόγησης

«εξ όνουχος τόν λέοντα»

Αλκαίος, 7-6 αιώνας π.Χ.

(ο άξιος φαίνεται και από τις μικρές λεπτομέρειες)

5.1 Αξιολόγηση του έργου των εργαζομένων

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ/αξιολόγηση της απόδοσης/αξιολόγηση του έργου/ της εργασίας ή διαχείριση της αξιολόγησης, αποτελεί μια από τις βασικές λειτουργίες της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού σε έναν οργανισμό¹³⁰.

Η λειτουργία της αξιολόγησης του έργου αναφέρεται στη συστηματική συλλογή, ανάλυση και επεξεργασία δεδομένων σχετικά με την αποδοτικότητα του εργαζομένου στην εργασία του βάσει συγκεκριμένων και προκαθορισμένων κριτηρίων (Χυτήρης, 2001α).

Παρόλο που αυτό αποτελεί ένα εδραιωμένο σύστημα στον χώρο των επιχειρήσεων δεν σημαίνει ότι οι οργανισμοί είναι «άνετοι» με τη διαδικασία της αξιολόγησης. Στην πραγματικότητα κανείς δεν είναι ευχαριστημένος με το σύστημα που έχει ή το περιεχόμενο των αποτελεσμάτων που παράγει αυτό. Όπως υποστηρίζουν και οι Latham & Wexley (1993), οι περισσότεροι άνθρωποι θεωρούν πως είναι απαραίτητα τα συστήματα αξιολόγησης, αλλά δεν τους αρέσει να τα χρησιμοποιούν.

Αξιολόγηση απόδοσης είναι η διαδικασία κατά την οποία οι οργανισμοί αξιολογούν τις ατομικές επιδόσεις των εργαζομένων. Υπό την προϋπόθεση ότι γίνονται σωστά, οι υπάλληλοι, οι προϊστάμενοι τους, ο τομέας Ανθρώπινου δυναμικού και εν τέλει η επιχείρηση στο σύνολό της αποκομίζουν οφέλη γνωρίζοντας ότι οι ατομικές προσπάθειες συμβάλλουν στην επίτευξη των στρατηγικών στόχων.

Βέβαια η αξιολόγηση επηρεάζεται από διάφορες άλλες δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα μέσα στην επιχείρηση και καταλήγουν να επιδρούν στην επιτυχία του οργανισμού.

Γενικότερα η αξιολόγηση του προσωπικού μας δίνει τη δυνατότητα να εντοπίσουμε τα ισχυρά και αδύνατα σημεία των εργαζομένων, να επιβραβεύσουμε το προσωπικό για τις ιδιαίτερες ικανότητες του, να δίνουμε την ευκαιρία να βελτιώσουν τα σημεία στα οποία υστερούν μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης, να αναγνωρίζουμε τα άτομα τα οποία είναι

¹³⁰Boswell & Boudreau, 2002. Beatrice et al, 2004

άξια προαγωγής, να εντοπίζουμε μεμονωμένα προβλήματα και να καθορίζουμε πιθανώς την αύξηση της αμοιβής¹³¹

Η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πολλούς τρόπους ώστε να ενθαρρύνει την ανάπτυξη των ίδιων των εργαζομένων. Παίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της λειτουργίας της επιχείρησης, στην ενδυνάμωση των εργαζομένων, καθώς επίσης και στον καθορισμό των εναλλακτικών προοπτικών καριέρας, ιδίως αν ληφθούν υπόψη και οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Σε γενικές γραμμές, οι βασικές χρήσεις της Αξιολόγησης Εργαζομένων είναι¹³²:

- i. Καθορισμός των στόχων απόδοσης και ανάπτυξη του εργαζομένου
- ii. Καθορισμός των εκπαιδευτικών αναγκών
- iii. Σύνδεση αμοιβής με την απόδοση του εργαζομένου
- iv. Ανατροφοδότηση-Επαναπληροφόρηση εργαζομένου (Feedback)
- v. Βελτίωση του συστήματος προσέλκυσης και επιλογής

Οι αξιολογήσεις σχετίζονται με την απόδοση, τις προσπάθειες των εργαζομένων και την υπευθυνότητα. Σε ένα παγκόσμιο έντονο ανταγωνιστικό περιβάλλον οι επιχειρήσεις έχουν ανάγκη από υψηλές αποδόσεις και ισχυρά πλεονεκτήματα για να ανταπεξέλθουν. Ταυτόχρονα οι εργαζόμενοι πρέπει να έχουν πληροφόρηση σχετικά με το αποτέλεσμα της αξιολόγησης τους ώστε να διαμορφώνουν τη μελλοντική τους συμπεριφορά και η ανάγκη αυτή είναι περισσότερο εμφανής στους προσληφθέντες που προσπαθούν να κατανοήσουν τη δομή και τις απαιτήσεις της δουλειάς τους (Werther&Davis, 1996).

Η αξιολόγηση της απόδοσης αντιμετωπίζεται ,στην καλύτερη περίπτωση, ως ένα αναγκαίο κακό. Αναγκαίο, επειδή οι περισσότεροι μάνατζερ θεωρούν αδύνατο να διοικήσουν έναν οργανισμό χωρίς καλές πληροφορίες σχετικά με την απόδοση των εργαζομένων και την επιτυχία τους να εκπληρώσουν σωστά τις υποχρεώσεις. Οι πληροφορίες που παράγει ένα τέτοιο σύστημα είναι κρίσιμες για μια πληθώρα διοικητικών αρμοδιοτήτων όπως ο έλεγχος των τρεχουσών λειτουργιών , ο σχεδιασμός των μελλοντικών κινήσεων, αποφάσεις για προαγωγές και μετακινήσεις, η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού κ.α.

Τα τμήματα του ανθρώπινου δυναμικού χρησιμοποιούν τις πληροφορίες που προκύπτουν από τις διαδικασίες αξιολόγησης προκειμένου να εκτιμήσουν τον βαθμό επιτυχίας των προσλήψεων, επιλογής, προσαρμογής, τοποθέτησης, εκπαίδευσης και άλλων τέτοιων δραστηριοτήτων. Ειδικότερα, και με βάση τα αποτελέσματα ερευνών, η αξιολόγηση της εργασιακής συμπεριφοράς μπορεί να έχει τις ακόλουθες χρήσεις (Wether&Davis, 1996):

¹³¹Ν.Ε.Σκουλάς-Κ.Π.Οικονομάκη. Διαχείριση και Ανάπτυξη Ανθρώπινων Πόρων, εκδ. Κάπα. Αθήνα 1998, σελ.140-143 και Κ.Τζωρτζάκης-Α. Τζωρτζάκη, Οργάνωση και Διοίκηση, Αθήνα1992, σελ.184

¹³²Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς , 2003

«Βελτίωση απόδοσης, προσαρμογή αμοιβών, τοποθέτηση, εκπαίδευση και ανάπτυξη, ανεπαρκής διαδικασία στελέχωσης, σφάλματα πληροφόρησης, λάθη στο σχεδιασμό των θέσεων εργασίας, ισότιμες εργασιακές ευκαιρίες, εξωτερικές προκλήσεις».

Η αξιολόγηση μπορεί να είναι τυπική ή άτυπη. Η μεν άτυπη που γίνεται ενδεχομένως σε καθημερινή βάση, αφορά άμεσα τον εργαζόμενο, τον προϊστάμενό του και την υπόλοιπη ομάδα, όμως η τυπική είναι εκείνη που βοηθά την επιχείρηση στο σύνολό της και τους διευθυντές στο έργο τους.

Ακόμα και σε καλά οργανωμένες και διοικούμενες επιχειρήσεις η διαδικασία της αξιολόγησης συνδέεται με ποικίλα προβλήματα. Συχνά οι προϊστάμενοι είναι δύσπιστοι απέναντι στη χρησιμότητα της τυπικής και προκαθορισμένης από το τμήμα ανθρώπινου δυναμικού αξιολόγησης. Οι ίδιοι στην πραγματικότητα γνωρίζουν την απόδοση και αποτελεσματικότητα των υφισταμένων τους, τα μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα τους σε σχέση με τα εργασιακά καθήκοντα και συνεπώς δεν επιθυμούν να σπαταλούν χρόνο για να απεικονίσουν τα παρακάτω δεδομένα μέσα από μία τυπική, έγγραφη διαδικασία.

Σε κάθε περίπτωση, οι άνθρωποι αξιολογούν τους άλλους είτε υπάρχει επίσημη διαδικασία αξιολόγησης είτε όχι. Αλλά καθώς πολλές από αυτές τις ανεπίσημες, αυθόρμητες αξιολογήσεις μπορεί να είναι εσφαλμένες, μια επίσημη διαδικασία είναι απαραίτητη ώστε να περιορίσει τις πιθανότητες των προκατειλημμένων και απληροφόρητων αξιολογήσεων. Η κατάργηση των συστημάτων αξιολόγησης δεν θα αποτρέψει τους ανθρώπους από το να αξιολογούν την απόδοση. (Grote, 1996)

5.2 Βασικοί στόχοι Αξιολόγησης

*«Εγώ και διά μουσής και μετάρσιος ήξα, και πλήστον απάμενος λόγω κρείσσον ουδέν
Ανάγκας ηύρον»*

Ευριπίδης, Άλκηστις στ.962.

Βασικοί στόχοι της αξιολόγησης είναι: η μέτρηση και βελτίωση της ατομικής απόδοσης του εργαζομένου στις προαπαιτήσεις του προσωπικού του έργου και των κοινών στόχων του οργανισμού στο σύνολό του, η βελτίωση της αμφίδρομης επικοινωνίας μέσα στον οργανισμό, η ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου για αυτό-αξιολόγηση και επινόηση τρόπων αυτοβελτίωσης, η δημιουργία ενός πλαισίου κινήτρων και η λήψη αποφάσεων σχετικά με τις υπηρεσιακές μεταβολές του εργαζόμενου: καθορισμός των αμοιβών,

επιπρόσθετη εκπαίδευση και επιμόρφωση: δυνατότητες εξέλιξης και προαγωγής, διακοπή της σχέσης εργασίας¹³³.

Η αξιολόγηση μπορεί να έχει άτυπη ή επίσημη μορφή, να είναι ποιοτική ή ποσοτική, άμεση ή έμμεση, προκαταρκτική, διαμορφωτική ή αθροιστική, εσωτερική ή εξωτερική και να πραγματοποιείται σύμφωνα με τις απόψεις και την κρίση του άμεσα προϊστάμενου, των διευθυντών άλλων τμημάτων του οργανισμού, των συναδέλφων, των υφισταμένων του εργαζόμενου αλλά και του ίδιου του αξιολογούμενου¹³⁴.

Ο σκοπός της αξιολόγησης του έργου σε έναν οργανισμό μπορεί να είναι:

- **διοικητικός** (λήψη μέτρων και διοικητικών αποφάσεων που σχετίζονται με το έργο και την υπηρεσιακή κατάσταση του εργαζομένου),
- **διαπιστωτικός** (εντοπισμός των παραμέτρων που επηρεάζουν την απόδοση των εργαζομένων),
- **συγκριτικός** (σύγκριση της απόδοσης του έργου που επιτεύχθηκε με τους στόχους και τα πρότυπα που έχουν καθοριστεί),
- **συμβουλευτικός** (καθοδήγηση του εργαζομένου για τη βελτίωση στην εκτέλεση του έργου),
- **πληροφοριακός** (ενημέρωση του εργαζομένου για την απόδοση στην εργασία του) (Χυτηρης 2001β).

Ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης της απόδοσης του έργου αναμένεται να έχει οφέλη για το ανθρώπινο δυναμικό σε ατομικό επίπεδο και τον οργανισμό στο σύνολό του (Mullins, 2007.Latham, 2007).

Η «αξιολόγηση της απόδοσης, είναι η εκτίμηση της τρέχουσας ή της παρελθούσας απόδοσης ενός εργαζομένου σε σχέση με τα πρότυπα απόδοσης που έχουν τεθεί για την θέση του» (Dessler, 2012, σελ.275). Η αξιολόγηση συνήθως γίνεται από τον άμεσο προϊστάμενο του υπαλλήλου. Η διαδικασία απαιτεί συνήθως από τον επιβλέποντα να συμπληρώσει ένα τυποποιημένο έντυπο αξιολόγησης που αξιολογεί το άτομο σε πολλές διαφορετικές διαστάσεις και στη συνέχεια συζητά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τον εργαζόμενο (Grote, 2002). Μπορεί η αξιολόγηση να αποτελεί μόνο ένα από τα συστατικά της Διοίκησης της Απόδοσης, αλλά είναι ζωτικής σημασίας, καθώς αντανακλά άμεσα στον στρατηγικό σχεδιασμό της εταιρείας.

¹³³Tayson&York, 2000 .Cascio, 2003. Brown & Heywood, 2005 Latham, 2007 Mullins, 2007. Torringtonetal, 2008.

¹³⁴Curzon1983 .Jackson&Schuler, 2003 .Torringtonetal, 2008 . Αθανασούλα –Ρέππα, 2008

Η αξιολόγηση της απόδοσης είναι συνήθως μια μη αρεστή διαδικασία που οι περισσότεροι δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν σωστά. Οι μάνατζερ δεν θέλουν να την κάνουν και οι εργαζόμενοι δεν θέλουν να τη λαμβάνουν.

Στις μέρες μας , η αξιολόγηση του έργου εφαρμόζεται ευρέως στους δημόσιους και ιδιωτικούς οργανισμούς και στηρίζεται στην παραδοχή ότι οι εργαζόμενοι επιμορφώνονται και επιτελούν καλύτερα το έργο τους, όταν¹³⁵:

- Συμμετέχουν στον προσδιορισμό των καθηκόντων, απαιτήσεων και στόχων που αναλαμβάνουν.
- Υπάρχουν ξεκάθαροι και ρεαλιστικοί στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν .
- Λαμβάνουν ικανοποιητική ενημέρωση και ανατροφοδότηση σχετικά με την αποδοτικότητα και την πρόοδο του έργου τους.

5.3 Λόγοι εφαρμογής της Αξιολόγησης της Απόδοσης

Για πολλούς οργανισμούς ο κύριος σκοπός των συστημάτων αξιολόγησης είναι η ατομική (του εργαζόμενου) και η συλλογική (του οργανισμού) βελτίωση της απόδοσης. Αυτός όμως δεν είναι ο μόνος λόγος ύπαρξής τους. Είναι πολλά τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής ενός τέτοιου συστήματος, αλλά υπάρχουν και παγίδες που πρέπει να αποφευχθούν. Ένα σωστά σχεδιασμένο σύστημα αξιολόγησης μπορεί να βοηθήσει στην επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού και να ενισχύσει την απόδοση των εργαζομένων (Mondy, 2012). Σύμφωνα με τον Dessle (2012), οι λόγοι ύπαρξης της αξιολόγησης της απόδοσης είναι τρεις: *πρώτον υποστήριξη στη λήψη αποφάσεων για προαγωγές και μισθούς, δεύτερον εντοπισμός κα διόρθωση τυχών ελλείψεων και τρίτον η διευκόλυνση στο σχεδιασμό καριέρας.*

- **Επικοινωνία**

Ο σπουδαιότερος λόγος για τον οποίο πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση είναι επειδή πρόκειται για μια επίσημη μορφή επικοινωνίας μεταξύ της διοίκησης και των εργαζομένων αναφορικά με το πώς πιστεύει η Διοίκηση πως αποδίδει ο κάθε υπάλληλος. Η επικοινωνία όμως είναι αμφίδρομη. Αυτό σημαίνει ότι ο υπάλληλος πρέπει να έχει τη δυνατότητα και τα μέσα, ώστε να παρέχει τις κατάλληλες πληροφορίες στον αξιολογητή του έτσι ώστε η επικοινωνία να είναι επιτυχημένη.

Άρα, η αξιολόγηση δεν αφορά μόνο στο να επικοινωνήσει η Διοίκηση στους υπαλλήλους το τι πιστεύει για αυτούς και το που θέλει να βελτιωθούν, αλλά πρέπει να δίνει

¹³⁵James, 1998 .Brown&Heywood , 2005

και στον υπάλληλο την δυνατότητα να πετύχει ο ίδιος τα μέγιστα αποτελέσματα ή τι τον εμποδίζει από το να πετύχει.

- **Σχεδιασμός Ανθρώπινου Δυναμικού**

Κατά την αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού μιας επιχείρησης, τα δεδομένα πρέπει να είναι διαθέσιμα, για να εντοπιστούν εκείνοι που έχουν τη δυνατότητα να πάρουν προαγωγή ή για οποιονδήποτε άλλο λειτουργικό χώρο των εργασιακών σχέσεων. Ένα άρτια σχεδιασμένο σύστημα αξιολόγησης παρουσιάζει το προφίλ ενός οργανισμού σχετικά με τους ανθρώπινους πόρους του, εντοπίζοντας τα δυνατά και αδύναμα σημεία του.

- **Πρόσληψη και Επιλογή Προσωπικού**

Η αξιολόγηση της απόδοσης μπορεί να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για αποτελεσματικότερα προγράμματα πρόσληψης και τοποθέτησης νέων υπαλλήλων¹³⁶. Οι βαθμολογίες των αξιολογήσεων της απόδοσης μπορούν να φανούν χρήσιμες στο να προβλέψουν την επίδοση των υποψηφίων εργασίας. Για παράδειγμα, μπορεί να έχει εντοπιστεί (μέσω των συστημάτων αξιολόγησης) πως οι πιο πετυχημένοι εργαζόμενοι μιας εταιρίας παρουσιάζουν συγκεκριμένες συμπεριφορές όταν εκτελούν βασικά καθήκοντα. Αυτά τα δεδομένα μπορούν να αποτελέσουν σημεία αναφοράς για την αξιολόγηση των αντιδράσεων ενός υποψηφίου μέσω ειδικών συντάξεων συμπεριφοράς. Παρόμοια, και σε τεστ που θέτει η επιχείρηση στους υποψηφίους, μπορούν να συγκριθούν τα αποτελέσματα αυτών με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των πιο επιτυχημένων υπαλλήλων (Mondy, 2012).

- **Εκπαίδευση και Ανάπτυξη**

Η αξιολόγηση της απόδοσης πρέπει να επισημαίνει συγκεκριμένες ανάγκες των εργαζομένων για εκπαίδευση και ανάπτυξη. Η ανάπτυξη των εργαζομένων μπορεί να αφορά τόσο τον παρόντα ρόλο τους στην εταιρεία όσο και τον μελλοντικό.

- **Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Καριέρας**

Ο σχεδιασμός της καριέρας είναι μια συνεχής διαδικασία κατά την οποία ένας εργαζόμενος θέτει τους στόχους και τα μέσα για την επίτευξη τους. Από την άλλη η ανάπτυξη της καριέρας είναι μια επίσημη προσέγγιση του οργανισμού που εξασφαλίζει πως οι εργαζόμενοι με τα κατάλληλα προσόντα και εμπειρία είναι διαθέσιμοι για τη στιγμή που θα παραστεί η ανάγκη. Τα δεδομένα της αξιολόγησης είναι απαραίτητα στην επισήμανση των δυνατών και αδύναμων σημείων ενός εργαζομένου και τον προσδιορισμό της δυναμικής του. Οι μάνατζερ μπορούν να χρησιμοποιούν αυτά τα δεδομένα για να συμβουλευθούν και να βοηθήσουν τους εργαζόμενους στην επίτευξη των σχεδίων τους.

¹³⁶Thomas&Bretz , 1994

- **Κριτήρια Απόδοσης (Πρότυπα).**

Ο JamesHarrington είχε πει πως «Η μέτρηση είναι το πρώτο βήμα που οδηγεί στον έλεγχο και τελικά στη βελτίωση. Εάν δεν μπορείς να μετρήσεις κάτι, δεν μπορείς να το καταλάβεις. Εάν δεν μπορείς να το καταλάβεις, δεν μπορείς να το ελέγξεις. Εάν δεν μπορείς να το ελέγξεις, δεν μπορείς να το βελτιώσεις».

Ως εκ τούτου, η Διοίκηση πρέπει να επιλέξει προσεκτικά τα κριτήρια απόδοσης δεδομένου ότι σχετίζονται με την επίτευξη εταιρικών στόχων. (Watwon&Hill, 2009). Τα πιο κοινά κριτήρια της αξιολόγησης είναι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εργαζόμενου, οι συμπεριφορές, οι ικανότητες, η επίτευξη των στόχων και η δυναμική βελτίωσης.(Mondy,2012)

- **Συμπεριφορές**

Όταν τα αποτελέσματα των καθηκόντων ενός ατόμου είναι δύσκολο να προσδιοριστούν, οι οργανισμοί μπορεί να αξιολογήσουν τις σχετικές με τα καθήκοντά του συμπεριφορές. Για παράδειγμα, μια κατάλληλη προς αξιολόγηση συμπεριφορά ενός μάνατζερ μπορεί να είναι το στυλ ηγεσίας. Για άτομα που εργάζονται σε ομάδες η ανάπτυξη των άλλων, η ομαδικότητα και η συνεργασία μπορεί να είναι κατάλληλες προς αξιολόγηση . Οι επιθυμητές συμπεριφορές μπορεί να είναι κατάλληλες ως κριτήρια αξιολόγησης επειδή αν αναγνωριστούν και επιβραβευτούν οι εργαζόμενοι τείνουν να τις υιοθετούν και να τις επαναλαμβάνουν.

- **Ικανότητες**

Οι ικανότητες περιλαμβάνουν ένα μεγάλο εύρος γνώσεων, δεξιοτήτων, γνωρισμάτων και συμπεριφορών που μπορεί να είναι τεχνικής φύσης, επικοινωνιακών δεξιοτήτων έχουν επαγγελματικό προσανατολισμό.

Οι ικανότητες που επιλέγονται για τη διαδικασία της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι εκείνες που συνδέονται άμεσα για την επαγγελματική επιτυχία (Mondy, 2012).

- **Επίτευξη στόχων**

Εάν ο οργανισμός δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στα αποτελέσματα παρά στα μέσα επίτευξής τους, τότε η επίτευξη στόχων είναι ένας καλός παράγοντας προς αξιολόγηση.

Η αξιολόγηση των στόχων αφορά ξεκάθαρα ποσοτικά στοιχεία και τα αποτελέσματα της είναι απολύτως αντικειμενικά.

- **Προοπτική Βελτίωσης**

Όταν οι οργανισμοί αξιολογούν την απόδοση των εργαζομένων, τα περισσότερα από τα κριτήρια που χρησιμοποιούν αφορούν το παρελθόν. Από την οπτική γωνία της διοίκησης της απόδοσης, το πρόβλημα είναι ότι δεν μπορείς να αλλάξεις το παρελθόν. Για αυτό οι εταιρείες

θα πρέπει να εστιάζουν στο μέλλον περιλαμβάνοντας συμπεριφορές και αποτελέσματα που χρειάζονται αφενός για την ανάπτυξη του εργαζομένου και αφετέρου για την επίτευξη των εταιρικών στόχων. Αυτό περιλαμβάνει μια αξιολόγηση των δυνατοτήτων του εργαζομένου. Συμπεριλαμβάνοντας την προοπτική βελτίωσης στο σύστημα αξιολόγησης, βοηθάει στον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό και ανάπτυξη καριέρας (Mondy, 2012).

Ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης της απόδοσης του έργου αναμένεται να έχει οφέλη για το ανθρώπινο δυναμικό σε ατομικό επίπεδο και τον οργανισμό στο σύνολό του ¹³⁷.

Στις μέρες μας , η αξιολόγηση του έργου εφαρμόζεται ευρέως στους δημόσιους και ιδιωτικούς οργανισμούς και στηρίζεται στην παραδοχή ότι οι εργαζόμενοι επιμορφώνονται και επιτελούν καλύτερα το έργο τους όταν¹³⁸:

- A)** Συμμετέχουν στον προσδιορισμό των καθηκόντων, απαιτήσεων και στόχων που αναλαμβάνουν
- B)** Υπάρχουν ξεκάθαροι και ρεαλιστικοί στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν
- Γ)** Λαμβάνουν ικανοποιητική ενημέρωση και ανατροφοδότηση σχετικά με την αποδοτικότητα και την πρόοδο του έργου τους.

Υπάρχει πληθώρα επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων για την αξιολόγηση της απόδοσης του έργου.

Τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης της απόδοσης υποστηρίζουν ότι: δίνει τη δυνατότητα στον οργανισμό να εντοπίζει και περιορίζει τους ατομικούς και οργανωσιακούς παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή αποδοτικών πρακτικών στο χώρο εργασίας, συμβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και την ανάπτυξη του οργανισμού, συμβάλλει στη βελτίωση του ατόμου και προωθεί την αυτογνωσία, βοηθάει στη βελτίωση της αμφίδρομης επικοινωνίας και θέτει τις βάσεις για τη δημιουργία ενός πλαισίου κινήτρων και λήψης την ανάπτυξη και ανέλιξη των εργαζομένων¹³⁹.

Από την άλλη πλευρά, προβάλλονται τα αντεπιχειρήματα που υπογραμμίζουν την αναποτελεσματικότητα της αξιολόγησης και τις αρνητικές της επιπτώσεις ατομικό και οργανωτικό επίπεδο. Όπως έχει σημειωθεί από τον Χυτήρη (2001β), υπάρχουν απόψεις που υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση της απόδοσης δεν προσφέρει και πολλά στην πράξη δεδομένου ότι ο εργαζόμενος έχει ελάχιστα περιθώρια και δυνατότητες να βελτιώσει από μόνος του την απόδοσή του, οι μετρήσεις της απόδοσης δεν είναι ακριβείς, ενώ η υιοθέτηση

¹³⁷ Mullins, 2007 .Latham. 2007

¹³⁸ James, 1988 . Brown&Heywood , 2005

¹³⁹Tayson& York, 1989 Torrington et al, 2008 . Brown & Heywood, 2005 .Mullins ,2007 .Latham, 2007 .Βαξεβανίδου&Ρεκλείτης, 2008

ενός κακοσχεδιασμένου συστήματος αξιολόγησης να συμβάλει στη δημιουργία κλίματος ανταγωνισμού, ανασφάλειας, ανισότητας και συγκρούσεων μέσα στον οργανισμό.

Από τα πρώτα στάδια της εφαρμογής των συστημάτων αξιολόγησης του έργου των εργαζομένων εμφανίστηκε προβληματισμός για τη χρησιμότητα τον σκοπό, την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αμεροληψία της διαδικασίας. Διαδικασίες και μέσα αξιολόγησης απαντώνται εδώ και τρεις χιλιετίες¹⁴⁰.

Η πρώτη καταγεγραμμένη επίσημη μορφή αξιολόγησης εμφανίζεται τον 3^ο αιώνα μ.Χ. στην αρχαία Κίνα, όταν οι αυτοκράτορες της δυναστείας Wei προκειμένου να εκτιμήσουν την απόδοση των αξιωματούχων επιστράτευσαν « βασιλικούς αξιολογητές» οι οποίοι επικρίθηκαν γιατί αξιολογούσαν τους αξιωματούχους βάσει των προσωπικών τους προτιμήσεων και όχι σύμφωνα με την ικανότητα και το έργο τους (Pattern, 1977).

Στην πράξη η αξιολόγηση αποτελεί ένα από τα πιο πολύπλοκα και δύσκολα θέματα της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού διότι πέρα από τις δυσκολίες κατά την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης (χρησιμότητα, ακρίβεια, αξιοπιστία, εγκυρότητα, χρόνος και κόστος για την ανάπτυξη και την υλοποίησή του), τα τελευταία χρόνια έχει αναδειχθεί η κοινωνική διάσταση της αξιολόγησης και η ανάγκη να ανταποκριθούν οι οργανισμοί στην απαίτηση των εργαζομένων και της κοινωνίας γενικότερα για δίκαιη και αντικειμενική διαχείριση της αξιολόγησης¹⁴¹.

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης της απόδοσης αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία η οποία θα πρέπει να περιλαμβάνει βασικά ερωτήματα, σχετικά με τα αναμενόμενα οφέλη για τους εργαζόμενους και τον οργανισμό, το προσωπικό που θα πρέπει να αξιολογηθεί, τις μεθόδους και κριτήρια αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθούν και τα πιθανά προβλήματα από την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης¹⁴².

5.4 Βασικά ερωτήματα στην εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης της απόδοσης

5.4.α Οφέλη από την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης

Η διαδικασία της αξιολόγησης έχει ως βάση την ατομική –προσωπική βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού και κύριο στόχο τη συνολική ανάπτυξη και αποδοτικότητα του οργανισμού.

¹⁴⁰Guba&Linkon, 1983.Θεοφιλίδης 1989

¹⁴¹Levy & Williams 2004 .Beatrice&Nijhof 2004 .Brown & Heywood 2005 .Taormina &Gao 2009

¹⁴²Dessler, 1997 .Furnham&Stringfield, 2001 .Milkovich& Newman, 2002 .Brown & Heywood , 2005. Mullins, 2007 .Robbins, 2007

Βασικό και πρωταρχικό στοιχείο του συστήματος αξιολόγησης είναι η συγκεκριμενοποίηση της φιλοσοφίας .Δηλαδή των στόχων που αυτό πρέπει να επιτυγχάνει και των βασικών αρχών πάνω στις οποίες αυτό θα στηριχθεί.

Για όλα τα συστήματα αξιολόγησης υπάρχουν κοινοί βασικοί στόχοι όμως πέραν αυτών κατά περίπτωση πρέπει να διαμορφώνονται ειδικοί στόχοι οι οποίοι προκύπτουν από το όραμα της επιχείρησης, τις βασικές αξίες της ανώτατης ηγεσίας , τις στρατηγικές επιδιώξεις και το περιβάλλον της.

Ενδεικτικά, οι κυριότεροι στόχοι είναι η επίτευξη του αισθήματος δικαιοσύνης και αξιοκρατίας μεταξύ των εργαζομένων, η υποστήριξη των αποφάσεων και πολιτικών που αφορούν τις αμοιβές, τα κίνητρα, την εκπαίδευση, τις προαγωγές, τις μεταθέσεις και τις προσλήψεις η ενδυνάμωση των εργαζομένων και η ενίσχυση της παρακίνησης για υψηλή απόδοση και συνεχή βελτίωση ,η ενίσχυση του αισθήματος υπευθυνότητας η συμβολή στην αποτελεσματική άσκηση διοίκησης από τους προϊστάμενους (στοχοθεσία, καθοδήγηση, ανάπτυξη συνεργατών, έλεγχος) καθώς και η ενίσχυση των στοιχείων της εταιρικής κουλτούρας της επιχείρησης (Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς, 2003).

5.4.β Ποιοι θα αξιολογούν και ποιοι θα αξιολογούνται

Οι παράμετροι που θα πρέπει να ληφθούν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης της απόδοσης περιλαμβάνουν βασικά ερωτήματα όπως:

- ποιοι θα πρέπει να αξιολογούνται (όλοι οι εργαζόμενοι, οι προϊστάμενοι κ.ο.κ) και
- ποιοι θα πρέπει να αξιολογούν: ο άμεσος ιεραρχικά προϊστάμενος, η ανώτατη διοίκηση, επιτροπές, εξωτερικοί σύμβουλοι, οι συνάδελφοι, οι υφιστάμενοι, οι πελάτες, ο ίδιος ο εργαζόμενος θα αυτοαξιολογείται ή θα υπάρχει ένα ανοιχτό – κυκλικό σύστημα 360°, όπου όλοι θα αξιολογούν και αξιολογούνται από όλους;

Η αξιολόγηση είναι κάτι που κατά κανόνα απεύχονται και θα επιθυμούσαν να αποφύγουν τόσο οι εργαζόμενοι, όσο και οι ίδιοι οι υφιστάμενοι.(Dulewicz&Fletcher, 1989). Για τους εργαζόμενους είναι εύκολα κατανοητό γιατί σε κανέναν δεν αρέσει να κρίνεται και οι προϊστάμενοι δεν θέλουν να αναγκαστούν να αναλάβουν το δύσκολο ρόλο του κριτή που είναι πιθανό να τους φέρει σε δύσκολη θέση.

5.4.γ Δεοντολογία

Βασικά ζητήματα δεοντολογίας θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός συστήματος αξιολόγησης. Βασικές αξίες του οργανισμού θα πρέπει να αποτελούν:

- η δημιουργία κλίματος που θα ενισχύει την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού μέσα στον οργανισμό,
- η αμφίδρομη- ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των εργαζομένων και της διοίκησης
- η συμμετοχή των εργαζομένων στη διαμόρφωση των ατομικών και συλλογικών στόχων.

5.4.δ Μεθοδολογία της αξιολόγησης της απόδοσης του έργου

Υπάρχουν ποικίλες και διάφορες μέθοδοι για την αξιολόγηση της απόδοσης του έργου, η καθεμία από τις οποίες διαθέτει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.

Η επιλογή της μεθόδου που θα χρησιμοποιηθεί εξαρτάται από πολλές παραμέτρους όπως τη φύση και τα χαρακτηριστικά της κάθε θέσης εργασίας και το σκοπό και το σκοπό για τον οποίο διενεργείται η αξιολόγηση.

Για την αξιολόγηση της απόδοσης του έργου θα πρέπει να καθοριστεί για κάθε περίπτωση ένα αναμενόμενο επίπεδο αποδοτικότητας .

Όλες οι μέθοδοι αξιολόγησης αποσκοπούν στην εφαρμογή αυτών των κριτηρίων απόδοσης (Robins&Coulter, 2007).

Η αποτελεσματικότητα ενός συστήματος αξιολόγησης εκτιμάται σύμφωνα με τη δυνατότητά του να χρησιμοποιηθεί αποδοτικότητα σαν εργαλείο για την εκτίμηση της απόδοσης του εργαζομένου στο έργο του (Cardy&Dobbins, 1994).

Η αποδοτικότητα μπορεί να προσδιορίζεται με ποσοτικές και ποιοτικές παραμέτρους απόδοσης.

Οι ποσοτικές παράμετροι μπορεί να είναι μετρήσιμα δεδομένα, όπου ο εργαζόμενος βαθμολογείται σύμφωνα με μία κλίμακα που αντιστοιχεί στην παραγωγικότητά του (Άριστα, Πολύ καλά, Καλά, Μέτρια, Μη ικανοποιητικά, « 1,2,3,4,5»).

Ποιοτικές παράμετροι θεωρούνται εκείνες που συνθέτουν μια ποιοτική διεξαγωγή της αξιολόγησης. Οι ποιοτικές παράμετροι αφορούν συνήθως στη συνολική εικόνα του εργαζόμενου καθώς και επιπρόσθετα στοιχεία που συμβάλλουν στην ολοκλήρωση των στόχων όπως πνεύμα συνεργασίας, συνέπια και ανάληψη πρωτοβουλιών.

Οι μέθοδοι αξιολόγησης μπορούν να διαχωριστούν γενικά στις μεθόδους βάσει:

- **προτύπων απόδοσης ή αποτελεσμάτων** (όπως, η επίτευξη αντικειμενικών στόχων) ,
- **κριτηρίων** (όπως είναι η αξιολογική έκθεση),
- **σύγκρισης των εργαζομένων** (όπως, η μέθοδος της κατάταξης)
- **μετρήσεων της συμπεριφοράς** (όπως είναι η μέθοδος της κατάταξης),

- **μετρήσεων της συμπεριφοράς** (όπως είναι η μέθοδος μέτρησης της συμπεριφοράς κατά επίπεδο διαβάθμισης – BARS και καταγραφής - ομαδοποίησης κρίσιμων περιστατικών),
- **κέντρων αξιολόγησης** που χρησιμοποιούνται κυρίως στην επιλογή και αξιολόγηση στελεχών.

5.4.ε Βασικότερες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση της απόδοσης του έργου των εργαζομένων

- **Σύνταξη έκθεσης από τον αξιολογητή** · γίνεται εκτίμηση της αποδοτικότητας του έργου κάνοντας αναφορά στις αδυναμίες και τις ατομικές δυνατότητες και γίνονται προτάσεις για βελτίωση.
- **Αναφορά σε πολύ σημαντικά συμβάντα- κρίσιμα περιστατικά** · ο αξιολογητής εστιάζει σε συγκεκριμένες περιπτώσεις που ο εργαζόμενος ενήργησε ή δεν ενήργησε αποδοτικά. Σημαντική παράμετρος σε αυτή τη μέθοδο είναι το γεγονός ότι γίνεται βάσει συγκεκριμένων γεγονότων που αφορούν στον εργαζόμενο και παίζουν ρόλο στην αποτελεσματικότητα του εργαζόμενου και όχι βάσει γενικών αναφορών για την προσωπικότητα και το χαρακτήρα του.
- **Κλίμακες αποδοτικότητας έργου (μέθοδος της διαγραμμικής κλίμακας)** · Σε αυτή τη μέθοδο χρησιμοποιούνται παράμετροι αποδοτικότητας έργου, όπως η ποσότητα και η ποιότητα της δουλειάς, η συνεργατικότητα, η συνέπεια, η εντιμότητα και η λήψη πρωτοβουλιών. Ο αξιολογητής να βαθμολογεί τον αξιολογούμενο επιλέγοντας ένα βαθμό / κλίμακα για κάθε κριτήριο αξιολόγησης (ικανοποιητικός, πολύ καλός κ.ο.κ.).
- **Κλίμακες αποδοτικότητας με βάση συγκεκριμένα γεγονότα** · σε αντίθεση με τη χρήση «κλιμάκων αποδοτικότητας έργου», όπου η αξιολόγηση βασίζεται στη συνολική εικόνα και απόδοση του εργαζομένου, η μέθοδος αξιολόγησης με «κλίμακες αποδοτικότητας βάσει συγκεκριμένων γεγονότων» εστιάζει στην απόδοση του εργαζομένου σε συγκεκριμένες-μετρήσιμες-εργασίες.
- **Μέθοδοι ταξινόμησης- κατάταξης** · μέσω αυτής της μεθόδου, γίνεται σύγκριση της απόδοσης έργου με βάση την απόδοση των συναδέλφων. Με αυτό τον τρόπο κάποιος εργαζόμενος είτε κατατάσσεται στο ψηλότερο σημείο και κάποιος άλλος στο κατώτερο, ή συγκρίνονται σε ζευγάρια ή

ομαδοποιούνται οι εργαζόμενοι σε κατηγορίες (ικανοποιητική απόδοση , μέτρια απόδοση, απαράδεκτη απόδοση).

- **Αξιολόγηση με βάση την επίτευξη αντικειμενικών στόχων (ManagementbyObjectives)** · Το σύστημα αυτό επινοήθηκε από τον McGregor (Rae, 1998) σαν αντιστάθμισμα στις μεθόδους σύγκρισης και της συμβατικής κατάταξης. Βασίζεται στις εξής δύο αρχές: όσο πιο ξεκάθαρα αντιλαμβάνεται κανείς το τι ακριβώς πρέπει να κάνει τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει να το εκτελέσει σωστά. Συνεπώς, εάν κάποιος γνωρίζει τους λόγους και τους στόχους της εκπαίδευσης που δέχεται, θα αξιοποιήσει στο μέλλον καλύτερα όσα έμαθε. Η πρόοδος μπορεί να μετρηθεί μόνο όταν συγκρίνεται το αποτέλεσμα που έχει επιτευχθεί με αυτό που έπρεπε να επιτευχθεί. Η όλη διαδικασία περιλαμβάνει τέσσερα βήματα :
 - καθορισμός των στόχων, που πρέπει να επιτευχθούν σε μια χρονική περίοδο μετά την εκπαίδευση,
 - επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί,
 - αξιολόγηση των όσων έχουν επιτευχθεί,
 - καθορισμός νέων στόχων για την επόμενη εκπαιδευτική διαδικασία.
- **Η μεθοδολογία της διοίκησης διά αντικειμενικών στόχων** · προτάθηκε το 1954 από τον PeterDrucker ως μια φιλοσοφία διοίκησης. Σε αυτή τη μέθοδο οι εργαζόμενοι αξιολογούνται με βάση την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων που έχουν προκαθοριστεί και συμφωνηθεί από τους ίδιους και τους προϊσταμένους τους.
- **Αξιολόγηση των 360°** · τα ανώτερα στελέχη αξιολογούν το έργο των υφισταμένων τους, παράλληλα με την αμφίδρομη αξιολόγηση τους από τους υφισταμένους τους. Ταυτόχρονα, υπάρχει η οριζόντια αξιολόγηση του έργου από τους συναδέλφους. Με αυτό τον τρόπο όλοι αξιολογούν και αξιολογούνται από όλους.

5.5 Μοντέλα αξιολόγησης της Εκπαίδευσης

Οι περισσότεροι επαγγελματίες Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού ενδιαφέρονται να μάθουν τι εργαλεία ή μοντέλα αξιολόγησης υπάρχουν και μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν. Τα μοντέλα αυτά προσφέρουν ένα κατά στάδια δομημένο τρόπο αξιολόγησης, όπου οι επαγγελματίες μπορούν να δημιουργήσουν μία φόρμα διεξαγωγής της αξιολόγησης, μετακινούμενοι κατά κάποιο τρόπο από τα πιο απλά και εφικτά στοιχεία σε πιο περίπλοκα

χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ανθρώπινου δυναμικού. Αυτά τα πλαίσια προσφέρουν τη δυνατότητα ότι κάποιο ελάχιστο ποσό αξιολόγησης είναι πιθανό, ακόμη και αν υπάρχει μικρό χρονικό διάστημα ή εμπειρία για την υποστήριξη τους. Προσφέρουν επίσης πολύτιμη γνώση στους έμπειρους επαγγελματίες ή σε εκείνους που έχουν μεγαλύτερες απαιτήσεις από τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Τα μοντέλα επίσης προσφέρουν παραδείγματα, για το πώς οι πληροφορίες που απαιτούνται μπορούν να συγκεντρωθούν μέσα από συγκεκριμένα εργαλεία και τεχνικές που αξιοποιούν τα αποτελέσματα και την ανατροφοδότηση.

Ένα καλό εκπαιδευτικό πρόγραμμα λοιπόν κάνει τη διαφορά στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι εκτελούν την εργασία τους και αυτή η πίστη φαίνεται ότι είναι αναπόφευκτο να στηρίζεται στα αποτελέσματα που αναδύονται από την εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από την αλλαγές που συμβαίνουν όσον αφορά την απόδοση του κάθε εργαζόμενου, σε μία φυσιολογική διαδικασία διοίκησης των ανθρώπινων πόρων. Το μήνυμα φαίνεται να είναι ξεκάθαρο : τα μοντέλα αξιολόγησης ή η δομή τους μπορούν να είναι χρήσιμα και αυτό βασίζεται περισσότερο στις δυνατότητες που προσφέρουν παρά την εφαρμογή τους αυτή καθαυτή. Το σημείο αυτό επισημάνθηκε από τον Rae (1998 και 2001). Ο οποίος επεσήμανε ότι οι διευθυντές και οι υπεύθυνοι ανάπτυξης ανθρώπινων πόρων μπορεί να αποφεύγουν την αξιολόγηση λόγω της φαινομενικής πολυπλοκότητας και των απαντήσεων των υφιστάμενων μοντέλων. Συμφωνεί ότι τα στελέχη αυτά πρέπει να αναπτύξουν εξατομικευμένες και ίσως λιγότερο «τέλειες» μορφές αξιολόγησης, παρά να αισθάνονται ότι πολύπλοκες και απαντητικές προσεγγίσεις είναι απαραίτητες. Αναφέρει την άποψη του ως εξής: « *Μπορούμε να δοκιμάσουμε μερικές φόρμες αξιολόγησης χονδροειδείς ή ακόμη και υποκειμενικές στην αρχή και να τις μετρήσουμε με στόχο να ικανοποιήσουμε του εαυτούς μας, τους πελάτες μας και τους λοιπούς ενδιαφερόμενους*».

Το δεύτερο σημείο είναι ότι η πρόκληση του να διευθύνεις έναν οργανισμό σε ένα ιδιαίτερα ανταγωνιστικό και απαιτητικό περιβάλλον, απαιτεί την αξιολόγηση των στοιχείων που προκύπτουν όσο το δυνατό πιο σύντομα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Με άλλα λόγια, η ανάδραση και η εισροή στοιχείων που οι τεχνικές αξιολόγησης απαιτούν, πρέπει να είναι πλέον μέρος της ίδιας της εκπαίδευσης και όχι κάτι το οποίο έπεται μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η ανάγκη για αποτελεσματική αξιολόγηση πρέπει να αντανakλά την ικανότητα ενοποίησης-ολοκλήρωσης της εκπαίδευσης με την αξιολόγηση και φυσικά εξαρτάται από την αντίληψη για τη σχετική σπουδαιότητα και χρησιμότητα της γνώσης που αποκτάται.

5.6 Χαρακτηριστικά για την αποτελεσματική αξιολόγηση του έργου των εργαζομένων

5.6.α Η σημασία της ανατροφοδότησης

Η ανατροφοδότηση σχετικά με το έργο του εργαζομένου συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα ενός συστήματος αξιολόγησης του έργου (Jawahar, 2006).

Έρευνες δείχνουν ότι η ικανοποίηση των εργαζομένων από την ανατροφοδότηση σχετικά με το έργο τους αποτελεί θετικό κίνητρο στην εργασία τους¹⁴³.

Αντιθέτως, όταν οι εργαζόμενοι δεν είναι ικανοποιημένοι από την ανατροφοδότηση τείνουν να μην χρησιμοποιούν την αξιολόγηση ως βάση για τη μελλοντική βελτίωση του έργου τους.

Συμπερασματικά λοιπόν, οι διάφοροι παράμετροι είναι σημαντικοί στη διαμόρφωση ενός προγράμματος αξιολόγησης και πολλά είναι τα πιθανά οφέλη από την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η διαδικασία της αξιολόγησης προϋποθέτει την εφαρμογή μιας ολοκληρωμένης διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού.

Σε αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή δεν εφαρμόζεται μια ολοκληρωμένη πολιτική διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού και η αξιολόγηση εφαρμόζεται ως μια αποκομμένη διαδικασία είναι αδύνατον να προσφέρει τα προσδοκώμενα οφέλη.

Η αξιολόγηση του έργου δεν αποτελεί μια μεμονωμένη δραστηριότητα της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού σε έναν οργανισμό.

Αντίθετα, η ορθολογική διαχείριση του προσωπικού συντελείται μέσω μιας αλληλουχίας δράσεων και διαδικασιών που αφορούν στο ανθρώπινο δυναμικό και τον οργανισμό στο σύνολό του.

Δεν μπορούμε να πιστεύουμε ότι γίνεται να αξιολογήσουμε το έργο ενός εργαζόμενου όταν δεν έχουν καθοριστεί με σαφήνεια βασικά στοιχεία και παράμετροι όπως ο σωστός προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού που είναι απαραίτητο για την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων, ο ρόλος του εργαζόμενου μέσα στον οργανισμό, οι αρμοδιότητες, ο φόρτος και οι συνθήκες εργασίας, οι ρεαλιστικοί στόχοι του έργου του, η εκπαίδευση που απαιτείται για να μπορέσει να είναι αποτελεσματικός αλλά και οι εξωτερικοί και εσωτερικοί παράγοντες του συστήματος (σταθεροί / τυχαίοι, συστημικοί, ατομικοί και αλληλεπιδραστικοί) που μπορούν να επηρεάσουν τον εργαζόμενο στην επιτέλεση του έργου του: οικονομικοί πόροι, περιβάλλον, υλικά και εξοπλισμός, αυτονομία της θέσης, τρόπος διοίκησης κ.οκ.¹⁴⁴.

¹⁴³Nemeroff&Wexley. 1979. Russell & Goode 1988

¹⁴⁴Rynes&Gehatt, 1990 .Schonberger, 1994. Cenzo& Robbins 2003.Χυτήρης, 2001α

Η αξιολόγηση του έργου των εργαζομένων δεν μπορεί να αναμένεται να είναι εφικτή, χρήσιμη, αξιόπιστη και αποδεκτή από όλους όταν δεν έχουν οργανωθεί και προηγηθεί όλα τα υπόλοιπα στάδια στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

5.6.β Η σημασία της αξιοπιστίας

Η ανάπτυξη ενός αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης του έργου αποτελεί μια σύνθετη λειτουργία και προϋποθέτει την υιοθέτηση ορισμένων βασικών διαδικασιών που περιλαμβάνουν την ανάλυση της εργασίας για κάθε θέση, τον καθορισμό του τι σημαίνει αποδεκτή και επιτυχημένη εκτέλεση εργασίας, την ανάπτυξη αντικειμενικών, αξιόπιστων, αποδεκτών και εφαρμοσμένων μεθόδων αξιολόγησης που σχετίζονται με το έργο των εργαζομένων, την εξάλειψη των υποκειμενικών κρίσεων και προκαταλήψεων από τον αξιολογητή, τη συμμετοχή, ενημέρωση και συζήτηση με τον εργαζόμενο, τον περιοδικό εκσυγχρονισμό της ανάλυσης των θέσεων εργασίας και των παραμέτρων απόδοσης, αλλά και την αναγνώριση ότι καμία από τις μεθόδους αξιολόγησης του έργου δεν είναι αλάνθαστη και ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν το έργο των εργαζομένων ¹⁴⁵.

5.6.γ Η σημασία της διαχείρισης

Η διαχείριση ενός συστήματος αξιολόγησης του έργου δε θα πρέπει σε καμία περίπτωση να αποτελεί μία γραφειοκρατική-διοικητική διαδικασία με κεντρικό σκοπό τον έλεγχο την πειθάρχηση, συμμόρφωση και την επιβολή κυρώσεων. Υπάρχουν ερευνητικά αποτελέσματα που υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση της απόδοσης είναι περισσότερο αποδεκτή ως διαδικασία από τους εργαζόμενους όταν δεν χρησιμοποιείται ως εργαλείο για τον καθορισμό των αμοιβών αλλά συμβάλλει στον εντοπισμό εκπαιδευτικών αναγκών και τη βελτίωση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Boswell & Boundeau, 2002).

Όταν το σύστημα αξιολόγησης είναι αποδεκτό από τους αξιολογούμενους, τους παρέχεται η δυνατότητα της εκπαίδευσης και της αυτοαξιολόγησης, οι εργαζόμενοι δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον προϊστάμενο τους και τη διοίκηση γενικότερα και έχουν πιο θετική στάση στην πολιτική της αξιολόγησης του έργου τους ¹⁴⁶.

Κάθε οργανισμός σχεδιάζει και εφαρμόζει ένα σύστημα αξιολόγησης σύμφωνα με τις ανάγκες που τον αφορούν, τη φύση και το αντικείμενο των θέσεων εργασίας, το περιβάλλον και τις συνθήκες εργασίας. Η αντιγραφή και η εφαρμογή ενός όμοιου συστήματος

¹⁴⁵ Μπόκα- Καρτέρη, 2003. Cascio, 2003. Torringtonetal. 2008

¹⁴⁶ Korsgaard&Robertson, 1995. Mayer&Davies, 1999. Cascio, 2003. Rayetal, 2005

αξιολόγησης δεν είναι χρήσιμη και αποτελεσματική σε όλες τις περιπτώσεις με τον ίδιο τρόπο και τα ίδια κριτήρια.

Είναι σημαντική η συνεχής και αμφίδρομη επικοινωνία και η συμμετοχή των εργαζομένων στη διαμόρφωση της διαδικασίας καθώς και η αποδοχή της αξιολόγησης από όλους (διοίκηση, εργαζομένους, εργατικές ενώσεις και σωματεία) ως μια αντικειμενική, χρήσιμη, εφικτή, αξιόπιστη, πλήρως κατανοητή και ξεκάθαρη διαδικασία που διενεργείται από εκπαιδευμένο και κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό με βασικό στόχο την ατομική αλλά και συνολική ανάπτυξη του οργανισμού¹⁴⁷.

5.7 Αξιολόγηση και εκπαίδευση

5.7.α Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

«...καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση... η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι υποχρεωτική... η πρόσβαση στην ανώτατη Παιδεία πρέπει να είναι ανοιχτή σε όλους... η Εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας...»

Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, ΟΗΕ, 10-12-1948. άρθρο 26, παρ.1,2)

Ως συστηματοποιημένη πλέον διαδικασία, η αξιολόγηση καθιερώθηκε και στο χώρο της εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο τμήμα της κάθε διδακτικής ενέργειας και αφορά όλα τα εμπλεκόμενα μέρη της διαδικασίας εκπαίδευσης.

Είναι γεγονός, πως τόσο η δημόσια όσο και η ιδιωτική εκπαίδευση όλων των βαθμίδων δέχονταν και δέχονται συνεχώς αυστηρή κριτική για το περιεχόμενο, την ποσότητα αλλά κυρίως για τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όλη αυτή η εστίαση στο θέμα της αξιολόγησης της εκπαίδευσης σε όλες τις διαστάσεις είναι απολύτως δικαιολογημένη μιας και συνδέεται απολύτως με στόχους, σκοπούς, επιδιώξεις καθώς και βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επενδύσεις των κοινωνιών τόσο οικονομικές όσο και σε ανθρώπινο δυναμικό.

Το θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση γίνεται πιο πολύπλοκο, όταν παρατηρούμε διάφορους τομείς και όρους πάνω στο θέμα αυτό. Μιλάμε για την αξιολόγηση μαθητών, την αξιολόγηση εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση σχολικής μονάδας, αξιολόγηση έργου, εκπαιδευτικής διαδικασίας κι όλα αυτά σε ένα χώρο όπως η εκπαίδευση, κι όλα αυτά σε ένα χώρο, όπως η εκπαίδευση που η μέτρηση των αποτελεσμάτων είναι εξαιρετικά δύσκολη και εξαρτάται από πολλές παραμέτρους κι αστάθμητους παράγοντες.

¹⁴⁷Bowman, 1999.Dulebohn& Ferris .1999 .De Cenzo& Robbins, 2003

Τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύχθηκε ένας αυτόνομος κλάδος των επιστημών της αγωγής που ασχολείται αποκλειστικά με την φιλοσοφία, τις διαδικασίες και τα μέσα αξιολόγησης των μαθητών, του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, της διδακτικής διαδικασίας, των αναλυτικών προγραμμάτων και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος¹⁴⁸.

Στο διεθνή εκπαιδευτικό χώρο, τα τελευταία χρόνια η χρήση του όρου αξιολόγηση τείνει να αποκλείσει τον όρο μέτρηση σε ό,τι αφορά στους μαθητές και τη διδακτική διαδικασία, γιατί η βαρύτητα των εκτιμητικών αποτιμήσεων δίνεται περισσότερο στα πραγματοποιούμενα αποτελέσματα μάθησης και στα δρώμενα μέσα στο σχολείο, παρά στην κατάταξη με εξέταση σε διάφορες μετρικές κατηγορίες. Παρόλα αυτά ο R. Olds¹⁴⁹ αναφέρει:

«Λυπούμε να πω ότι δε γνωρίζω άλλο θέμα για το οποίο να υπάρχει περισσότερη σύγχυση στην εκπαίδευση, παρά την αξιολόγηση.... Όλοι ισχυριζόμαστε με πολύ ευλάβεια, βέβαια, ότι στην εκπαίδευση ο σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της διδασκαλίας, αλλά θα συναντούσαμε πολλές δυσκολίες αν είμαστε υποχρεωμένοι να το στοιχειοθετήσουμε αυτό.»

Σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, θα λέγαμε ότι είναι σαφές ότι υπάρχει μια μεταστροφή τα τελευταία χρόνια από την κοινωνιολογική θεώρηση στη θεσμική.

Αν και η αξιολόγηση είναι αναγκαίο και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης, η απόλυτη εστίαση της στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές δεν μπορεί να ανταποκριθεί ως μοντέλο σε ένα δημιουργικό, δημοκρατικό και αυτόνομο σχολείο.

Χρειάζεται ιδιαίτερη μελέτη και προσοχή ώστε η αξιολόγηση να αφορά όλο το φάσμα λειτουργίας της εκπαίδευσης προκειμένου για τη βελτίωση της και την εξυπηρέτηση των σκοπών της.

Στον τομέα της εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται όροι όπως είναι, σχολική αξιολόγηση, αξιολόγηση της εκπαίδευσης, εκπαιδευτική αξιολόγηση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, για να αποδώσουν την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής προσπάθειας στο σύνολο της.

Το εύρος της αξιολόγησης στην εκπαίδευση εκτείνεται σε:

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

¹⁴⁸ Δημητρακόπουλος 1983 & 1991, Κασσωτάκης 1981/1990

¹⁴⁹ Teacher evaluation Today. 1974, School Management Institute, Worthington, Οχάιο

β) ατομικό επίπεδο • η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων των βασικών συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου με έμφαση στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών¹⁵⁰.

Η αξιολόγηση γενικά και η αξιολόγηση του διδακτικού έργου ειδικότερα, θεωρείται μια συνεχής ανατροφοδοτική διαδικασία (Trethowan, 1987) που απορρέει κυρίως από :

- 1. Οικονομικούς παράγοντες:** σε οικονομικό επίπεδο, οι πενιχρές πιστώσεις που διατίθενται για την εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο οδηγεί τις χώρες να διαχειρίζονται τους πόρους και τις επενδύσεις για την παιδεία με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ώστε να επιφέρουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.
- 2. Ψυχολογικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες:**
- 3. Διοικητικούς παράγοντες¹⁵¹ :** παράλληλα σε ψυχολογικό –παιδαγωγικό αλλά και διοικητικό επίπεδο, η ανάγκη για αξιολόγηση εντοπίζεται στη διαχείριση διοικητικών θεμάτων, όπως τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό και την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους, καθώς και την ανάγκη της διάγνωσης των δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών και την καλύτερη προσαρμογή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

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 αξιολόγησης¹⁵².

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποβλέπει:

- στη βελτίωση του διδακτικού έργου,
- στη βελτίωση της διαδικασίας μάθησης,
- στην επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης,
- στην ανάπτυξη και προγραμματισμό του οργανισμού,
- στα πλαίσια της ανάπτυξης μηχανισμών ευθύνης και λογοδότησης,

Στα πλαίσια των πολιτικών πρακτικών για την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης μπορούμε να διακρίνουμε την αξιολόγηση, ανάλογα με το φορέα της, το σκοπό, τη χρονική διάρκεια και το χαρακτήρα της οργάνωσης της αξιολόγησης μπορούμε να τη διακρίνουμε σε:

- συνολική ή μερική
- εσωτερική ή εξωτερική

¹⁵⁰ Bollingtonetal, 1990 Ξωχέλης, 2006

¹⁵¹ Παπακωνσταντίνου, 1992.Black & William, 1998.Everard & Morris, 1999.Δημητρόπουλος, 2002.Κασσωτάκης, 2003.Mok, 2005 Πασιαρδής et al, 2005 ,Αθανασίου & Γεωργούση 2006, Ξωχέλης 2006.Αθανασούλα –Ρέππα, 2008

¹⁵² Δημητρόπουλος, 2002 .Yariv & Coleman, 2005.Ξωχέλης, 2006

- προκαταρτική, διαμορφωτική ή τελική – μεταξιολόγηση και να πραγματοποιείται σύμφωνα με τις απόψεις και την κρίση του άμεσα προϊσταμένου και των διευθυντών άλλων τμημάτων του οργανισμού (ιεραρχική εταιροαξιολόγηση) των συναδέλφων (αλληλοαξιολόγηση), των υφισταμένων αλλά και του ίδιου του αξιολογούμενου (αυτοαξιολόγηση).

5.7.β Μοντέλα αξιολόγησης

Έχουν προταθεί πολλά μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Για να προσεγγίσουμε την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα αναφερθούμε συνοπτικά σε δύο πολύ γενικά μοντέλα, αντίθετα μεταξύ τους: **το τεχνοκρατικό** και **το ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό** μοντέλο. Το πρώτο αντιπροσωπεύει τον τεχνικό προσανατολισμό και την ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα και το δεύτερο τον συμμετοχικό, ανθρωπιστικό προσανατολισμό και την ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα.

Παρά τις αντιθέσεις στην προσέγγιση του θέματος, όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση πιστεύουν ότι η αξιολόγηση πρέπει:

- α) να συμβάλλει στη διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο,
- β) να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων,
- γ) να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων,
- δ) να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος (Σολομών, 1999).

5.7.γ Μορφές αξιολόγησης

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.

Η εξωτερική αξιολόγηση, που μπορεί να γίνει σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο, πραγματοποιείται από φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και ανήκουν συνήθως στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης. Η εξωτερική αξιολόγηση βασίζεται σε κριτήρια διαμορφωμένα από την κεντρική διοίκηση και τα αποτελέσματα της μπορούν να προσφέρουν ανατροφοδότηση στο σχολείο, αλλά κύριο αποδέκτη τους έχουν τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές (Eurodice, 2004), ενώ μπορούν να έχουν άμεση επίδραση στους εκπαιδευτικούς ή τα σχολεία. Οι μορφές εξωτερικής αξιολόγησης που παρατηρούνται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα είναι:

α. Επιθεώρηση. Πρόκειται για μια τεχνοκρατική τύπου αξιολόγηση, που ταιριάζει σε γραφειοκρατικά συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, της οποίας βασική λειτουργία είναι ο έλεγχος κυρίως σε ότι αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα τελευταία χρόνια σε αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η επιθεώρηση, ως μορφή αξιολόγησης, διευρύνεται σε μια συνολική θεώρηση της σχολικής μονάδας, με στόχο να διατυπωθούν κριτήρια που θα περιορίσουν τον υποκειμενικό χαρακτήρα των κρίσεων. Γι αυτό τον λόγο συγκροτούνται ομάδες αξιολόγησης που αποτελούνται όχι μόνο από επιθεωρητές αλλά και από εκπαιδευτικούς. (Cullingford, 1997).

β. Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει ορισμένους μηχανισμούς ελέγχου ή παρακολούθησης (monitoring) της κατάστασης και της εξέλιξης διαφόρων παραμέτρων τα εκπαίδευσης.

γ. Εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης. Πρόκειται για αξιολογικές μελέτες που διεξάγονται σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο και αξιολογούν συγκεκριμένες πτυχές ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Οι συγκεκριμένες μελέτες αναφέρονται στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, στα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία, στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, στις εκπαιδευτικές πρακτικές και γενικότερα στο σχολικό κλίμα.

Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες που ανήκουν στον οργανισμό ο οποίος αξιολογείται (Scriven, 1991). Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση.

Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση. Πρόκειται για μορφή αξιολόγησης κατά την οποία οι ανώτεροι στη διοικητική / εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατώτερους στην ιεραρχία και ως εκ τούτου αυτού του είδους η αξιολόγηση στοχεύει κυρίως στον έλεγχο της υπακοής στον νόμο, στηρίζεται σε ατομικές υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο στην ανάπτυξη του απαραίτητου για μια σχολική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας όσο και στην αλλαγή του σχολείου (Σολομών, 1999). Θεωρείται ως συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης (ιδίως της επιθεώρησης) και εστιάζει κυρίως στα άτομα και τις πρακτικές τους.

Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Πρόκειται για μια μορφή αξιολόγησης, βασικός στόχος της οποίας είναι η αλλαγή και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται (συνήθως εκπαιδευτικούς, μαθητές, ακόμα και γονείς). Βασικό χαρακτηριστικό της είναι ότι

οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνουν ενεργά μέρος στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης. Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση εντοπίζεται, κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και προϋποθέτει τη συγκέντρωση ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων σε τοπικό επίπεδο.

Οι βασικές πτυχές ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν:

α) τους σκοπούς και τις μορφές αξιολόγησης,

β) τα κριτήρια,

γ) τις μεθόδους,

δ) τα εργαλεία,

ε) τους φορείς και

στ) τα πιθανά προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν κατά την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης¹⁵³.

Πιο συγκεκριμένα · Σκοπός ενός συστήματος αξιολόγησης μπορεί να είναι:

- **διοικητικός** · λήψη μέτρων και διοικητικών αποφάσεων που σχετίζονται με το έργο και την υπηρεσιακή κατάσταση του εργαζόμενου,
- **διαπιστωτικός** · σύγκριση της απόδοσης του έργου που επιτεύχθηκε με τους στόχους και τα πρότυπα που έχουν καθοριστεί,
- **συμβουλευτικός** · καθοδήγηση του εργαζόμενου με στόχο τη βελτίωση του έργου του,
- **συγκριτικός** : σύγκριση της απόδοσης του έργου που επιτεύχθηκε με τους στόχους και τα πρότυπα που έχουν καθοριστεί,
- **πληροφοριακός**: ενημέρωση του εργαζόμενου για την απόδοση στην εργασία του.

Επιπλέον, η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών προσλαμβάνει δύο κυρίως βασικές μορφές: τη διαμορφωτική (αναπτυξιακή) και την τελική (ελεγκτική) αξιολόγηση¹⁵⁴.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει ανεπίσημο, εξελικτικό, συνεχές, αναπτυξιακό ανατροφοδοτικό χαρακτήρα (Κασσωτάκης, 2003), με κύριο στόχο τον εντοπισμό των δυνατοτήτων και των αναγκών του εκπαιδευτικού και τη στήριξη, την καθοδήγηση και τη βελτίωση της ποιότητας και της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού έργου. Τα κριτήρια της αξιολόγησης είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετέχουν τόσο στην αυτοαξιολόγηση τους όσο και στην αξιολόγηση των συναδέλφων τους¹⁵⁵.

¹⁵³ Δημητρόπουλος, 2002 . Κασσωτάκης, 2003 .Rebore , 2006

¹⁵⁴ Bollington et al, 1990 .Danielson&McGreal, 2000 .Sergiovanni&Staratt, 2002 .Stronge& Tucker, 2003

Ξωχέλης, 2006

¹⁵⁵ Sergiovanni&Staratt , 2002 .Stronge& Tucker, 2003 .Ξωχέλης, 2006

Στη διαμορφωτική αξιολόγηση έμφαση δίνεται η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τον αξιολογούμενο να έχει κεντρικό ρόλο και να μετέχει του αξιολογικού έργου, αφού οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του έργου τους.

Το είδος αυτό της αξιολόγησης έχει διαδοθεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια στους χώρους της αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού. (Πασιαρδής 2005).

Σε αντίθεση, **η τελική αξιολόγηση** έχει επίσημο, τεχνοκρατικό, γραφειοκρατικό και ελεγκτικό χαρακτήρα, εστιάζει στο τελικό αποτέλεσμα και έχει ως κύριο στόχο την αξιολόγηση της απόδοσης, την καταλληλότητα και ευθύνη του εκπαιδευτικού βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων που έχουν τεθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα και την ευθύνη για την προστασία των μαθητών και της πολιτείας από τους εκπαιδευτικούς που δεν μπορούν επαρκώς να ανταποκριθούν στο έργο τους¹⁵⁶.

Στην τελική αξιολόγηση, έμφαση δίνεται στην ιεραρχική παρατήρηση, την ποσοτική μέτρηση και την αποτελεσματικότητα βάσει της επίτευξης προκαθορισμένων στόχων, όπου ο αξιολογούμενος δεν συμμετέχει ουσιαστικά στην αξιολόγηση του παρόλο που η λήψη αποφάσεων που απορρέουν από την αξιολόγηση του τον αφορούν άμεσα: μισθολογική και βαθμολογική αναβάθμιση, λήψη μέτρων για την αλλαγή των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ.λπ. (Πασιαρδής, 1996). Ανάλογη μορφή αξιολόγησης, βάσει της λογικής του διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών, υπήρξε και στην Ελλάδα με τον θεσμό των Επιθεωρητών.

Υποστηρίζεται δε ότι είναι επιβεβλημένη η ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης του διδακτικού έργου, στο οποίο να υλοποιούνται, ξεχωριστά και από διαφορετικά άτομα, οι δύο παραπάνω μορφές αξιολόγησης και να συνδέονται μεταξύ τους¹⁵⁷ ανάλογα με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού και τις ανάγκες του συστήματος¹⁵⁸.

5.7.δ Κριτήρια αξιολόγησης

Τα βασικότερα κριτήρια που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έχουν να κάνουν (Δημητρόπουλος, 2002) με :

- Τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα και έξω από τη σχολική τάξη.
- Τη μεθοδολογία που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός,
- Την απόδοση των μαθητών του ως κριτήριο της αποτελεσματικότητάς του,
- Την παιδαγωγική του κατάρτιση,

¹⁵⁶ Sergiovanni&Starratt, 2002

¹⁵⁷ MacBeath, 1999 .Stronge&Tucker, 2003

¹⁵⁸ Harris, 1986. Κασσωτάκης, 2003, 2005

- Την επιστημονική του κατάρτιση,
- Το επιστημονικό του έργο,
- Άλλα πρόσθετα χαρακτηριστικά όπως την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού κ.λπ..

Αναφερόμαστε στο Διαμορφωτικό Σύστημα Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών, το οποίο εκπονήθηκε από τους Harris και Hill (1982) και επαναφέρεται σε 22 δείκτες που περιγράφουν τις επιθυμητές συμπεριφορές και τα κυριότερα χαρακτηριστικά (Πασαδιάρηςetal, 2005) που θα πρέπει να έχει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Βάσει αυτών των χαρακτηριστικών ο αποτελεσματικότερος εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι: συστηματικός, φιλικός, ικανός, ενθουσιώδης, να τείνει προς ατομική προσέγγιση και να χρησιμοποιεί τη σύγχρονη τεχνολογία.

5.7.ε Μέθοδοι αξιολόγησης

Υπάρχουν διάφορες μέθοδοι για την αξιολόγηση του έργου των εργαζομένων σε έναν οργανισμό και περιλαμβάνουν τη σύνταξη αξιολογικής έκθεσης από τον αξιολογητή, την αναφορά σε κρίσιμα περιστατικά, τις κλίμακες αποδοτικότητας έργου, τις κλίμακες αποδοτικότητας με βάση συγκεκριμένα γεγονότα, τη μέθοδο ταξινόμησης-κατάταξης με βάση την απόδοση του συνόλου των εργαζομένων, την αξιολόγηση με βάση την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων που έχουν προκαθοριστεί και συμφωνηθεί με τον αξιολογούμενο και την αξιολόγηση των 360°.

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, μπορούν να αντληθούν από τους εξής άξονες¹⁵⁹.

- Επίσκεψη στην τάξη και παρατήρηση μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας ή/ και της γενικότερης συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού εντός και εκτός σχολικής τάξης.
- Σύναψη συμβολαίου διδασκαλίας μεταξύ του αξιολογητή και του αξιολογούμενου
- Αξιολόγηση βάσει της επίδοσης των μαθητών μετά τη διαδικασία.
- Αξιολόγηση βάσει της διαπίστωσης της παιδαγωγικής και επιστημονικής του εκπαιδευτικού, υπό τη μορφή περιοδικού ελέγχου.
- Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού βάσει προκαθορισμένων στόχων.
- Αλληλοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τους συναδέλφους του.
- Τήρηση αρχείων με πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό.
- Αξιολόγηση για την επιλογή ή /και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, υπό τη μορφή εξετάσεων, όπως για παράδειγμα η επιλογή των εκπαιδευτικών και των στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία στην Ελλάδα.

¹⁵⁹Darling-Jammond etal, 1983 Barber&Klein, 1983 Eliot & Chidley, 1985 Δημητρόπουλος, 2002. Ιορδανίδης & Τσαγκαλίδου, 2005

- Αξιολόγηση βάσει ατομικού φακέλου του εκπαιδευτικού-αξιολογούμενου.
- Η αποτελεσματικότητα ενός συστήματος αξιολόγησης εκτιμάται σύμφωνα με τη δυνατότητα του να χρησιμοποιηθεί αποδοτικά ως εργαλείο για την εκτίμηση της απόδοσης του εργαζομένου στο έργο του (Cardy & Dobbins, 1994).
- Η αποδοτικότητα μπορεί να προσδιορίζεται με ποσοτικές και ποιοτικές παραμέτρους απόδοσης:
 - Οι ποσοτικές παράμετροι μπορεί να είναι μετρήσιμα δεδομένα,
 - Οι ποιοτικές παράμετροι αφορούν συνήθως στη συνολική εικόνα του εργαζόμενου.

5.7.στ Εργαλεία αξιολόγησης

Ως εργαλεία για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορούν να χρησιμοποιηθούν, οι συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια, η παρατήρηση από εξωτερικό παρατηρητή, τα έντυπα μέτρησης, οι αναφορές εκθέσεις από τον ίδιο τον αξιολογούμενο, η ανάλυση αρχείων και δεδομένων, η συζήτηση, η χρήση ημερολογίου δράσεων και δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού αλλά ακόμα και η βιντεοσκόπηση και ηχογράφηση της διδακτικής διαδικασίας με στόχο την αυτοαξιολόγηση¹⁶⁰.

Η επιλογή της μεθόδου και των εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν εξαρτάται από πολλές παραμέτρους όπως: τη φύση και το χαρακτήρα της κάθε θέσης εργασίας και το σκοπό για τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση (Darling-Hammondetal, 1983).

Θα πρέπει να επισημάνουμε, ότι δεν υπάρχει **καλή** και **κακή** μέθοδος αξιολόγησης, αλλά κάθε μία από τις μεθόδους, έχει και τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της.

Η αξιολόγηση με τη μορφή της βαθμολόγησης, έχει κατακριθεί ότι υπεραπλουστεύει το ζήτημα της απόδοσης του έργου, δεδομένου ότι η απόδοση είναι συνάρτηση πολλών παραμέτρων και δεν περιγράφεται μόνο με ένα βαθμό (Χατζηπαντελή, 1999), ενώ στην αυτοαξιολόγηση υπάρχει ο κίνδυνος όλοι οι αξιολογούμενοι να βαθμολογούν τον εαυτό τους με « άριστα» (Pigford, 1987).

Ο φορέας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ο φορέας αξιολόγησης μπορεί να είναι:

1. **εσωτερικός** (βρίσκεται μέσα στο υπό αξιολόγηση σύστημα, όπως για παράδειγμα, ο διευθυντής του σχολείου),
2. **εξωτερικός** (δεν έχει άμεση σχέση με τις σχολικές δραστηριότητες, όπως ήταν για παράδειγμα, ο Επιθεωρητής).

¹⁶⁰Millman & Drling-Hammond, 1990 .Ιορδανίδης & Τασκαλίδου, 2005 .Bush & Middlewood, 2006

3. να έχει την ευθύνη της ανάθεσης –εποπτείας (Υπουργείου Παιδείας) ή να διεξαγάγει - υλοποιεί την αξιολόγηση (Σχολικοί Σύμβουλοι κλπ.),
4. να είναι ο κύριος φορέας αξιολόγησης (ο ίδιος ο αξιολογητής που υλοποιεί την αξιολόγηση) και
5. να εμπλέκεται συμπληρωματικά/επικουρικά για τους σκοπούς της αξιολόγησης (οι μαθητές και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων για παράδειγμα).

5.8 Σύντομη ιστορική αναδρομή για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Τα ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έχουν απασχολήσει και προβληματίσει την Πολιτεία και την εκπαιδευτική ικανότητα όπως αντανακλάται και από τον μεγάλο αριθμό των σχετικών νομοθετικών ρυθμίσεων.

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού ξεκίνησε το 19^ο αιώνα, όπου ανατέθηκε αρχικά σε μεμονωμένα άτομα ή επιτροπές και στη συνέχεια έγινε πιο συστηματική με το θεσμό του Επιθεωρητή.

Οι πρώτοι επιθεωρητές διορίζονται το 1830¹⁶¹ και έχουν σαν αρμοδιότητα την επίβλεψη της εφαρμογής της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στα σχολεία και τον καθορισμό του αν κάποιος δάσκαλος θα έπρεπε να μείνει στην υπηρεσία (Γρόλλιος etal, 2002). Με το Νόμο «περί Δημοτικών σχολείων» Του 1834 καθορίζονται οι επιθεωρητικές επιτροπές των δημοτικών σχολείων της επαρχίας και των νομών, οι οποίες είχαν τον Δήμαρχο ως πρόεδρο, τον εφημέριο της περιοχής και 2-4 δημότες μέλη του δημοτικού συμβουλίου (Φυριπής, 1999). Στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις των επιτροπών ήταν να... *επιθεωρώσι τουλάχιστον άπαξ καθ' εξαμηνίαν δι' ενός απεσταλμένου μέλους των όλα τα δημοτικά σχολεία και τας επιθεωρητικές επιτροπάς των επιτόπιων σχολείων....και.....να επιβάλλουν επανορθωτικές ποινάς*¹⁶².

Ο νόμος ΒΤΜΘ¹⁶³ του 1895 μεταρρύθμισε, ότι αφορούσε τη διοίκηση και την εποπτεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο επιθεωρητής είχε διοικητικά, εποπτικά και καθοδηγητικά καθήκοντα, ενώ ασκούσε και πειθαρχική εξουσία στους δασκάλους.

Οι υπηρεσιακές εκθέσεις του επιθεωρητή αποσκοπούσαν στον έλεγχο των εκπαιδευτικών και των σχολείων ως προς την τήρηση των εντολών και οδηγιών από την Πολιτεία, στην ενίσχυση ενός συστήματος υπαλληλικής κατάταξης και ιεράρχησης (προαγωγές, μεταθέσεις, αποδοχές), στην καταγραφή της επιστημονικής, διδακτικής και διοικητικής ικανότητας των

¹⁶¹ Διάταγμα 1372/5 10.1830.

¹⁶² Άρθρα 37,40,41,42

¹⁶³ ΦΕΚ 37/5/10/1895 «Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδύσεως»

εκπαιδευτικών καθώς και στην *αξιολόγηση* της προσωπικότητας και της κοινωνικής τους δράσης: Λίαν ευσυνείδητος, Ασυνείδητος, Εξαιρετική συμπεριφορά, Αναξιοπρεπής, Επωφελής, Αδρανής κ.λπ. (Παπακωνσταντίνου, 1992)

Στην περίοδο της δικτατορίας, καθιερώνεται η διπλή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον Επιθεωρητή και για πρώτη φορά από τον Διευθυντή³ του σχολείου (Γρόλιος etal, 2002)

Το 1982 με τον νόμο 1304/1982¹⁶⁴ ο θεσμός του επιθεωρητή καταργείται και αντικαθιστάται με το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, παραχωρώντας, εκχωρώντας τις αρμοδιότητες του επιθεωρητή σε δύο νέους θεσμούς: το σχολικό σύμβουλο και τον διευθυντή εκπαίδευσης.

Τα κριτήρια για την επιλογή Σχολικών Συμβούλων σχετίζονταν με το διδακτικό και εκπαιδευτικό τους έργο ενώ η επιλογή τους διενεργείτο από επταμελές συμβούλιο.

Με την Υ.Α. Δ2/1938/1998¹⁶⁵ ρυθμίζονται τα κριτήρια αξιολόγησης (που είναι ίδια με αυτά του Π.Δ. 320/93) καθώς και ο αριθμητικός προσδιορισμός των στοιχείων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και των στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης από το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών.

5.9 Ο νέος νόμος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Το έτος 2002 το Υπουργείο Παιδείας ανακοινώνει αφενός την απόφαση **αρ.Φ.353.1/324/105657/Δ1** με θέμα: «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερικών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων» και αφετέρου το Νόμο 2986/2002 (ΦΕΚ 24, τ.Α 13/2/2002) με θέμα» Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού των Εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Με την απόφαση περί αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών, γίνονται σαφή τα καθήκοντα των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών που ασκούν διδακτικό έργο, σε σχέση με όλους τους φορείς που εμπλέκονται στη λειτουργία των σχολείων. (Προϊστάμενες αρχές, αποκεντρωμένες εκπαιδευτικές υπηρεσίες, περιφερειακές διευθύνσεις, Σχολικοί Σύμβουλοι, Σύλλογοι Διδασκόντων, όργανα λαϊκής συμμετοχής, σύλλογοι γονέων, τοπικοί φορείς)

¹⁶⁴Ν.Δ. 651/28/08/1970

¹⁶⁵«Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών», άρθρο 4.

Με το Ν. 2986/2002 γίνεται σαφές το πλαίσιο εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Σε συνέντευξη του ο υφυπουργός παιδείας κ. Φ. Πετσάλνικος δήλωσε: «*Η αξιολόγηση δε θα πρέπει να ακούγεται ως απειλή για τους εκπαιδευτικούς. Θα είναι μια διαδικασία για να ξεπεραστούν κενά και αδυναμίες με ειδικά προγράμματα και επιμόρφωση*». (Συνέντευξη του υφυπουργού Παιδείας Φ. Πετσάλνικου στην Νικ. Τρίγκα, εφημερίδα έθνος, 16/10/2002). Στην ίδια συνέντευξη ο υφυπουργός εξήγγειλε αλλαγές στη συγκρότηση της διοικητικής πυραμίδας προκειμένου να αντιμετωπιστούν προβλήματα γραφειοκρατίας και αναποτελεσματικότητας.

Στην εισηγητική έκθεση του νόμου αναφέρεται ότι, σκοπός των νέων αλλαγών είναι ο μετασχηματισμός του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ώστε να μορφώνει υπεύθυνους, δημοκρατικούς, και σκεπτόμενους πολίτες, να συλλαμβάνει τη δυναμική της οικονομίας, να επενδύει στο ανθρώπινο δυναμικό της οικονομίας, να επενδύει στο ανθρώπινο δυναμικό, και να απορροφά τις ραγδαίες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές.

Θεσμοθετείται η θέση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης και σε συνδυασμό με τα άλλα στελέχη της εκπαίδευσης σε επίπεδο νομού επιχειρείται να διαμορφωθεί μια ευέλικτη και διοικητική και αποτελεσματική διοικητική και καθοδηγητική πυραμίδα.

Όσον αφορά την αξιολόγηση στην εισηγητική έκθεση αναφέρεται σαφώς ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και οι επιμέρους δομές του πρέπει να αξιολογούνται. Ακόμη ότι, επιχειρείται μια πολύπλευρη προσέγγιση και συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου με σκοπό τη βελτίωση και την ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για την επιτυχή εφαρμογή της αξιολόγησης ολόκληρης της εκπαιδευτικής ιεραρχίας θα καθορίζεται κατά περίπτωση το ακριβές περιεχόμενο της, ώστε να το γνωρίζει ο αξιολογούμενος. Η αξιολόγηση θα έχει δημοκρατικό χαρακτήρα με εμπλοκή όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης και ενημέρωση για τα αποτελέσματα και τις επιπτώσεις των πολιτικών, των πραγμάτων και της δράσης των φορέων.

Με το νόμο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτική Έρευνας (Κ.Ε.Ε) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι) { βλ. άρθρο 4, παρ.2}. Έτσι καταργείται το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών.

Προτεραιότητα στην αξιολόγηση δίνεται στους εκπαιδευτικούς προς μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη, σε όσους επιθυμούν να καλύψουν θέσεις στελεχών εκπαίδευσης, στα στελέχη εκπαίδευσης και στους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να αξιολογηθούν.(άρθρο 5, παρ.2).

Ο αξιολογούμενος καλείται να υποβάλλει έκθεση προσωπικής αυτοαξιολόγησης, βάσει των στοιχείων αξιολόγησης, χωρίς όμως αριθμητική βαθμολογία. Ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο (άρθρο 5, παρ.3 α, β).

{ Για τα υπόλοιπα στελέχη βλ. ,άρθρο 5, παρ.3 γ,δ,ε,στ,ζ }

Για τη διαδικασία, τον τύπο, το χρόνο, το περιεχόμενο της αξιολόγησης και κάθε άλλο σχετικό με την αξιολόγηση θέμα, εκκρεμούν αποφάσεις του Υπουργού Παιδείας ύστερα από εισηγητή του Τμήματος Αξιολόγησης και επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Σύμφωνα με τις διατάξεις του ισχύοντος νόμου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των στελεχών παρατηρούμε ότι:

- Υιοθετείται ένα σύστημα αξιολόγησης με δύο αξιολογητές ανά περίπτωση .
- Το κάθε πεδίο αξιολόγησης βαθμολογείται σε εκατονταετή κλίμακα (0-100)
- Ο τελικός βαθμός προκύπτει από το μέσο όρο των βαθμών των δύο αξιολογητών.
- Δεν μπορεί να συνταχθεί έκθεση αξιολόγησης του έργου του αξιολογούμενου, εφόσον ο αξιολογητής δεν έχει συνεργαστεί/ συνυπηρετήσει με τον εκπαιδευτικό για τουλάχιστον όσο χρόνο όσο η διάρκεια έως διδακτικού έτους.
- Όσοι εκπαιδευτικοί είχαν *αδυναμίες* στην προσφορά του εκπαιδευτικού τους έργου, ακολούθησαν συγκεκριμένες προτάσεις για την άρση των αδυναμιών τους οι οποίες περιλαμβάνουν: τη συνέχιση τη συνέχιση της διδασκαλίας με την άμεση παρακολούθηση έμπειρου εκπαιδευτικού, την παρακολούθηση ειδικού επιμορφωτικού προγράμματος, την προσωρινή απαλλαγή από τα διδακτικά μαθήματα τη μετάταξη αλλά ακόμη και την απόλυση λόγω ανεπάρκειας στην εκτέλεση εκπαιδευτικών και διοικητικών καθηκόντων.
- Τα στελέχη της εκπαίδευσης που επιτυγχάνουν «Εξαιρετικό» αξιολογικό αποτέλεσμα παραμένουν στη θέση που κατέχουν εφόσον το επιθυμούν.
- Τα στελέχη για τα οποία εντοπίστηκαν ενδεχόμενες ανεπάρκειες επιβάλλεται να ενταχθούν σε ανάλογη διοικητική διαδικασία.

5.10 Κριτική θεώρηση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

5.10.α Προβληματισμοί

Στη χώρα μας, από το 1982, που καταργήθηκε ο θεσμός του Επιθεωρητή, και μέχρι σήμερα έχουν γίνει πολλές συζητήσεις με επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Από την όλη ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, όπου η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν πάντοτε παρούσα, τουλάχιστον μέχρι το 1982, προκύπτει εύλογα το ερώτημα κατά πόσο ήταν αποτελεσματική και τι ουσιαστικό προσέφερε στην εκπαίδευση της χώρας μας. Δηλαδή, κατά πόσο η εκπαίδευση αναβαθμίστηκε, βελτιώθηκε και κατά πόσο ο εκπαιδευτικός έγινε καλύτερος λόγω της αξιολόγησης του. Επίσης κατά πόσο οι μαθητές μέσα από ένα τέτοιο σύστημα έγιναν ικανότεροι ή κατά πόσο αμβλύθηκαν οι κοινωνικές-οικονομικές ανισότητες μαθητών και σχολείων σε περιοχές με διαπιστωμένα προβλήματα.

Ένα άλλο ερώτημα που γενάτε είναι, τι ακριβώς έγινε κατά την τελευταία εικοσαετία που δεν υπήρχε αξιολόγηση. Είναι γνωστό πως οι Σχολικοί Σύμβουλοι στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς ήταν υποχρεωμένοι να συντάσσουν έκθεση σχετικά με τη λειτουργία της περιφέρειάς τους και να την υποβάλλουν στο Υπουργείο Παιδείας. Στην πράξη οι εκθέσεις αυτές ουδέποτε μελετηθήκαν ή αξιοποιήθηκαν από το ΥΠΕΠΘ.

Άξιο προβληματισμού επίσης είναι, τι μορφής σύστημα αξιολόγησης πιστεύουμε ότι είναι ενδεδειγμένο να εφαρμόσουμε πλέον, και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να δεχτούν την αξιολόγηση που θα προταθεί.

«Εν ποιήσεις συ τα μέγιστα την πόλιν ει μη τους ορόφους υψώσεις, αλλά τας ψυχάς αυξήσεις. Αμεινον γαρ εν μικροίς οικήμασι μεγάλας οικείν ψυχάς ή εν μεγάλαις οικίαις ταπεινά φωλεύειν ανδράποδα».

Επίκτητος

5.11 Συμπεράσματα και προτάσεις

Στην αγορά διδάσκεισαι.

Στην απομόνωση εμπνέεσαι.

Στη δράση αξιολογείσαι.

Θυμόσοφη ρήση

Το σύστημα της αξιολόγησης οφείλουμε να είναι σαφές, κατανοητό και αποδεκτό και να εφαρμόζεται με διαφάνεια σε όλες του τις διαδικασίες.

Εκτός του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συναξιολογούνται τα προγράμματα διδασκαλίας, τα διδακτικά βιβλία, ο βαθμός επίτευξης της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού, οι τυχόν ιδιαιτερότητες των μαθητών και η οικονομική επάρκεια της σχολικής μονάδας.

Τα πορίσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Τα πορίσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Η αξιολόγηση οφείλει να αποτελεί τη βάση για αναβάθμιση και βελτίωση του εκπαιδευτικού, η οποία θα έχει ως συνέπεια και την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Οι προσδοκίες του συστήματος από τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να είναι σαφείς και οι ίδιοι να τις εισπράττουν μέσα από την αξιολόγησή τους. Ως αποτέλεσμα θα προσδοκάται η ανύψωση του ηθικού τους και της προσφοράς τους και όχι η καταρράκωση τους.

Το σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να θεωρεί τον εκπαιδευτικό ως συνεργάτη και πολύτιμο φορέα πληροφοριών, που βοηθά στην επίλυση προβλημάτων.

Όλα τα κριτήρια αξιολόγησης είναι προφανές ότι, πρέπει να προσαρμόζονται στο εξελικτικό στάδιο του εκπαιδευτικού ως προς τα χρόνια υπηρεσίας του ή ως προς τη θέση του ως στέλεχος της εκπαίδευσης.

Είναι σημαντικό πολύ οι εκπαιδευτικοί να είναι επαρκώς ενημερωμένοι για το πώς αξιολογούνται και για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης τους.

Τέλος, στόχος της αξιολόγησης θα πρέπει να παραμείνει η εξασφάλιση των αναγκών και των συμφερόντων των πολιτών και να μην γίνει αυτοσκοπός, όπως φαίνεται να προδιαγράφεται στη χώρα μας, και αυτό γιατί η αξιολόγηση που έχει εφαρμοστεί δεν έχει εξασφαλίσει την ισότητα ευκαιριών και κυρίως την ισοτιμία μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών ομάδων με δεδομένο βέβαια ότι η ισοτιμία (Paul, 1999) παραμένει βασικός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

Έρευνα για τη διαχείριση ανθρωπίνων πόρων σχολικούς οργανισμούς · η περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

6.1 Ταυτότητα έρευνας

6.1.α Σκοπός έρευνας

Από την αποτύπωση της παρούσας εργασίας, διαφαίνεται η ανάγκη της σωστής οργάνωσης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση, και συγκεκριμένα σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας, τόσο στον ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο τομέα.

Γίνεται αντιληπτό ότι τα σύγχρονα δεδομένα της εποχής, ο τρόπος ζωής, αλλά οι ραγδαίες αλλαγές σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστο και τον κλάδο της εκπαίδευσης και των ανθρώπων που την υπηρετούν.

Σκοπός της έρευνας ήταν αφενός η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και αφετέρου η διατύπωση προτάσεων, για την βελτίωση του συστήματος διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων στους σχολικούς οργανισμούς, και ειδικότερα στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, τα τεθέντα ερευνητικά ερωτήματα ήταν: α) η διερεύνηση των κρατουσών απόψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, β) ο βαθμός που αυτή η λειτουργία επηρεάζει την αποδοτικότητά τους, και γ) ο τρόπος αντιμετώπισης της υφιστάμενης λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

6.1.β Πληθυσμός

Τον **πληθυσμό της έρευνας**, αποτέλεσαν ειδικοί εκπαιδευτικοί ιδιωτικών και δημοσίων σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν κατά το σχολικό έτος 2017-18. Επίσης, εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε νηπιαγωγεία και είναι επιφορτισμένοι με παιδιά ηλικίας από ενός (1) έτους έως και έξι (6) ετών, λαμβάνοντας υπόψη ότι:

- δεν υπάρχουν προγενέστερα στατιστικά στοιχεία στο αντικείμενο διερεύνησης,
- η εμπειρία των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων είναι εμπειριστατωμένη και δομημένη, παρά τις ελλείψεις του συστήματος,
- η αναγκαιότητα αξιοποίησης των ανθρωπίνων πόρων στους σχολικούς οργανισμούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η διαμόρφωση συγκεκριμένων προς τούτο προτάσεων.

6.1.γ Χρόνος Διεξαγωγής

Η έρευνα διεξήχθη από 20/11/2017 έως και την 20/01/2018.

Η συλλογή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε την 02/01/2018 και ολοκληρώθηκε την 20/01/2018. Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε από 25/01/2017 έως 10/03/2018.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (μετά την αποστολή του ειδικά διαμορφωμένου ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική μορφή), είτε - σε κάποιες περιπτώσεις – με τη συμπλήρωσή τους σε έντυπη μορφή.

6.1.δ Μέγεθος δείγματος

Λόγω της δυσκολίας επιλογής αντιπροσωπευτικού δείγματος, η έρευνα επικεντρώθηκε κυρίως στις απόψεις των ειδικών, προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιοτική διάσταση του θέματος. Το μέγεθος του δείγματος ανήλθε σε **23** ερωτηματολόγια που όμως απαντήθηκαν από ειδικούς εκπαιδευτικούς και μόνο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εντός Αττικής. Εξ αυτών, 9 άτομα (ποσοστό 39,13%) υπηρετούν σε σχολεία του δημοσίου τομέα και 14 άτομα (ποσοστό 60,86%) σε σχολεία του ιδιωτικού τομέα.

Η διαστρωμάτωση του δείγματος παρατίθεται αναλυτικά στο παράρτημα της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας.

6.1.ε Μέθοδος δειγματοληψίας και σύνθεση του δείγματος

Τα άτομα του δείγματος για τη συλλογή των στοιχείων της έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, αποτέλεσαν 23 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί (άντρες και γυναίκες, κάθε προϋπηρεσίας) που δραστηριοποιούνται στο δημόσιο και ιδιωτικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο συγκεκριμένος προσδιορισμός του δείγματος προέκυψε βάσει των ερευνητικών στόχων και συγκεκριμένα:

1. για να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο, γίνεται αντιληπτή η διαδικασία της εκπαίδευσης, της λειτουργίας της και της αξιολόγησης της από τους εκπαιδευτικούς του δημόσιου και ιδιωτικού φορέα της πρωτοβάθμιας,
2. για να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με το βαθμό του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος που επηρεάζει την αποδοτικότητά τους,
3. προκειμένου να είναι δυνατή η κατανόηση του τρόπου αντιμετώπισης της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος από τους εκπαιδευτικούς και η διαμόρφωση προτάσεων βελτίωσης του συστήματος διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

6.1.στ Σημαντικότητα της έρευνας

Δεν εντοπίστηκαν από την μελέτη μας ανάλογες έρευνες που να αφορούν τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού σε πρωτοβάθμιες εκπαιδευτικές μονάδες, καθώς επίσης και τις διαφορές που υπάρχουν σε όλα τα επίπεδα ανάμεσα στην ιδιωτική και δημόσια εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, **η συγκεκριμένη προσπάθεια επιχειρείται για πρώτη φορά**, ενώ τα πορίσματα της έρευνάς μας, αποτελούν τη βάση για να λειτουργήσει η ιδιωτική και η δημόσια εκπαίδευση με εφάμιλλες δυνατότητες.

6.2 Μεθοδολογική προσέγγιση

6.2.α Εργαλεία Διεξαγωγής της έρευνας

Βασικό εργαλείο της έρευνάς υπήρξε, ένα ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο, με στόχο να συλλεχθούν με αξιοπιστία, ακρίβεια και εγκυρότητα συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με το αντικείμενο της μελέτης μας.

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε τρόπο σχεδιασμού του, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις βασικές αρχές σχεδιασμού ερωτηματολογίων, προκειμένου να συλλεχθούν στοιχεία για τον τρόπο λειτουργίας του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων και πιο συγκεκριμένα της λειτουργίας ανάπτυξης και εκπαίδευσης.

6.2.β Περιορισμοί και σφάλματα της έρευνας

Είναι κοινά αποδεκτό, ότι δεν υπάρχει εμπειρική δειγματοληπτική έρευνα, η οποία να μην περιέχει σφάλματα και περιορισμούς στα ευρήματα της. Επομένως, και η παρούσα έρευνα, περιέχει ορισμένους περιορισμούς, αλλά και κάποια σφάλματα. Συγκεκριμένα, το ποσοστό μη απόκρισης (nonresponseerror) της έρευνας, μπορεί να δημιουργήσει κάποιο σφάλμα στα αποτελέσματά της. Είναι πιθανόν δηλαδή, όσοι δεν απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, να απαντούσαν διαφορετικά από τους υπολοίπους στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Κατά συνέπεια, η γνώμη τους για τα θέματα που άπτονται της παρούσης μελέτης, θα μπορούσε να είναι διαφορετική, από τη γνώμη όσων απάντησαν, και έτσι να διατυπωθούν στην έρευνα μεροληπτικά αποτελέσματα.

6.2.γ Επεξεργασία δεδομένων

Μετά τη διαδικασία συλλογής των ερωτηματολογίων, ακολούθησε η διαδικασία κωδικοποίησης των στοιχείων προκειμένου να καταστεί δυνατή η εισαγωγή τους σε Η/Υ και στη συνέχεια η στατιστική επεξεργασία. Ελέγχθησαν οι 23 περιπτώσεις (cases), ώστε να

αναγνωριστούν τα μη αποδεκτά ερωτηματολόγια. Τα κριτήρια για να οριστεί ένα ερωτηματολόγιο ως μη αποδεκτό, ήταν τα ακόλουθα:

1. Κάποιες σημαντικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, δεν είχαν απαντηθεί.
2. Ήταν κατανοητό ότι ο ερωτώμενος δεν κατάλαβε σωστά κάποιες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.
3. Ένα τμήμα του ερωτηματολογίου, έλειπε από λάθος του ερευνητή ή του ερωτώμενου.

Με βάση τα προαναφερθέντα κριτήρια, κρίθηκε από τη μελετητική ομάδα ότι και τα 23 ερωτηματολόγια είναι πλήρως συμπληρωμένα και αποδεκτά προς ανάλυση. Επομένως, η ανάλυση και η εξαγωγή των συμπερασμάτων, έγινε με βάση τα 23 ερωτηματολόγια, που αποτέλεσαν όπως προαναφέρθηκε και το μέγεθος του δείγματος.

Ακολούθησε η καταχώρηση των δεδομένων, η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των αποτελεσμάτων με τη χρήση του προγράμματος Ms-Excel.

6.2.δ Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Εγκυρότητα είναι ο βαθμός στον οποίο μία μέτρηση αντιπροσωπεύει με ακρίβεια αυτό που υποτίθεται ότι μετράει (Hair, 1998). Για παράδειγμα, η παρούσα έρευνα επιχειρεί την εξέταση των μεθόδων λειτουργίας και αξιολόγησης των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επομένως, θα πρέπει να τεθεί με τέτοιο τρόπο το ερώτημα, ώστε ο ερωτώμενος να κατανοήσει τι σημαίνει διαχείριση ανθρωπίνων πόρων σε κάθε σχολική μονάδα. Η αξιοπιστία (reliability) είναι ο βαθμός στον οποίο, η παρατηρούμενη μεταβλητή, μετράει την «πραγματική αξία» και δεν περιέχει λάθη ή σφάλματα.

6.2.ε Αποτελέσματα - Συμπεράσματα

Τα άτομα, τα οποία συμπεριελήφθησαν ήταν άνδρες και γυναίκες, απόφοιτοι ΑΕΙ, ΤΕΙ και ΙΕΚ ηλικίας έως 29 ετών, 30 έως 39 ετών, 40 έως 49 ετών, και άνω των 50 ετών, διαφόρων ηλικιακών ομάδων σύμφωνα με τον πίνακα 2 (βλ. παράρτημα). Οι θέσεις, που καλύπτουν οι εκπαιδευτικοί ήταν ποικίλων διαβαθμίσεων μέσα στις εκπαιδευτικές μονάδες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ιδιότητα (θέση)

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	2	8,69
ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΝΤΡΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	3	13,04
ΜΟΝΙΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	8	34,78
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΟΣ	1	4,34
ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ	3	13,04
ΑΛΛΟ	5	21,73
ΣΥΝΟΛΟ	23	100

Στη συνέχεια δόθηκε βαρύτητα στο κομμάτι της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Από εκεί διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι επιμορφώνονται με προσωπικά τους έξοδα (73,9), κυρίως με σεμινάρια (60,8) στοχεύοντας κυρίως στην ενημέρωση (78,2) (βλ. πίνακα Α') και διερευνώντας στο συνδυασμό θεωρίας πράξης (47,8) (βλ. πίνακα Β').

Πίνακας Α'

Ενημέρωση εκπαιδευτικών για τις τρέχουσες εξελίξεις στην επιστήμη τους

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	18	78,26
ΠΟΛΥ	4	17,39
ΜΕΤΡΙΑ	0	0
ΛΙΓΟ	0	0
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	4,34
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

Πίνακας Β'

ΠΙΝΑΚΑΣ 15στ. Βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών που από τα επιμορφωτικά σεμινάρια προσδοκούν νέες γνώσεις που θα βοηθήσουν το συνδυασμό θεωρίας - πράξης

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	11	47,82
ΠΟΛΥ	7	30,43
ΜΕΤΡΙΑ	3	13,04
ΛΙΓΟ	0	0
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0
ΑΝΑΠΑΝΤΗΤΑ	2	8,69
		0
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

Ωστόσο, παρά το γεγονός της προσπάθειας τους για περαιτέρω και συνεχή επιμόρφωση, τα αποτελέσματα από τα σεμινάρια, κυρίως για το συνδυασμό θεωρίας και πράξης που τους αφορούσαν, μέτρια τους ικανοποίησαν.

ΠΙΝΑΚΑΣ 17α. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τα σεμινάρια σε ότι αφορά σεμινάρια σχετικά με το εκπαιδευτικό τους έργο

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	3	13,04
ΠΟΛΥ	5	21,73
ΜΕΤΡΙΑ	10	43,47
ΛΙΓΟ	5	21,73
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

Προχωρώντας την έρευνα, αναρωτηθήκαμε για τη συναισθηματική πληρότητα που μπορεί να νιώθει ένας εκπαιδευτικός, κάνοντας ένα τόσο επωφελές έργο που σχετίζεται με παιδιά κατά βάση. Με μεγάλη έκπληξη διαπιστώθηκε ότι πολλοί σκέφτονται ότι θα ήθελαν να εγκαταλείψουν το επάγγελμα του παιδαγωγού που έχουν επιλέξει. Το στοιχείο αυτό, πρέπει να μας βάλει σε προβληματισμό, για ποιους λόγους ένας άνθρωπος, που κατ' επιλογή και συνειδητά επέλεξε να υπηρετήσει το συγκεκριμένο επάγγελμα, που έχει να κάνει με ανθρώπινες ζωές, αλλάζει γνώμη, και σκέφτεται ότι πιθανό θα ήθελε να κάνει κάτι άλλο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 18. Συχνότητα που οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι θα ήθελαν να κάνουν κάποιο άλλο επάγγελμα

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	3	13,04348
ΣΥΜΦΩΝΩ	11	47,82609
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	2	8,695652
ΔΙΑΦΩΝΩ	3	13,04348
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	4	17,3913
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

Τέλος, φτάνοντας στο κομμάτι της αξιολόγησης, που αποτελεί μείζον ζήτημα συζητήσεων της εποχής μας, από όλους τους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας σε όλη την ελληνική επικράτεια, διαπιστώθηκαν ποικίλες απόψεις για ερωτήματα, όπως ποιος πρέπει να αξιολογεί τους δασκάλους, τους διευθυντές, ποιοι είναι οι τρόποι κ.λπ. Παρατηρήθηκε πώς η πλειοψηφία έκρινε ότι ο διευθυντής και ο σχολικός σύμβουλος είναι αυτοί που θα πρέπει κατά βάση, να έχουν ολοκληρωμένη και αντικειμενική άποψη και να κρίνουν αμερόληπτα τους δασκάλους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 34. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΓΟΝΕΙΣ	2	8,69
ΠΑΙΔΙΑ	3	13,04
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	8	34,78
ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟ	4	17,39
ΤΟΥΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	1	4,34
ΔΗΜΟ	1	4,34
ΚΑΠΟΙΟΝ ΑΛΛΟ ΦΟΡΕΑ	1	4,34
ΚΑΝΕΝΑΝ	0	
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

Αντιλαμβάνεται λοιπόν κανείς, ότι οι απαντήσεις ποικίλουν και θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπ' όψιν από τους καθ' ύλην αρμοδίους που θα κληθούν να διαμορφώσουν τον τρόπο αξιολόγησης των παιδαγωγών – εκπαιδευτικών. Θα πρέπει λοιπόν, να ληφθούν ποικίλες παράμετροι, ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν τόσο στη δημόσια όσο και στην ιδιωτική εκπαίδευση με τον ίδιο τρόπο, δίκαια και αξιοκρατικά, χωρίς εξωγενείς παρεμβάσεις αλλά και με τη βαρύτητα και τη σοβαρότητα που αρμόζει σε μια τέτοια διαδικασία, και η οποία πολλές φορές παρά τις απαιτήσεις της εποχής, καταργείται ή αποσύρεται.

Με όλα αυτά, τα οποία αποτυπώθηκαν στην έρευνά μας, εν μέρει έγινε προσπάθεια να προταθούν τρόποι, για να μπορεί το ανθρώπινο δυναμικό κάθε σχολικής μονάδας, να διοικείται και να εξελίσσεται προς όφελος, κυρίως των παιδιών. Με τις υποδείξεις μας, ωστόσο, ελπίζουμε να συμβάλαμε στο να μπορέσει να διαφανεί ο πολύπλευρος και απαιτητικός ρόλος των στελεχών και των εκπαιδευτικών ενός σχολείου, σε συνδυασμό με το δύσκολο εργασιακό περιβάλλον (διαχείριση της σχολικής τάξης, υποκίνηση των μαθητών, συνεργασία με συναδέλφους, επικοινωνία με τους γονείς, τη διοίκηση και τους κοινωνικούς φορείς), που όμως με τις πρόσφορες συνθήκες και την αγαστή συνεργασία, μπορεί να προκύψει άρτια λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η δέσμευση και ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο τόσο της ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας όσο και των ποιοτικών αποτελεσμάτων κάθε εκπαιδευτικού συστήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΕΠΙΤΕΛΙΚΗ ΣΥΝΟΨΗ

Τα αποτελέσματα της παραπάνω δειγματοληπτικής έρευνας οδηγούν στη διατύπωση απόψεων σχετικά με τα θέματα και τα ερωτήματα που είχαν τεθεί αρχικά. Ειδικότερα, η προσέγγιση του θέματος πραγματοποιήθηκε με στόχο τη θεωρητική παρουσίαση των δεδομένων που σχετίζονται με τη διαχείριση ανθρωπίνων πόρων στην Α' βάρθμια εκπαίδευση και στην προσπάθεια ανάλυσης της εφαρμογής της σε σχολεία (ιδιωτικά και δημόσια) που βρίσκονται στην ελληνική επικράτεια. Έγινε προσπάθεια κατάδειξης των σημείων ταύτισης ή απόκλισης σε καθετί που η θεωρία παραθέτει αναφορικά με τις λειτουργίες της διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων.

Η ανάλυση και τα αποτελέσματά της, οδήγησαν στην ανάδειξη μιας σειράς από επιμέρους αδυναμίες στη διοίκηση της γενικής εκπαίδευσης, που πηγάζουν από τη μη ύπαρξη μια ολιστικής προσέγγισης, στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Παρατηρηθήκαν λοιπόν σημεία που χρήζουν παρέμβαση και σημεία που θα βοηθούσαν στην προσπάθεια εφαρμογής μιας ολοκληρωμένης αντιμετώπισης της εκπαίδευσης, όπως: α) έγκαιρος προγραμματισμός και κατάρτιση του ανθρώπινου εκπαιδευτικού δυναμικού, β) υιοθέτηση νέων προγραμμάτων που αφορούν καινούριους τομείς εργασίας, γ) αλλαγή φιλοσοφίας και της πρακτικής των προγραμμάτων επιμόρφωσης, δ) δημιουργία προϋποθέσεων για ουσιαστική εμπλοκή των δασκάλων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ε) δημιουργία κλίματος κατάλληλου για ενεργό συμμετοχή.

Σε ότι αφορά τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, πρέπει να εκπληρωθεί μια τουλάχιστον βασική προϋπόθεση: η καθιέρωση μιας συνεχούς επιμορφωτικής διαδικασίας (συνεχιζόμενης εκπαίδευσης) από την είσοδό τους στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτησή τους. Στην εκτίμηση αυτή συμφωνούν όλοι, ωστόσο υπάρχουν διαφορές ως προς τους στόχους της επιμόρφωσης. Μάλιστα, επισημαίνεται η ανάγκη να ανταποκριθούν, οι εκπαιδευτικοί στις ταχύτατες αλλαγές της σύγχρονης εποχής · η επιμόρφωση δηλαδή, καλό θα ήταν να αποβλέπει, στον εκσυγχρονισμό των γνωστικών αντικειμένων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών.

Είναι γεγονός ότι, η εκπαίδευση των δασκάλων εξακολουθεί να παρουσιάζει, ακόμα και σύγχρονα, εκπαιδευτικές αδυναμίες, παρά το γεγονός ότι καλείται να παίξει ένα σπουδαίο και πολυσήμαντο ρόλο. Είναι διαφορετική, κατά εκπαιδευτική βαθμίδα, αν και η κύρια αποστολή των εκπαιδευτικών είναι κατά βάση, κοινή, και διαιρείται σε δύο τομείς: α)

βασική εκπαίδευση (βλ. β' παράρτημα) και β) επιμόρφωση (βλ. γ' παράρτημα). Όμως, πολλές φορές χαρακτηρίζεται από ελλιπή σύνδεση θεωρίας και πράξης (βλ. ερώτημα 15, παραρτήματος), γεγονός το οποίο αποδίδεται στην έλλειψη ικανότητας εφαρμογής δομημένων προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς. Δυσχεραίνεται τέλος, και από μείζονα συγκυριακά προβλήματα, όπως για παράδειγμα το πρόβλημα της ανεργίας κ.λπ.

Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι παρά τις διαφορές των απόψεων, ως προς τη στοχοθεσία των εκπαιδευτικών, οι διεθνείς επιστημονικές συζητήσεις, αλλά και η σχετική πρακτική φαίνεται να συγκλίνουν στις ακόλουθες προτάσεις:

1. να είναι αποκεντρωμένη και να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις των εκπαιδευτικών,
2. να παρέχεται από διάφορους φορείς, να είναι πολύπλευρη και να μπορεί να εντάσσει ποικίλες επιμορφωτικές δραστηριότητες,
3. να είναι σύντομη και επαναλαμβανόμενη, αλλά με μεγάλο εύρος σε ότι αφορά τον αριθμό εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνεται,
4. να υπάρχει συνάφεια αφενός με την εκπαιδευτική έρευνα και αφετέρου με τη σχολική πράξη (on the job training),
5. να αξιολογείται διαρκώς για συνεχή βελτίωση και προσαρμογή της στις εκάστοτε ανάγκες και συνθήκες.

Το περιβάλλον μέσα στο οποίο συνυπάρχουν, ενεργοποιούνται και εφαρμόζονται οι αρχές της διοίκησης του προσωπικού αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα επιτυχίας του οργανισμού. Αυτό συμβαίνει επειδή, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο, τόσο της ποιοτικής λειτουργίας όσο και των ποιοτικών αποτελεσμάτων κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Γι' αυτό επιβάλλεται, ο εκπαιδευτικός να καταρτίζεται διαρκώς, να ασκεί κριτική ικανότητα όσον αφορά τη σύνθεση παρεχόμενων στη νέα γενιά γνώσεων, ενώ απαραίτητη κρίνεται η προσωπική του πρωτοβουλία και η κοινωνική του υπευθυνότητα.

Εν κατακλείδι, γίνεται σαφές ότι, η ανάπτυξη και η εφαρμογή μιας ολοκληρωμένης διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης αποτελεί το μοναδικό τρόπο, ώστε το σύστημα να προνοεί και να αποτρέπει εγκαίρως την εμφάνιση θεμάτων - προβλημάτων που η μη διαχείριση τους τα καθιστά ανυπέρβλητα.

Όσο δεν επιλέγονται σύγχρονες επιστημονικές αρχές και μέθοδοι, θα εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μια παρωχημένη διοικητική φιλοσοφία, σύμφωνα με την οποία η διοίκηση προσπαθεί περιστασιακά κάθε φορά και ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες (πολιτικές, κοινωνικές, κ.λπ.) να αντιδράσει. Μια τέτοια αντιμετώπιση, δε δύναται να προσφέρει μια δημόσια εκπαίδευση που να εξυπηρετεί τις ανάγκες της κοινωνίας, αλλά και των λειτουργών της.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. Ερωτηματολόγιο Έρευνας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ : Το ερωτηματολόγιο της Έρευνας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Έρευνα για τη διαχείριση ανθρωπίνων πόρων · η περίπτωση της α' βαθμιας εκπαίδευσης

Η έρευνα αυτή στοχεύει να διερευνήσει τα βασικά ζητήματα της διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων στην α' βαθμια εκπαίδευση

Το ερωτηματολόγιο είναι **ΑΝΩΝΥΜΟ**

Τα ατομικά στοιχεία που ζητούνται δεν παραβιάζουν την ανωνυμία του ερωτηματολογίου και είναι τα ελάχιστα απαιτούμενα που συνήθως χρησιμοποιούνται σε ανάλογες έρευνες για την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Α. ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

1. ΦΥΛΟ

A) Άνδρας

B) Γυναίκα

2. ΗΛΙΚΙΑ

A) Μέχρι 29 ετών

B) 30 - 39 ετών

Γ) 40 - 49 ετών

Δ) Άνω των 50 ετών

Β. ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3. ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ/Η

A) ΙΕΚ

B) ΤΕΙ

Γ) ΑΕΙ

Δ) ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ

Ε) ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ

4. Ήταν η πρώτη σας επιλογή να γίνεται εκπαιδευτικός;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Αν όχι, ποια ήταν η πρώτη σας; _____

Γ. ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ

5. ΙΔΙΟΤΗΤΑ (ΘΕΣΗ)

- α) Διευθυντής / ντρία σχολικής μονάδας:
- β) Υποδιευθυντής / ντρία σχολικής μονάδας:
- γ) Μόνιμος εκπαιδευτικός:
- δ) Αναπληρωτής δάσκαλος / δασκάλα:
- ε) Ωρομίσθιος /α:
- στ) Άλλο:

Διευκρινίστε: _____

6. Ειδικότητα που υπηρετείτε: _____

7. Τάξη που υπηρετείτε:

- α) Βρεφικό τμήμα:
- β) Μεταβρεφικό τμήμα:
- γ) Προ – προνηπιακό τμήμα:
- δ) Προνηπιακό τμήμα:
- ε) Νηπιαγωγείο:
- στ) Σχολείο δημοτικό:

8. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά:

9. Έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο:

10. Πόσα χρόνια μεσολάβησαν από τις σπουδές σας μέχρι να βρείτε εργασία στην εκπαίδευση:

11. Σημειώστε με X έναν από τους παρακάτω τρόπους διορισμού στη δημόσια εκπαίδευση, που θεωρείτε, ως τον περισσότερο **ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΚΟ**.

ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ	
Σύστημα επετηρίδας (όπως ίσχυε)	
Σύστημα επετηρίδας (με περισσότερα προσόντα εκείνων που ίσχυαν)	
ΑΣΕΠ	
Άλλο τρόπο διορισμού που προτείνετε (διευκρινίστε)	

Δ. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

12. Πώς ενημερώνεστε για τις εξελίξεις στην επιστήμη σας;

	Τα έξοδα καλύπτονται από εσάς	Τα έξοδα καλύπτονται από άλλο φορέα (ιδιωτικό/δημόσιο)
1. Επιμορφωτικά σεμινάρια;		
2. Διαδίκτυο;		
3. Βιβλία;		
4. Επιστημονικά περιοδικά;		
5. Τηλεόραση – διαφημίσεις;		
6. Άλλος τρόπος; (διευκρινίστε)		

13. Κατά την άποψη σας, επιλέξτε ποιος από τους παρακάτω φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι ο πιο κατάλληλος; (όπου 1=καθόλου ... 5=πάρα πολύ)

ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ	1	2	3	4	5
1. Πανεπιστήμιο					
2. ΥΠΕΠΘ					
3. Σχολική μονάδα					
4. Ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί φορείς					
5. Σύλλογος εκπαιδευτών					
6. Άλλος φορέας επιμόρφωσης (διευκρινίστε)					

14. Ποιες μεθόδους εφαρμόζει η σχολική σας μονάδα για την εκπαίδευσή και την επιμόρφωσή σας;

	ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ	ΣΤΕΛΕΧΗ
Εκπαίδευση στη συγκεκριμένη εργασία (On the job training)		
Σεμινάρια , διαλέξεις από στελέχη της επιχείρησης		
Εναλλαγή θέσεων εργασίας		
Εξωτερικού εκπαιδευτές		
Συνεργασία με εκπαιδευτικούς οργανισμούς		
E- learning (Εξ αποστάσεως κατάρτιση)		
Άλλο (Εξηγήστε)		
Άλλο (Εξηγήστε)		

15. Τι αναζητάτε από τα επιμορφωτικά σεμινάρια; (Σημειώστε με βάση τον αριθμό: (1=καθόλου ... 5=πάρα πολύ)

ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ	1	2	3	4	5
1. Ενημέρωση για νέα δεδομένα / δράσεις / τακτικές / γνώσεις / επιδεξιότητες χρήσιμες στην εκπαιδευτική σας διαδικασία.					
2. Επαγγελματικό κύρος					
3. Νέες γνώσεις που θα βοηθήσουν το διοικητικό σας έργο (αν έχετε).					
4. Διεκδίκηση ανώτερης θέσης					
5. Προσωπική ικανοποίηση					
6. Συνδυασμός θεωρίας και πράξης					
7. Κάτι άλλο (διευκρινίστε)...					

16. Μείνате ικανοποιημένος-η; (όπου: 1=Πολύ απογοητευμένος,-η ... 5=Πολύ ικανοποιημένος, -η)

ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ	1	2	3	4	5
1. Με την οργάνωση και τον τρόπο υλοποίησης των σεμιναρίων που παρακολουθήσατε;					
2. Με το χώρο διεξαγωγής των σεμιναρίων;					
3. Με το ωράριο διεξαγωγής των σεμιναρίων;					
4. Με το περιεχόμενο – θεματικές ενότητες των σεμιναρίων σε σχέση με το εκπαιδευτικό σας έργο;					
5. Με τους επιμορφωτές ;					

17. Τα σεμινάρια που έχετε παρακολουθήσει; (Σημειώστε με βάση τον αριθμό: (1=καθόλου ... 5=πάρα πολύ)

ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ	1	2	3	4	5
1. Προσέφεραν νέες γνώσεις και δεξιότητες που θα σας βοηθήσουν στο εκπαιδευτικό σας έργο .					
2. Προσέφεραν νέες γνώσεις και δεξιότητες που θα σας βοηθήσουν στο διοικητικό σας έργο .					
3. Βοήθησαν να ανταποκριθείτε σε εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις.					
4. Υπήρξε σύνδεση θεωρίας και πράξης ;					

Ε. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΠΛΗΡΟΤΗΤΑ

Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τα συναισθήματά σας στο εργασιακό σας περιβάλλον.

18. Υπάρχουν στιγμές που έχετε σκεφτεί / νιώσει ότι θα θέλατε να κάνετε κάποιο άλλο επάγγελμα από αυτό που κάνετε σήμερα;

- Α. ποτέ
- Β. σχεδόν ποτέ
- Γ. σπάνια
- Δ. συχνά
- Ε. πολύ συχνά
- Στ. πάντα

19. Υπάρχουν στιγμές που έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε την εργασία που κάνετε έως σήμερα;

- A. ποτέ
- B. σχεδόν ποτέ
- Γ. σπάνια
- Δ. συχνά
- E. πολύ συχνά
- Στ. πάντα

20. Πόση ελευθερία νιώθετε ότι έχετε στις αποφάσεις σας, για τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η εργασία σας;

- A. καμία
- B. σχεδόν καμία
- Γ. ελάχιστη
- Δ. αρκετή
- E. πολύ
- Στ. απεριόριστη

21. Σας δίνεται η δυνατότητα να εισάγεται μια καινοτόμο δραστηριότητα στην τάξη σας / στο σχολείο σας;

- A. όχι
- B. σπάνια
- Γ. σε περιορισμένο βαθμό
- Δ. αρκετά συχνά
- E. πολύ συχνά
- Στ. σε απεριόριστη δυνατότητα

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

- A. όχι
- B. σπάνια
- Γ. σε περιορισμένο βαθμό
- Δ. αρκετά συχνά
- E. πολύ συχνά
- Στ. συνεχώς

23. Σε τι βαθμό νιώθετε / θεωρείτε ότι επιτελείτε εξαιρετική ή ανεπαρκή εργασία;

- A. δε γνωρίζω
- B. δύσκολα
- Γ. γνωρίζω
- Δ. γνωρίζω επαρκώς
- E. γνωρίζω απόλυτα

ΣΤ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

24. Έχει γίνει ποτέ αξιολόγηση στο σχολείο σας;

ΝΑΙ ΟΧΙ

25. Έχετε αξιολογηθεί ποτέ ως εκπαιδευτικός;

ΝΑΙ ΟΧΙ

26. Αν γίνεται αξιολόγηση πρέπει να καθορίζεται από τα στελέχη της επιχείρησης ή από εξωτερικούς συμβούλους;

A. στελέχη της επιχείρησης B. εξωτερικοί σύμβουλοι

27. Την τελευταία 5ετία έχει γίνει τακτική αξιολόγηση;

A. ΝΑΙ B. ΟΧΙ

28. Αν / Όταν γίνεται αξιολόγηση θεωρείται ότι η μέθοδος θα πρέπει να παραμένει η ίδια ή θα πρέπει να τροποποιείται;

A. ΝΑΙ B. ΟΧΙ

29. Η αξιολόγηση όταν / αν εφαρμόζεται στην επιχείρησή σας / στο σχολείο σας θα πρέπει να γίνεται ως μια τυπική διαδικασία που γίνεται ή τα αποτελέσματα της επεξεργάζονται και παρέχουν σημαντικές πληροφορίες ανατροφοδότησης (Εργαλείο Διοίκησης) ;

A. τυπική διαδικασία B. εργαλείο διοίκησης

30. Εάν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης για εργαζόμενο δεν είναι ικανοποιητικό, αναζητούνται οι αιτίες;

A. ΝΑΙ B. ΟΧΙ

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

A. ΝΑΙ B. ΟΧΙ

32. Συμφωνείτε ο δάσκαλος να αξιολογείται από:

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	
A. από τους γονείς	
B. από τα παιδιά	
Γ. από το διευθυντή/ διευθύντρια της σχολικής μονάδας	
Δ. από το σχολικό σύμβουλο	
Ε. από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς	
Στ. από το Δήμο	
Z. από κάποιον άλλο φορέα.	
Ποιον;	
H. από κανέναν	

33. Συμφωνείτε ο διευθυντής/ ντρια μιας σχολικής μονάδας να αξιολογείται από:

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ
A. από επίσκεψη	
B. από τους μαθητές	
Γ. από συνέντευξη από τον προϊστάμενο του γραφείου εκπαίδευσης	
Δ. άλλη προτεινόμενη μέθοδος; Ποια;	
E. από κανένα	

34. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να συνδέεται με:

• Βαθμολογικές επιβραβεύσεις	
• Βαθμολογικές επιπτώσεις	
• Μισθολογικές επιβραβεύσεις	
• Μισθολογικές επιπτώσεις	

35. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση του διευθυντή πρέπει να συνδέεται με:

• Βαθμολογικές επιβραβεύσεις	
• Βαθμολογικές επιπτώσεις	
• Μισθολογικές επιβραβεύσεις	
• Μισθολογικές επιπτώσεις	

36. Υπάρχει διοικητικό προσωπικό στο σχολείο σας

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Εάν ΝΑΙ, το διοικητικό προσωπικό

A. βοηθάει το δάσκαλο στην εκπαιδευτική του διαδικασία;

B. βοηθάει το δάσκαλο στη διοικητική του διαδικασία;

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

ΝΑΙ

ΟΧΙ

ΔΕΝ ΤΟ ΓΝΩΡΙΖΩ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ

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

1. ΟΧΙ	
2. Αν ΝΑΙ, προτείνετε:	
A. από εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας	
B. από το σύλλογο γονέων	
Γ. από σχολική επιτροπή	

Δ. από.....	
-------------	--

39. Με ποια από τα παρακάτω καθήκοντα θα έπρεπε να επιφορτίζεται ένας διευθυντής μιας σχολικής μονάδας;

ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ	1	2	3	4	5
1. Γραφειοκρατία – Διαχειριστικά					
2. Διοικητικά					
3. Τήρηση ωραρίου – εποπτεία					
4. Διδακτικά					
5. Συντήρηση – Επιστασία					
6. Προγραμματισμό					
7. Δημιουργία και διατήρηση ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.					
8. Σύνδεση σχολείου με φορείς της κοινωνίας					
9. Καθοδήγηση					
10. Δημιουργία πνεύματος συνεργασίας					
11. Καλλιέργεια πνεύματος εμπιστοσύνης και συναδελφικής αλληλεγγύης.					
12. Ενθάρρυνση του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη πρωτοβουλιών.					
13. Παροχή ευκαιριών επιμόρφωσης, ενημέρωσης και εξέλιξης.					

Ευχαριστούμε για το χρόνο σας!!

Β. Πίνακες Στατιστικών Αποτελεσμάτων Έρευνας

1. ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΜΕΛΕΤΗΣ

Α. ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά φύλο

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΑΝΔΡΑΣ	5	21,73
ΓΥΝΑΙΚΑ	18	78,26
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ηλικιακή ομάδα

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΜΕΧΡΙ 29	9	39,13
30-39	4	17,39
40-49	5	21,73
ΑΝΩ ΤΩΝ 50	5	21,73
ΣΥΝΟΛΟ	23	100

Β. ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά εκπαιδευτικό επίπεδο

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΙΕΚ	2	8,69
ΤΕΙ	3	13,04
ΑΕΙ	16	69,56
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	5	21,73
ΣΥΝΟΛΟ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 4. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά την πρώτη προτίμηση επαγγέλματος

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΝΑΙ	20	86,95
ΟΧΙ	2	8,69
ΑΝΑΠΑΝΤΗΤΟ	1	4,347
		0
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

Επιπλέον απαντήσεις: Ιδιωτική Υπάλληλος, Φιλοσοφική (9%)

Γ. ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 5. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ιδιότητα (θέση)

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	2	8,69
ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΝΤΡΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	3	13,04
ΜΟΝΙΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	8	34,78
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΟΣ	1	4,34
ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ	3	13,04
ΑΛΛΟ	5	21,73
ΣΥΝΟΛΟ	23	100

ΔΙΕΥΚΡΙΝΗΣΗ

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	1	14,28
ΕΚΠ. ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΤΟΜΕΑ	1	14,28
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	1	14,28
ΕΚΑΠΙΔΕΥΤΕΣ ΣΕ ΙΕΚ	1	14,28
ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1	14,28
ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	1	14,28
ΣΥΝΟΛΑ	7	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 6. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΤΜΗΜΑΤΟΣ	1	4,34
ΔΑΣΚΑΛΑ	1	4,34
ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ	5	21,73
ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΟΣ	2	8,69
ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	1	4,34
ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	1	4,34
ΠΕ 03 ΜΑΘ/ΚΩΝ	1	4,34
ΠΕ 61	1	4,34
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ (ΠΕ19)	1	4,34
ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΑ	1	4,34
καμία απάντηση	7	30,43
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 7. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά τάξη / τμήμα

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΒΡΕΦΙΚΟ ΤΜΗΜΑ	3	13,04
ΜΕΤΑΒΡΕΦΙΚΟ ΤΜΗΜΑ	3	13,04
ΠΡΟ-ΠΡΟΝΗΠΙΑΚΟ ΤΜΗΜΑ	2	8,69
ΠΡΟΝΗΠΙΑΚΟ ΤΜΗΜΑ	2	8,69
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	6	26,08
ΣΧΟΛΕΙΟ-ΔΗΜΟΤΙΚΟ	7	30,43
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 8. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά προϋπηρεσία

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
από 0-10	11	47,82
από 11-20	6	26,08
από 21 και πάνω	6	26,08
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 9. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
από 0 έως 10	19	82,60
από 11 έως 20	4	17,39
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 10. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά έτη αναζήτησης εργασίας στην εκπαίδευση

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
από 0-2	15	65,21
από 3-5	4	17,39
από 5-10	3	13,04
11 κ.ε.	1	4,34
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 11. Κατανομή απόψεων εκπαιδευτικών κατά τρόπο θεώρησης αξιοκρατικού διορισμού

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΣΥΣΤΗΜΑ ΕΠΕΤΗΡΙΑΔΑΣ, ΟΠΩΣ ΙΣΧΥΕ	3	13,04
ΣΥΣΤΗΜΑ ΕΠΕΤΗΡΙΑΔΑΣ ΜΕ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΠΡΟΣΩΝΤΑ ΕΚΕΙΝΩΝ ΠΟΥ ΙΣΧΥΑΝ	6	26,08
Α.Σ.Ε.Π.	11	47,82
ΑΛΛΟ ΤΡΟΠΟ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ	3	13,04
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 11 α. Διευκρινήσεις απαντήσεων εκπαιδευτικών που απάντησαν «άλλο» στον τρόπο διορισμού

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΜΕΙΩΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΩΣΤΕ ΝΑ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΕΤΑΙ ΣΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ/ΑΓΟΡΑΣ = ΕΠΕΤΗΡΙΑΔΑ ΜΕ ΑΥΣΤΗΡΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΛΛΙΩΣ ΑΣΕΠ	1	33,33
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ + ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ+ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ + ΦΑΚΕΛΟΣ	1	33,33
ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ 30 ΜΗΝΩΝ	1	33,33
ΣΥΝΟΛΑ	3	100

Δ. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ 12 α. Κατανομή κατά τρόπο κάλυψης των εξόδων των εκπαιδευτικών που ενημερώνονται για τις εξελίξεις στην επιστήμη τους με επιμορφωτικά σεμινάρια

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΜΕ ΔΙΚΑ ΤΟΥΣ ΕΞΟΔΑ	17	73,91
ΚΑΛΥΠΤΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΑΛΛΟ ΦΟΡΕΑ	6	26,08
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 12 β. Κατανομή κατά τρόπο κάλυψης των εξόδων των εκπαιδευτικών που ενημερώνονται για τις εξελίξεις στην επιστήμη τους μέσω διαδικτύου

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΜΕ ΔΙΚΑ ΤΟΥΣ ΕΞΟΔΑ	23	100
ΚΑΛΥΠΤΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΑΛΛΟ ΦΟΡΕΑ	0	0
		0
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 12 γ. Κατανομή κατά τρόπο κάλυψης των εξόδων των εκπαιδευτικών που ενημερώνονται για τις εξελίξεις στην επιστήμη τους με βιβλία

ΒΙΒΛΙΑ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΜΕ ΔΙΚΑ ΤΟΥΣ ΕΞΟΔΑ	20	86,95
ΚΑΛΥΠΤΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΑΛΛΟ ΦΟΡΕΑ	3	13,04
		0
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 13α. Βαθμός καταλληλότητας πανεπιστημίου ως φορέα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	9	39,13
ΠΟΛΥ	10	43,47
ΜΕΤΡΙΑ	2	8,69
ΛΙΓΟ	0	0
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0
ΚΑΜΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	2	8,69
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 13β. Βαθμός καταλληλότητας ΥΠΕΠΘ ως φορέα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

ΥΠΕΠΘ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	5	21,73
ΠΟΛΥ	6	26,08
ΜΕΤΡΙΑ	7	30,43
ΛΙΓΟ	3	13,04
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0
ΚΑΜΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	2	8,69
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 13γ. Βαθμός καταλληλότητας Σχολικής Μονάδας ως φορέα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	3	13,04
ΠΟΛΥ	7	30,43
ΜΕΤΡΙΑ	6	26,08
ΛΙΓΟ	2	8,69
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	4,34
ΚΑΜΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	4	17,39
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 13δ. Βαθμός καταλληλότητας Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Φορέων ως φορέα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

ΙΔΙΩΤΙΚΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΦΟΡΕΙΣ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	0	0
ΠΟΛΥ	6	26,08
ΜΕΤΡΙΑ	8	34,78
ΛΙΓΟ	4	17,39
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	4,347
ΚΑΜΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	4	17,39
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 13ε. Βαθμός καταλληλότητας Συλλόγου Εκπαιδευτικών ως φορέα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	1	4,347
ΠΟΛΥ	4	17,39
ΜΕΤΡΙΑ	2	8,69
ΛΙΓΟ	8	34,78
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	4,34
ΚΑΜΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	7	30,43
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 13στ. Βαθμός καταλληλότητας άλλου φορέα ως φορέα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

ΑΛΛΟΣ ΦΟΡΕΑΣ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	0	0
ΠΟΛΥ	0	0
ΜΕΤΡΙΑ	0	0
ΛΙΓΟ	0	0
ΚΑΘΟΛΟΥ	23	100
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 14α. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ιδιότητα που για την εκπαίδευση – επιμόρφωση τους η σχολική μονάδα επιλέγει «on the job training»

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ	13	56,52
ΣΤΕΛΕΧΗ	4	17,39
ΚΑΘΟΛΟΥ	6	26,08
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 14β. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ιδιότητα που για την εκπαίδευση – επιμόρφωση τους η σχολική μονάδα επιλέγει «σεμινάρια»

ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ	14	60,86
ΣΤΕΛΕΧΗ	7	30,43
ΚΑΘΟΛΟΥ	2	8,69
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 14γ. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ιδιότητα που για την εκπαίδευση – επιμόρφωση τους η σχολική μονάδα επιλέγει «εναλλαγή θέσεων εργασίας»

ΕΝΑΛΛΑΓΗ ΘΕΣΕΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ	10	43,47
ΣΤΕΛΕΧΗ	1	4,34
ΚΑΘΟΛΟΥ	12	52,17
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 14δ. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ιδιότητα που για την εκπαίδευση – επιμόρφωση τους η σχολική μονάδα επιλέγει «συνεργασία με εκπαιδευτικούς οργανισμούς»

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ	5	21,73
ΣΤΕΛΕΧΗ	4	17,39
ΚΑΘΟΛΟΥ	14	60,86
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 14ε. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ιδιότητα που για την εκπαίδευση – επιμόρφωση τους η σχολική μονάδα επιλέγει «e-learning»

E-LEARNING (ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ)	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ	4	17,39
ΣΤΕΛΕΧΗ	1	4,347
ΚΑΘΟΛΟΥ	18	78,26
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 14στ. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ιδιότητα που για την εκπαίδευση – επιμόρφωση τους η σχολική μονάδα επιλέγει «εξωτερικούς εκπαιδευτές»

ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ	11	47,82
ΣΤΕΛΕΧΗ	1	4,347
ΚΑΘΟΛΟΥ	18	78,26
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 14ζ. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ιδιότητα που για την εκπαίδευση – επιμόρφωση τους η σχολική μονάδα επιλέγει «κάτι άλλο»

ΆΛΛΟ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ	0	0
ΣΤΕΛΕΧΗ	0	0
ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΗ ΑΡΧΗ ΓΙΑ ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ ΣΕΜΙΝΑΡΙΩΝ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΚΑΙ ΣΤΑ ΣΤΕΛΕΧΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΑΠΟ ΕΚΔΑ Η ΤΗΝ Δ/ΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΤΗΝ ΔΙΚΑΙΟΛΟΓΙΑ	1	4,34
ΣΤΙΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΟΠΟΥ ΕΧΩ ΕΡΓΑΣΤΕΙ ΔΕΝ ΠΡΟΣΦΕΡΘΗΚΑΝ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΠΡΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΜΑΣ	1	4,34
ΚΑΘΟΛΟΥ	21	91,30
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 15α. Βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών που από τα επιμορφωτικά σεμινάρια προσδοκούν ενημέρωση για νέα δεδομένα κ.λπ.

ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΙΑ ΝΕΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ / ΔΡΑΣΕΙΣ / ΤΑΚΤΙΚΕΣ / ΓΝΩΣΕΙΣ / ΕΠΙΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	18	78,26
ΠΟΛΥ	4	17,39
ΜΕΤΡΙΑ	0	0
ΛΙΓΟ	0	0
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	4,34
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 15β. Βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών που από τα επιμορφωτικά σεμινάρια προσδοκούν επαγγελματικό κύρος

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΚΥΡΟΣ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4	17,39
ΠΟΛΥ	7	30,43
ΜΕΤΡΙΑ	7	30,43
ΛΙΓΟ	0	0
ΚΑΘΟΛΟΥ	3	13,04
ΑΝΑΠΑΝΤΗΤΟ	2	8,69
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 15γ. Βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών που από τα επιμορφωτικά σεμινάρια προσδοκούν νέες γνώσεις που θα βοηθήσουν το διοικητικό τους έργο

ΝΕΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΠΟΥ ΘΑ ΒΟΗΘΗΣΟΥΝ ΤΟ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΑΣ ΕΡΓΟ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	10	43,47
ΠΟΛΥ	5	21,73
ΜΕΤΡΙΑ	2	8,69
ΛΙΓΟ		0
ΚΑΘΟΛΟΥ	3	13,04
ΑΝΑΠΑΝΤΗΤΟ	3	13,04
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 15δ. Βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών που από τα επιμορφωτικά σεμινάρια προσδοκούν νέες γνώσεις που θα βοηθήσουν στη διεκδίκηση ανώτερης θέσης

ΔΙΕΚΔΙΚΗΣΗ ΑΝΩΤΕΡΗΣ ΘΕΣΗΣ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	3	13,04
ΠΟΛΥ	8	34,78
ΜΕΤΡΙΑ	3	13,04
ΛΙΓΟ	2	8,69
ΚΑΘΟΛΟΥ	5	21,73
ΑΝΑΠΑΝΤΗΤΑ	2	8,69
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 15ε. Βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών που από τα επιμορφωτικά σεμινάρια προσδοκούν νέες γνώσεις για προσωπική ικανοποίηση

ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	9	39,13
ΠΟΛΥ	7	30,43
ΜΕΤΡΙΑ	4	17,39
ΛΙΓΟ	1	4,34
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0
ΑΝΑΠΑΝΤΗΤΑ	2	8,69
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 15στ. Βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών που από τα επιμορφωτικά σεμινάρια προσδοκούν νέες γνώσεις που θα βοηθήσουν το συνδυασμό θεωρίας - πράξης

ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΘΕΩΡΙΑΣ - ΠΡΑΞΗΣ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	11	47,82
ΠΟΛΥ	7	30,43
ΜΕΤΡΙΑ	3	13,04
ΛΙΓΟ	0	0
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0
ΑΝΑΠΑΝΤΗΤΑ	2	8,69
		0
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 15ςτ. Βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών που από τα επιμορφωτικά σεμινάρια προσδοκούν νέες γνώσεις που θα βοηθήσουν σε κάτι άλλο

ΚΑΤΙ ΑΛΛΟ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	0	0
ΠΟΛΥ	0	0
ΜΕΤΡΙΑ	0	0
ΛΙΓΟ	0	0
ΚΑΘΟΛΟΥ	23	100
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 16α. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον χώρο διεξαγωγής των σεμιναρίων

ΤΟ ΧΩΡΟ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	2	8,69
ΠΟΛΥ	9	39,13
ΜΕΤΡΙΑ	11	47,82
ΛΙΓΟ	1	4,34
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 16β. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το ωράριο διεξαγωγής των σεμιναρίων

ΤΟ ΩΡΑΡΙΟ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΩΝ ΣΕΜΙΝΑΡΙΩΝ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	2	8,69
ΠΟΛΥ	7	30,43
ΜΕΤΡΙΑ	12	52,17
ΛΙΓΟ	1	4,34
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	4,34
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 16γ. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το περιεχόμενο σε σχέση με το εκπαιδευτικό τους έργο

ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΑΣ ΕΡΓΟ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	3	13,04
ΠΟΛΥ	5	21,73
ΜΕΤΡΙΑ	10	43,47
ΛΙΓΟ	5	21,73
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 16δ. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το περιεχόμενο σε σχέση με τους επιμορφωτές

ΤΟΥΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΕΣ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	2	8,69
ΠΟΛΥ	9	39,13
ΜΕΤΡΙΑ	9	39,13
ΛΙΓΟ	3	13,04
ΚΑΘΟΛΟΥ		0
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 16ε. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το περιεχόμενο σε σχέση με την οργάνωση

ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	1	4,347
ΠΟΛΥ	8	34,78
ΜΕΤΡΙΑ	9	39,13
ΛΙΓΟ	5	21,73
ΚΑΘΟΛΟΥ		0
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 17α. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τα σεμινάρια σε ότι αφορά σεμινάρια σχετικά με το εκπαιδευτικό τους έργο

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΑΣ ΕΡΓΟ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4	17,39
ΠΟΛΥ	8	34,78
ΜΕΤΡΙΑ	7	30,43
ΛΙΓΟ	4	17,39
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 17β. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τα σεμινάρια σε ότι αφορά το διοικητικό τους έργο

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΑΣ ΕΡΓΟ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	0	0
ΠΟΛΥ	7	30,43
ΜΕΤΡΙΑ	6	26,08
ΛΙΓΟ	3	13,04
ΚΑΘΟΛΟΥ	4	17,39
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 17γ. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τα σεμινάρια σε ότι αφορά στο να ανταποκριθούν σε εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις

ΝΑ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΘΕΙΤΕ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	2	8,69
ΠΟΛΥ	7	30,43
ΜΕΤΡΙΑ	7	30,43
ΛΙΓΟ	7	30,43
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 17δ. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τα σεμινάρια σε ότι αφορά στο να ανταποκριθούν στην ύπαρξη σύνδεσης θεωρίας - πράξης

ΝΑ ΥΠΑΡΞΕΙ ΣΥΝΔΕΣΗ ΘΕΩΡΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	3	13,04
ΠΟΛΥ	5	21,73
ΜΕΤΡΙΑ	8	34,78
ΛΙΓΟ	5	21,73
ΚΑΘΟΛΟΥ	2	8,69
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

Ε. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΠΛΗΡΟΤΗΤΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 18. Συχνότητα που οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι θα ήθελαν να κάνουν κάποιο άλλο επάγγελμα

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΟΤΕ	1	4,34
ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	5	21,73
ΣΠΑΝΙΑ	3	13,04
ΣΥΧΝΑ	7	30,43
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	6	26,08
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 19. Κατανομή δείγματος για σκέψης αλλαγής επαγγέλματος

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	3	13,04
ΣΥΜΦΩΝΩ	11	47,82
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	2	8,69
ΔΙΑΦΩΝΩ	3	13,04
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	4	17,39
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 20. Κατανομή δείγματος για την ελευθερία που νιώθετε στις αποφάσεις για τον τρόπο που γίνεται η εργασία

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	4,34
ΣΥΜΦΩΝΩ	3	13,04
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	2	8,69
ΔΙΑΦΩΝΩ	2	8,69
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	15	65,21
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 21. Κατανομή δείγματος για την εισαγωγή καινοτόμου δράσης στη σχολική τάξη

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	9	39,13
ΣΥΜΦΩΝΩ	12	52,17
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	2	8,69
ΔΙΑΦΩΝΩ	0	0
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	0	0
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 22. Κατανομή δείγματος για τις δυνατότητες εξέλιξης στο σχολείο

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	6	26,08
ΣΥΜΦΩΝΩ	16	69,56
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	1	4,34
ΔΙΑΦΩΝΩ	0	0
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	0	0
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 23. Κατανομή δείγματος για την αποδοτικότητα ή μη, της εργασίας στη σχολική μονάδα

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	4,34
ΣΥΜΦΩΝΩ	11	47,82
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	7	30,43
ΔΙΑΦΩΝΩ	1	4,34
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	3	13,04
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΣΤ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ 24. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών για το αν εφαρμόζεται αξιολόγηση στη σχολική μονάδα

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΝΑΙ	16	69,56
ΟΧΙ	7	30,43
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 25. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών για το αν έχουν αξιολογηθεί ως εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΝΑΙ	13	56,52
ΟΧΙ	10	43,47
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 26. Κατανομή απόψεων εκπαιδευτικών από το ποιους πρέπει να καθορίζεται η αξιολόγησή τους

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΣΤΕΛΕΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	12	52,17
ΣΧΟΛΙΚΟΥΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥΣ	15	65,21
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 27. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών για το αν έχει γίνει αξιολόγηση την τελευταία πενταετία στη σχολική μονάδα

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΝΑΙ	10	43,47
ΌΧΙ	13	56,52
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 28. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών για το αν πρέπει να τροποποιείται ή να παραμείνει ίδια η μέθοδος της αξιολόγησης

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΝΑΙ	12	52,17
ΟΧΙ	11	47,82
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 29. Κατανομή δείγματος για το αν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να αποτελούν εργαλείο διοίκησης

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΤΥΠΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	1	4,34
ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	22	95,65
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 30. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών για το αν θα πρέπει να αναζητούνται οι αιτίες σε περίπτωση μη ικανοποιητικής αξιολόγησης εκπαιδευτικού.

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΝΑΙ	13	56,52
ΟΧΙ	10	43,47
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 31. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών για το αν θα πρέπει να προβλέπονται θετικές ή αρνητικές συνέπειες, ανάλογα με την αξιολόγηση τους.

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΝΑΙ	19	82,60
ΟΧΙ	4	17,39
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 32. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών για το ποιοι θα πρέπει να αξιολογούν το δάσκαλο

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΓΟΝΕΙΣ	2	8,69
ΠΑΙΔΙΑ	3	13,04
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	9	39,13
ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟ	4	17,39
ΤΟΥΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	1	4,34
ΔΗΜΟ	1	4,34
ΚΑΠΟΙΟΝ ΑΛΛΟ ΦΟΡΕΑ		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΟΣΟΥΣ ΜΕΤΕΧΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΝΕΡΓΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ▪ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΥΠΕΠΘ ΜΕ ΑΥΤΗΝ ΤΗΝ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΑ ▪ ΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 	3	13,04
ΚΑΝΕΝΑΝ	0	0
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 33. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών για το ποιοι θα πρέπει να αξιολογούν τους διευθυντές της σχολικής μονάδας

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΕΠΙΣΚΕΨΗ	1	15,65
ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	3	46,95
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΟ ΤΟΥ ΓΡΑΦΕΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	5	78,26
ΆΛΛΗ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΜΟΝΑΔΑ	1	15,65
ΑΠΟ ΚΑΝΕΝΑΝ	1	15,65
ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ	2	31,30
ΤΟΥΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ ΤΟΥ	1	15,65
ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	1	15,65
ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	1	15,65
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΟ, ΠΟΛΥΠΑΡΑΜΕΤΡΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΠΟΛΥΚΡΙΤΗΡΙΑΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	1	15,65
ΑΠΟ ΕΙΔΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΕΜΠΕΙΡΟΓΝΩΜΩΝ ΧΩΡΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΑΠΟ ΆΛΛΟΥΣ	1	15,65
ΤΟΥΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ ΤΟΥ	1	14,28
ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	1	14,28
ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	1	14,28
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΟ, ΠΟΛΥΠΑΡΑΜΕΤΡΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΠΟΛΥΚΡΙΤΗΡΙΑΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	1	14,28
ΑΠΟ ΕΙΔΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΕΜΠΕΙΡΟΓΝΩΜΩΝ ΧΩΡΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΑΠΟ ΆΛΛΟΥΣ	1	14,28
ΣΥΝΟΛΑ	23	360

ΠΙΝΑΚΑΣ 34. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΕΙΣ	9	39,13
ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ	4	17,39
ΜΙΣΘΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΕΙΣ	9	39,13
ΜΙΣΘΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ	1	4,34
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 35. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις αξιολόγησης του διευθυντή

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΕΙΣ	8	34,78
ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ	6	26,08
ΜΙΣΘΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΕΙΣ	7	30,43
ΜΙΣΘΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ	2	8,69
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 36α. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών για την ύπαρξη ή μη διοικητικού προσωπικού στις σχολικές τους μονάδες

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΝΑΙ	15	65,21
ΟΧΙ	8	34,78
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 36β. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών στο αν η ύπαρξη διοικητικού προσωπικού, βοήθειας στην εκπαιδευτική του διαδικασία

Α. ΒΟΗΘΑΕΙ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΝΑΙ	2	8,69
ΟΧΙ	1	4,34
ΚΑΜΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	20	86,95
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 36γ. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών στο αν η ύπαρξη διοικητικού προσωπικού, βοήθειας στην διοικητική του διαδικασία

B. ΒΟΗΘΑΕΙ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ ΣΤΗΝ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΝΑΙ	3	13,04
ΟΧΙ	0	0
ΚΑΜΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	20	86,95
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 37. Κατανομή απόψεων εκπαιδευτικών για το αν ο τρόπος επιλογής, διασφαλίζει την επιλογή των περισσότερο ικανών διευθυντών

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΝΑΙ	0	0
ΟΧΙ	13	56,52
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	10	43,47
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 38α. Κατανομή απόψεων εκπαιδευτικών για το αν ο τρόπος επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων πρέπει να αλλάξει

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΝΑΙ	10	43,47
ΟΧΙ	13	56,52
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 38β. Κατανομή απόψεων εκπαιδευτικών για το αν υπάρχουν άλλοι τρόποι επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων

ΑΝ ΝΑΙ, ΠΟΙΟΥΣ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	8	34,78
ΣΥΛΛΟΓΟ ΓΟΝΕΩΝ	3	13,04
ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ	3	13,04
ΦΟΡΕΑ ΤΟΥ ΥΠΕΠΘ	1	4,34
ΜΑΘΗΤΕΣ	1	4,34
ΕΙΔΙΚΟΥΣ ΣΤΗΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	1	4,34
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΜΟΡΙΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΑΠΟ ΜΑΝΑΤΖΕΡ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	1	4,34
ΕΙΔΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΕΜΠΕΙΡΟΓΝΩΜΩΝ ΧΩΡΙΣ ΚΟΜΜΑΤΙΚΕΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ	1	4,34
ΚΑΜΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	4	17,39
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 39α. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με επιπλέον γραφειο-διαχειριστικά καθήκοντα

ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΑ/ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΙΚΑ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	5	21,73
ΠΟΛΥ	8	34,78
ΜΕΤΡΙΑ	4	17,39
ΛΙΓΟ	2	8,69
ΚΑΘΟΛΟΥ	2	8,69
		0
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 39β. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με επιπλέον διοικητικά καθήκοντα

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	10	43,47
ΠΟΛΥ	20	86,95
ΜΕΤΡΙΑ	1	4,34
ΛΙΓΟ	2	8,69
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 39γ. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με επιπλέον εποπτικά καθήκοντα για την τήρηση ωραρίου

ΤΗΡΗΣΗ ΩΡΑΡΙΟΥ - ΕΠΟΠΤΕΙΑ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	10	43,47
ΠΟΛΥ	4	17,39
ΜΕΤΡΙΑ	5	21,73
ΛΙΓΟ	2	8,69
ΚΑΘΟΛΟΥ	2	8,69
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 39δ. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με επιπλέον διδακτικά καθήκοντα

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4	17,39
ΠΟΛΥ	6	26,08
ΜΕΤΡΙΑ	5	21,73
ΛΙΓΟ	5	21,73
ΚΑΘΟΛΟΥ	3	13,04
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 39ε. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με συντήρηση και επιστάσια

ΣΥΝΤΗΡΗΣΗ-ΕΠΙΣΤΑΣΙΑ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4	17,39
ΠΟΛΥ	5	21,73
ΜΕΤΡΙΑ	9	39,13
ΛΙΓΟ	1	4,34
ΚΑΘΟΛΟΥ	4	17,39
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 39στ. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με προγραμματισμό

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	14	60,86
ΠΟΛΥ	6	26,08
ΜΕΤΡΙΑ	2	8,69
ΛΙΓΟ	0	0
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	4,34
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 39ζ. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με τη διατήρηση ομαλής λειτουργίας

ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΟΜΑΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	19	82,60
ΠΟΛΥ	3	13,04
ΜΕΤΡΙΑ	0	0
ΛΙΓΟ	0	0
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	4,34
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 39η. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με τη σύνδεση σχολείου με κοινωνικούς φορείς

ΣΥΝΔΕΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	13	56,52
ΠΟΛΥ	7	30,43
ΜΕΤΡΙΑ	2	8,69
ΛΙΓΟ	0	0
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	4,34
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 39θ. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με την καθοδήγηση

ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	12	52,17391
ΠΟΛΥ	7	30,43478
ΜΕΤΡΙΑ	3	13,04348
ΛΙΓΟ	0	0
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	4,347826
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 39ι. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με τη δημιουργία πνεύματος συνεργασίας

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΠΝΕΥΜΑΤΟΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	21	91,30
ΠΟΛΥ	2	8,69
ΜΕΤΡΙΑ	0	0
ΛΙΓΟ	0	0
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 39ια. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με τη δημιουργία πνεύματος εμπιστοσύνης με τους συναδέλφους

ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΠΝΕΥΜΑΤΟΣ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	21	91,30
ΠΟΛΥ	2	8,69
ΜΕΤΡΙΑ	0	0
ΛΙΓΟ	0	0
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0
		0
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 39ιβ. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με την ενθάρρυνση προσωπικού στη λήψη αποφάσεων

ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	19	82,60
ΠΟΛΥ	3	13,04
ΜΕΤΡΙΑ	0	0
ΛΙΓΟ	0	0
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	4,34
		0
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

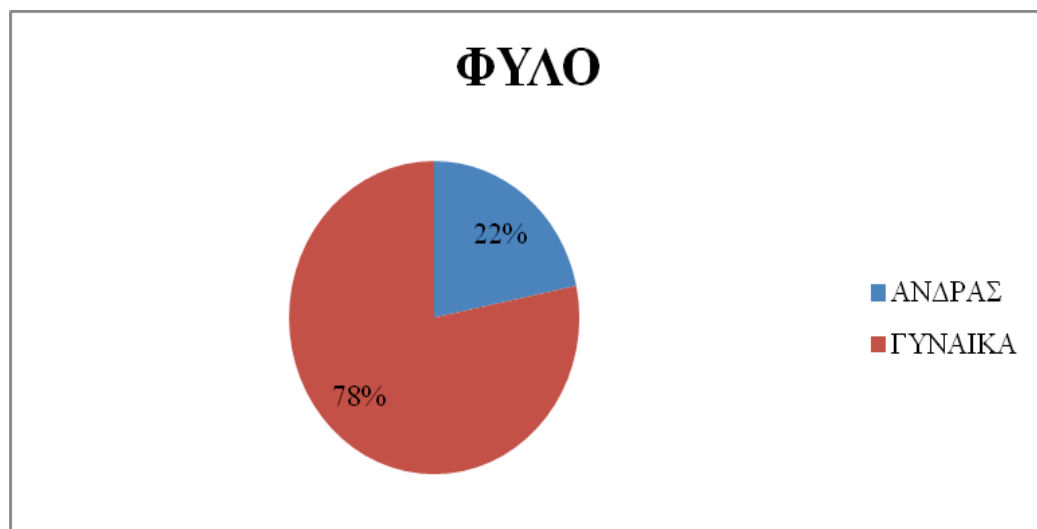
ΠΙΝΑΚΑΣ 39ιγ. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με την παροχή ευκαιριών επιμόρφωσης, ενημέρωσης και εξέλιξης

ΠΑΡΟΧΗ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗΣ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	14	60,86
ΠΟΛΥ	6	26,08
ΜΕΤΡΙΑ	0	0
ΛΙΓΟ	1	4,34
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0
ΑΝΑΠΑΝΤΗΤΟ	2	8,69
		0
ΣΥΝΟΛΑ	23	100

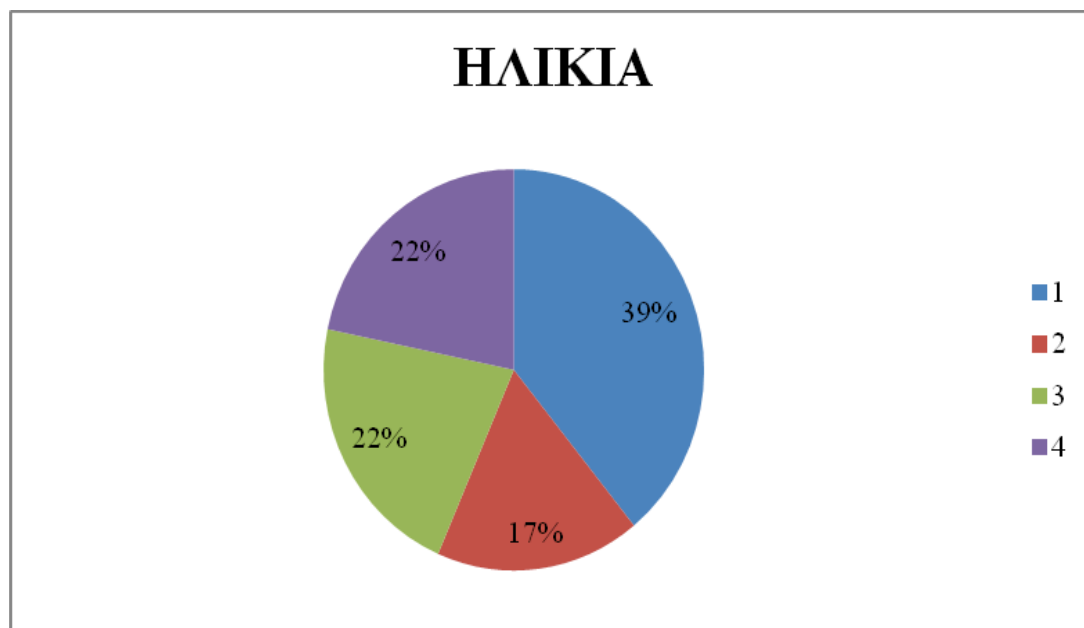
Γ. Διαγραμματική Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας

Α. ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά φύλο

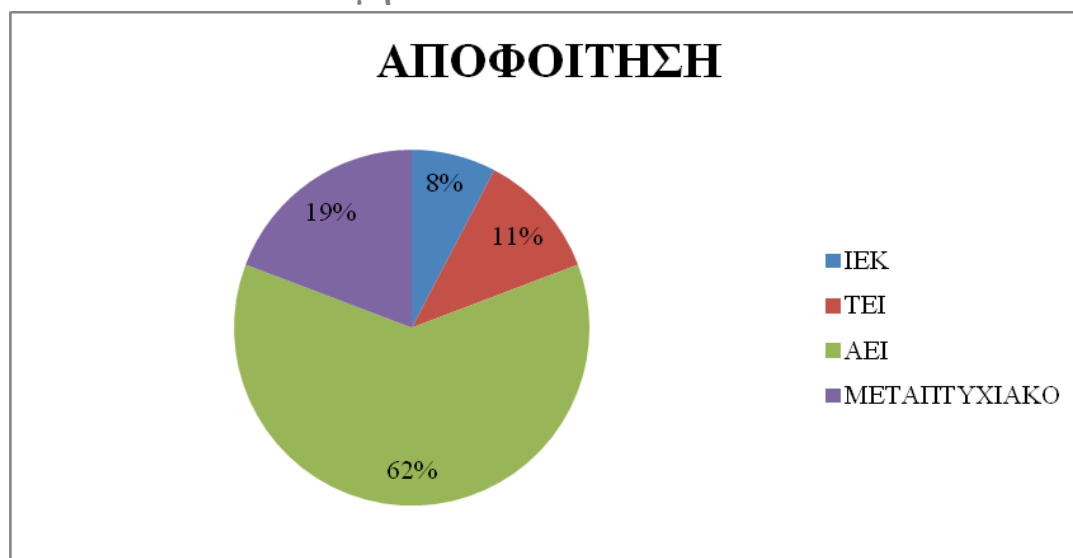


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ηλικιακή ομάδα



Β. ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά εκπαιδευτικό επίπεδο

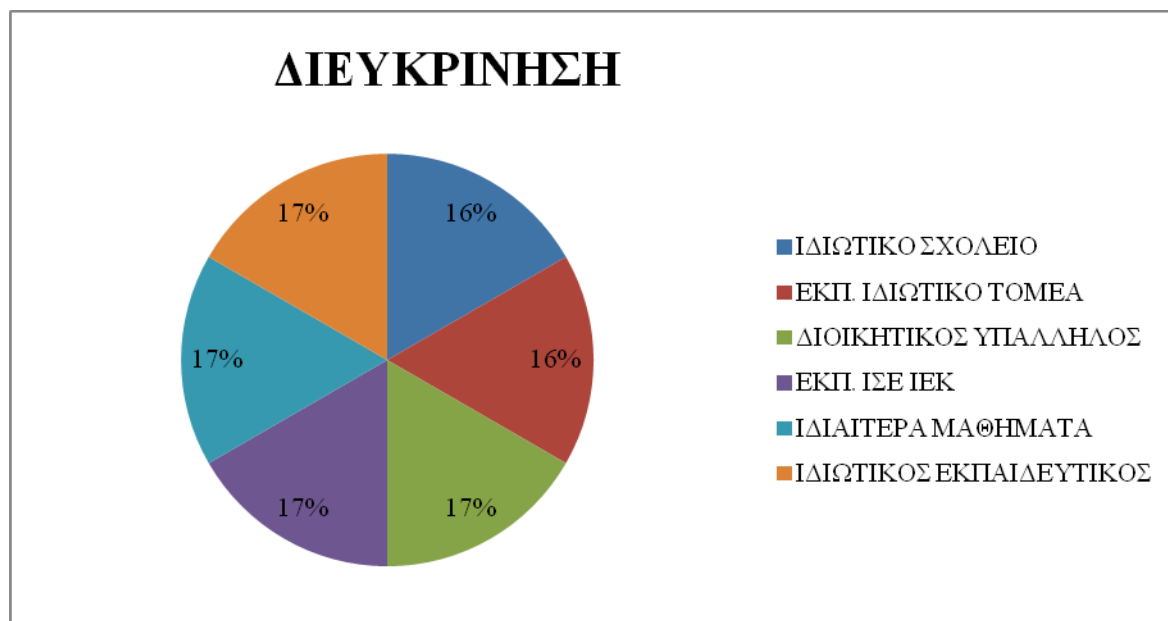
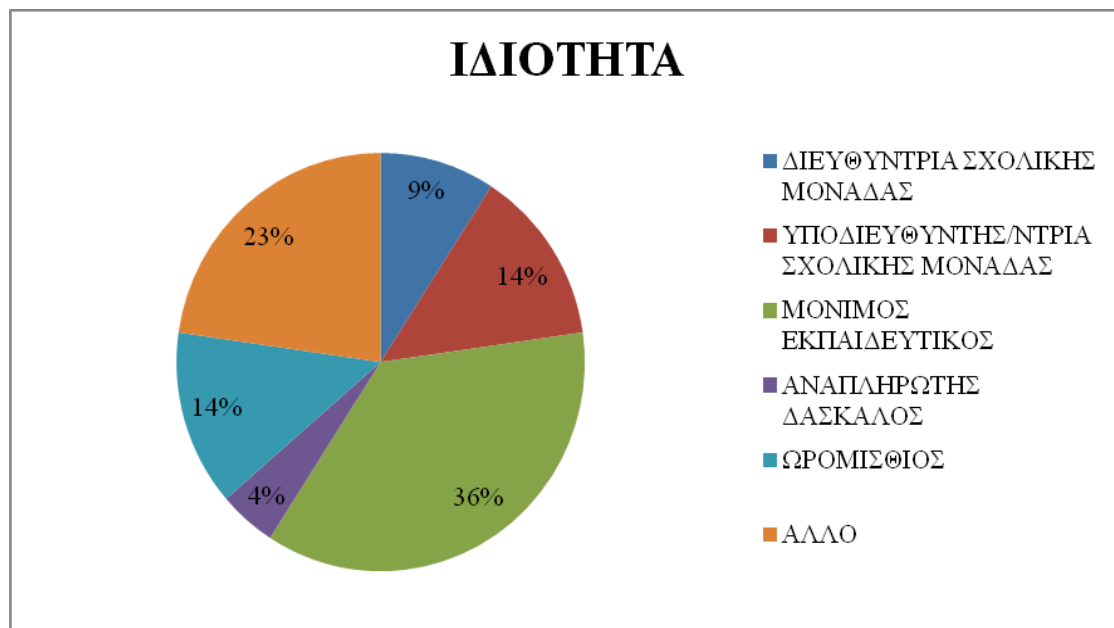


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά την πρώτη προτίμηση επαγγέλματος

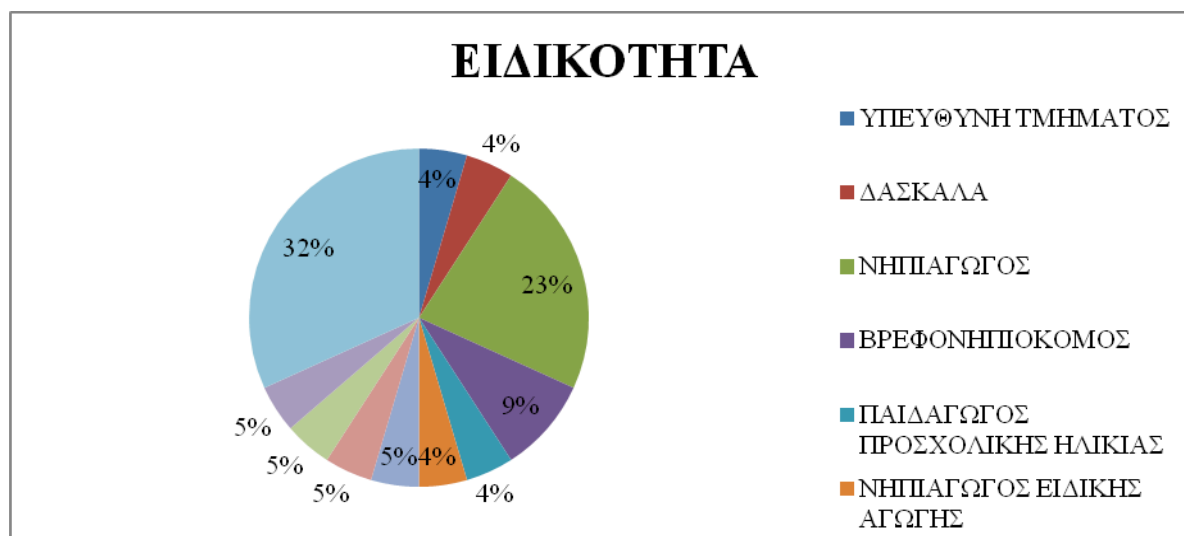


Γ. ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ

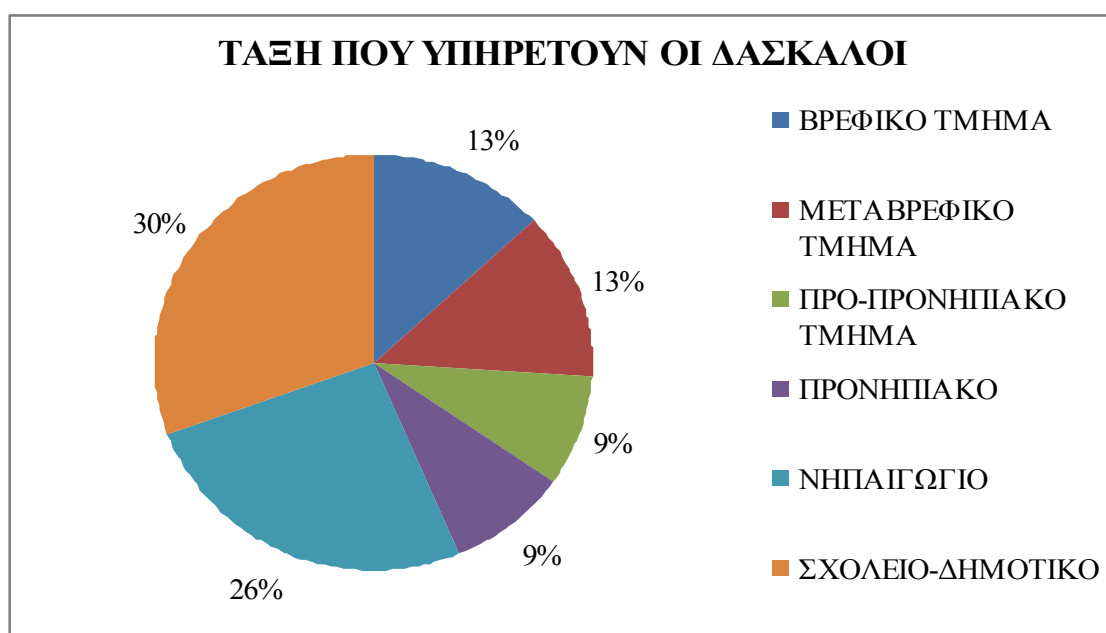
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ιδιότητα (θέση)



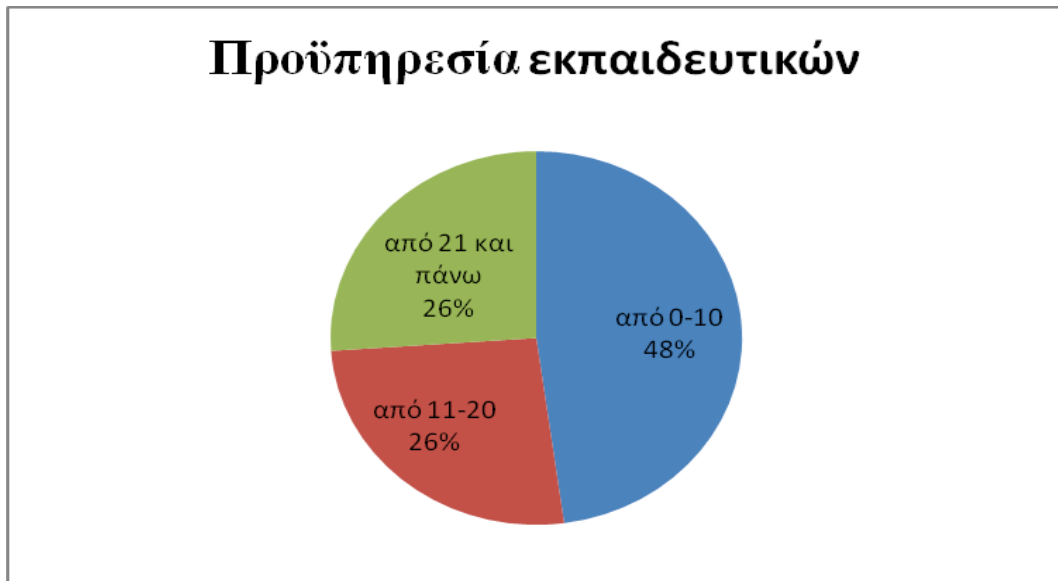
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά τάξη / τμήμα



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά προϋπηρεσία



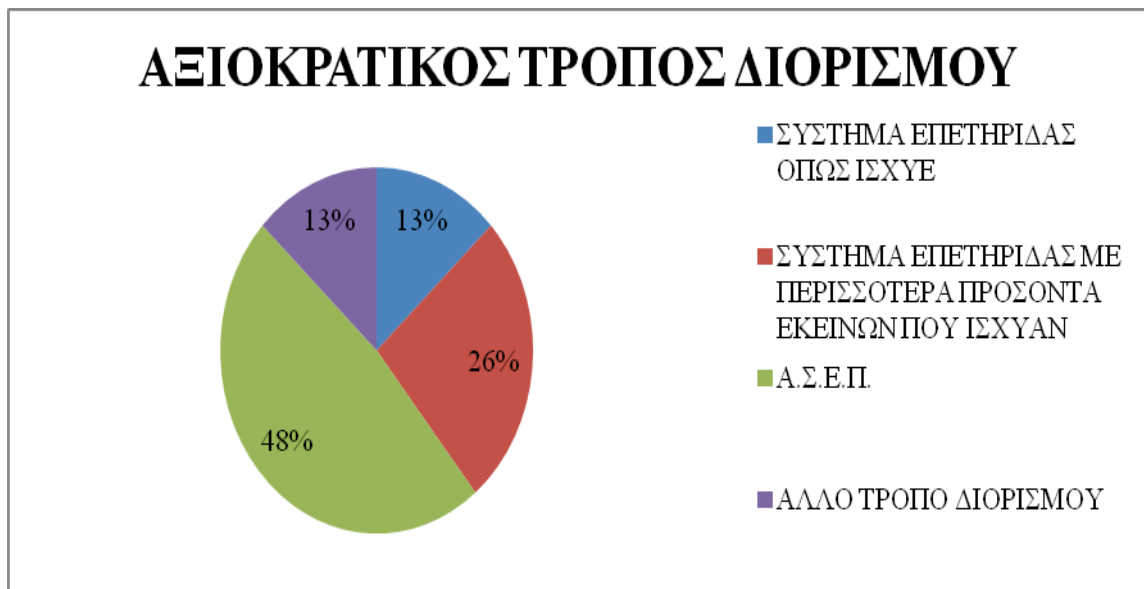
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 9. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 10. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά έτη αναζήτησης εργασίας στην εκπαίδευση



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 11. Κατανομή απόψεων εκπαιδευτικών κατά τρόπο θεώρησης αξιοκρατικού διορισμού



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 11 α. Διευκρινήσεις απαντήσεων εκπαιδευτικών που απάντησαν «άλλο» στον τρόπο διορισμού

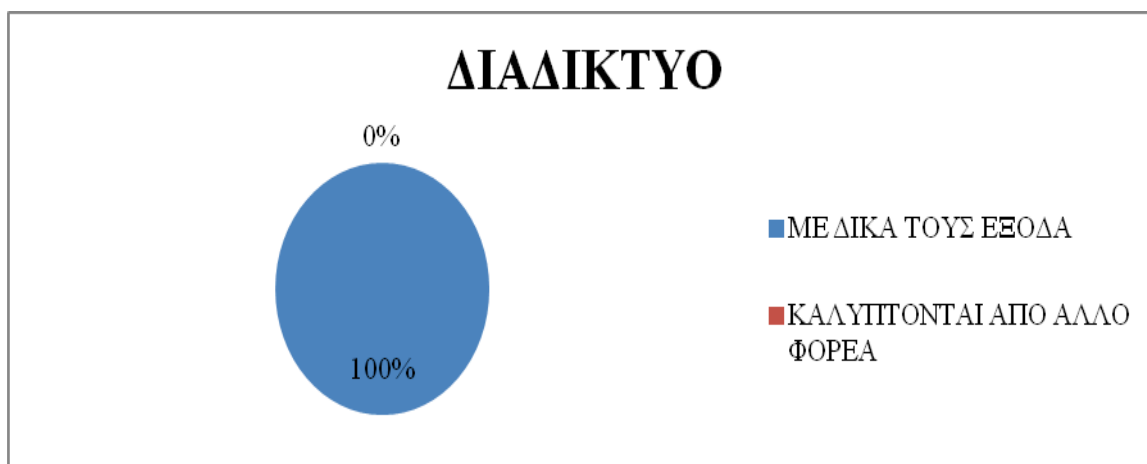


Δ. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

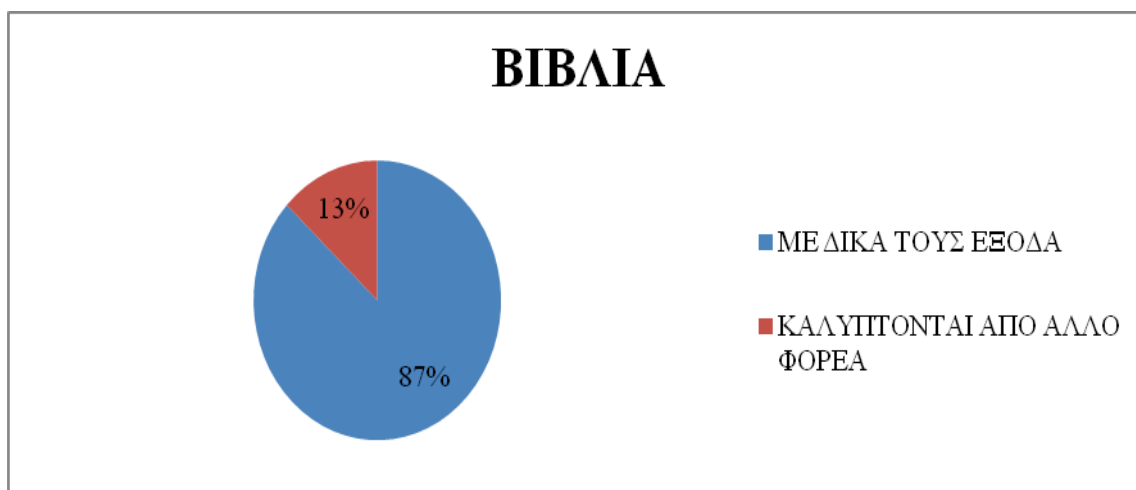
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 12 α. Κατανομή κατά τρόπο κάλυψης των εξόδων των εκπαιδευτικών που ενημερώνονται για τις εξελίξεις στην επιστήμη τους με επιμορφωτικά σεμινάρια



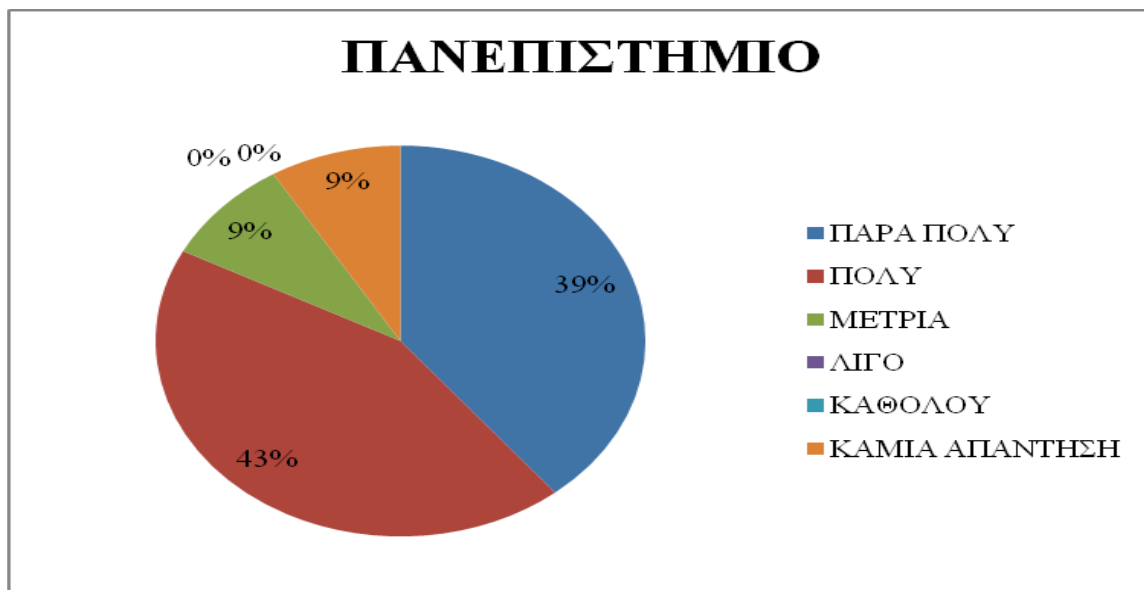
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 12 β. Κατανομή κατά τρόπο κάλυψης των εξόδων των εκπαιδευτικών που ενημερώνονται για τις εξελίξεις στην επιστήμη τους μέσω διαδικτύου



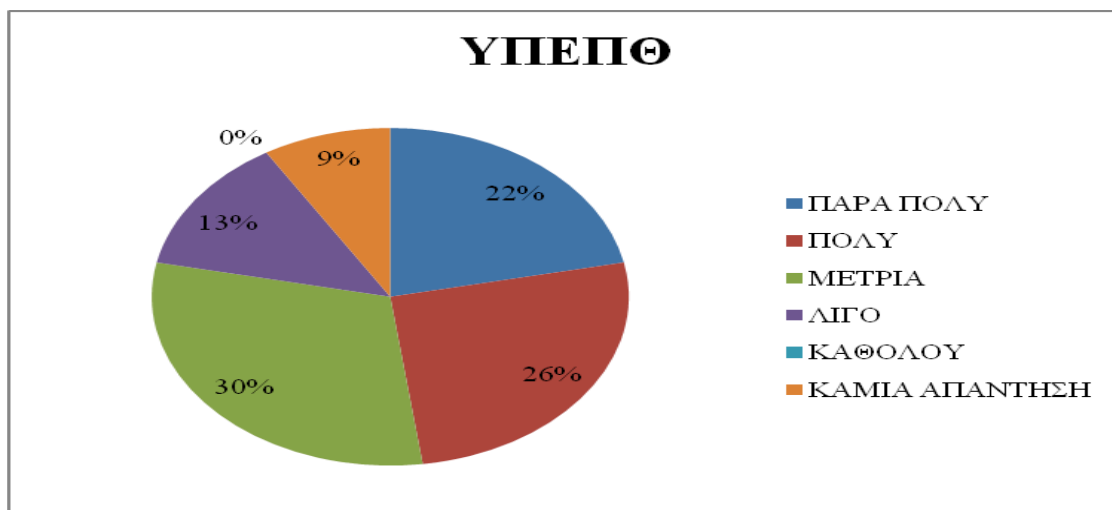
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 12 γ. Κατανομή κατά τρόπο κάλυψης των εξόδων των εκπαιδευτικών που ενημερώνονται για τις εξελίξεις στην επιστήμη τους με βιβλία



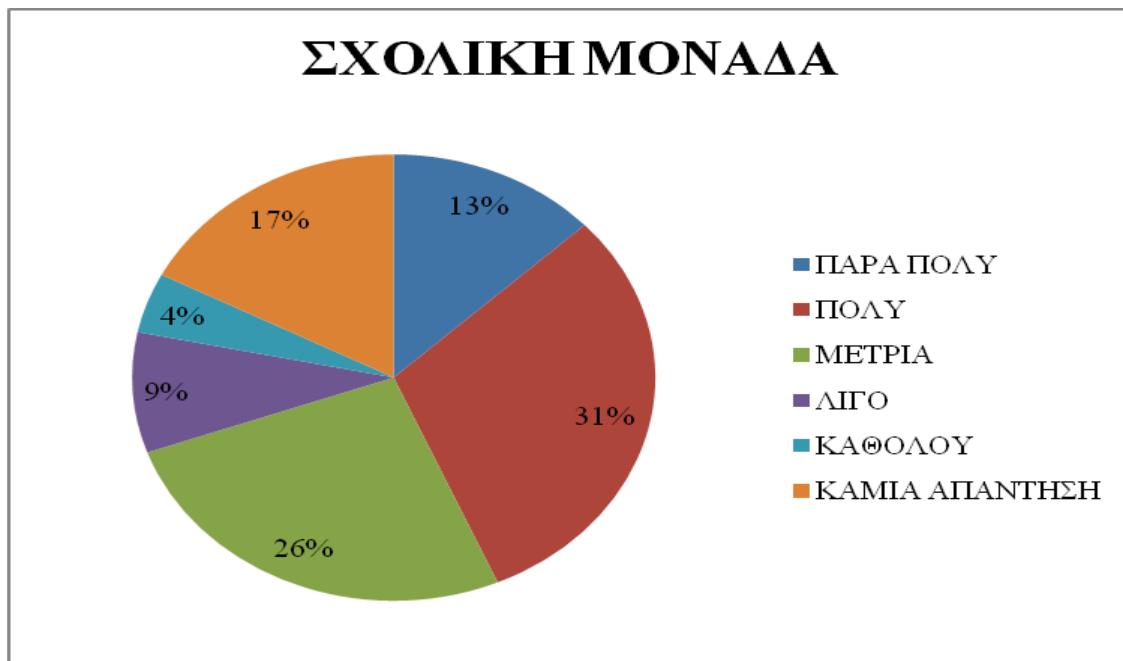
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 13α. Βαθμός καταλληλότητας πανεπιστημίου ως φορέα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 13β. Βαθμός καταλληλότητας ΥΠΕΠΘ ως φορέα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών



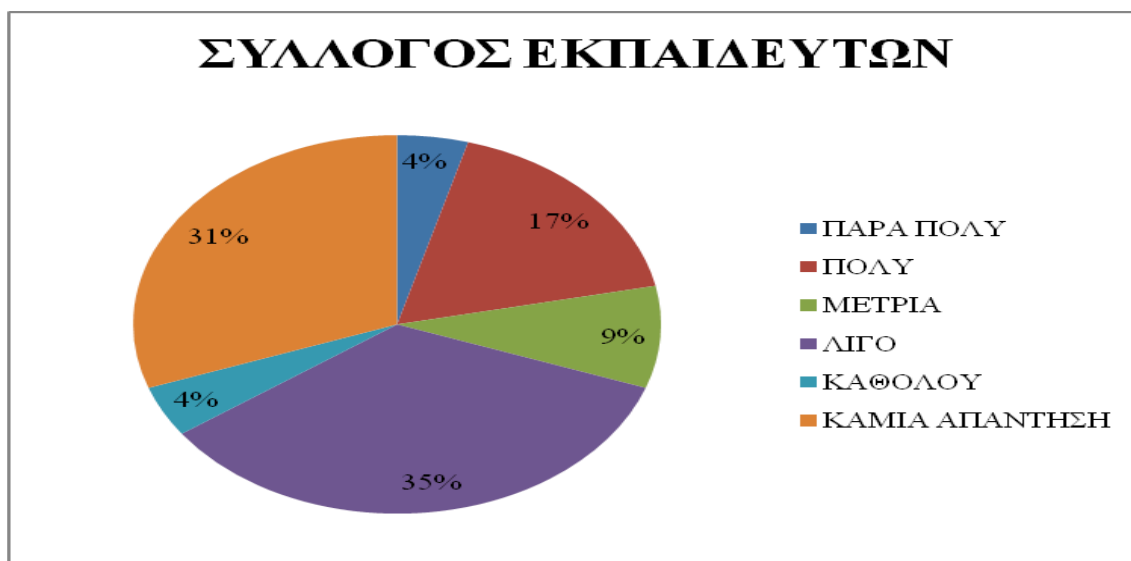
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 13γ. Βαθμός καταλληλότητας Σχολικής Μονάδας ως φορέα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών



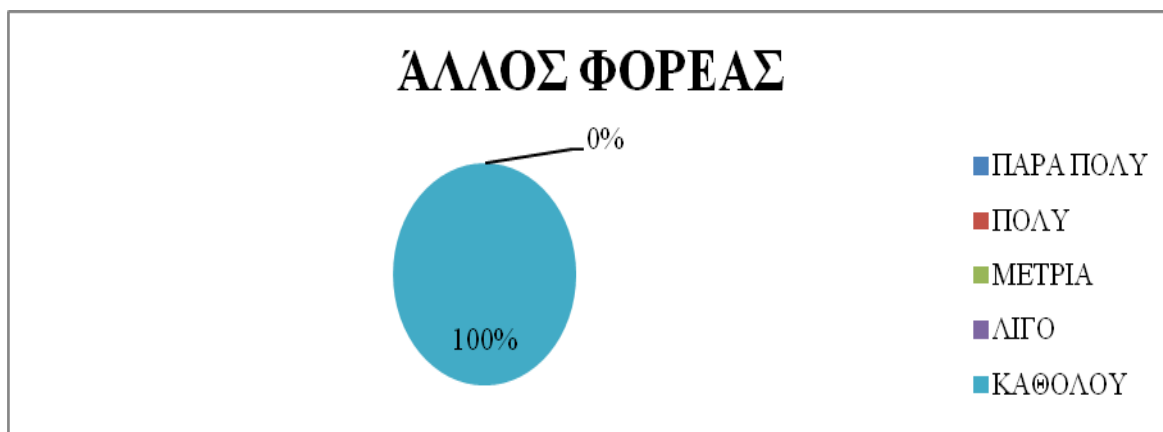
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 13δ. Βαθμός καταλληλότητας Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Φορέων ως φορέα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών



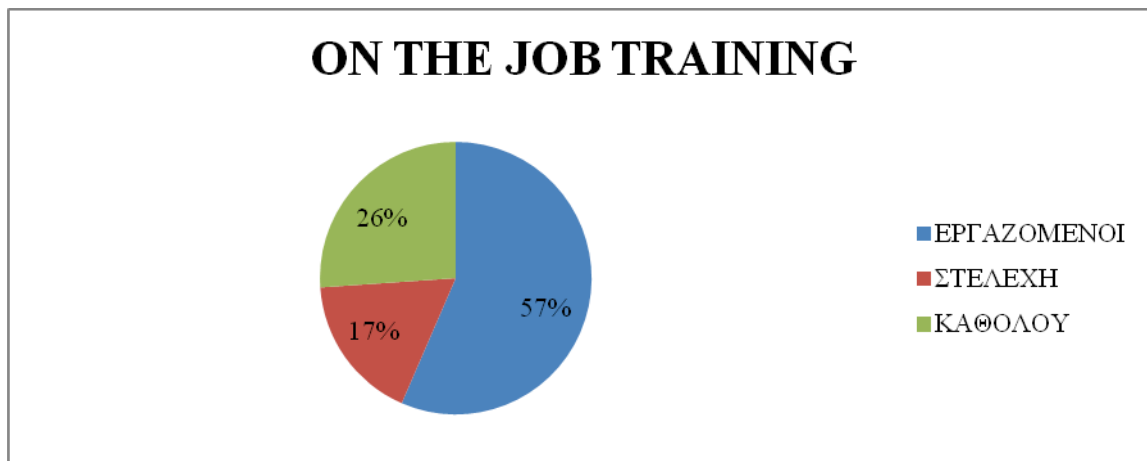
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 13ε. Βαθμός καταλληλότητας Συλλόγου Εκπαιδευτικών ως φορέα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών



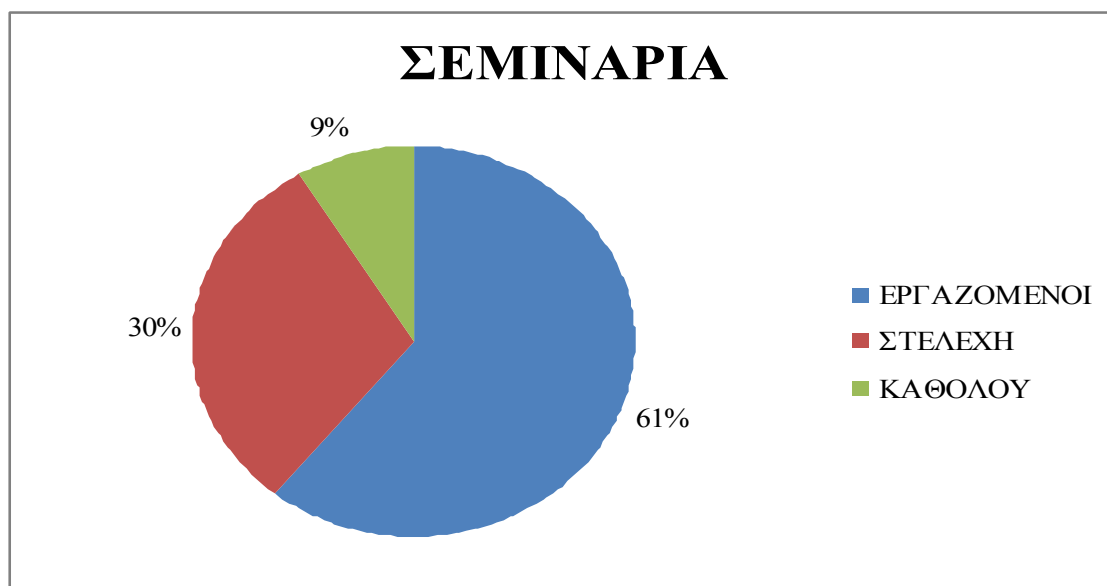
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 13στ. Βαθμός καταλληλότητας άλλου φορέα ως φορέα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών



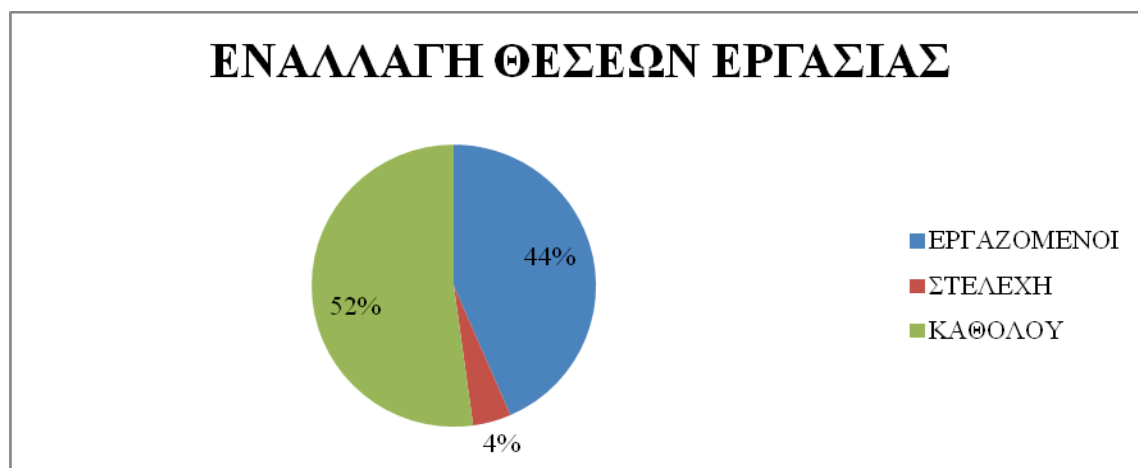
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 14α. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ιδιότητα που για την εκπαίδευση – επιμόρφωση τους η σχολική μονάδα επιλέγει «on the job training»



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 14β. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ιδιότητα που για την εκπαίδευση – επιμόρφωση τους η σχολική μονάδα επιλέγει «σεμινάρια»



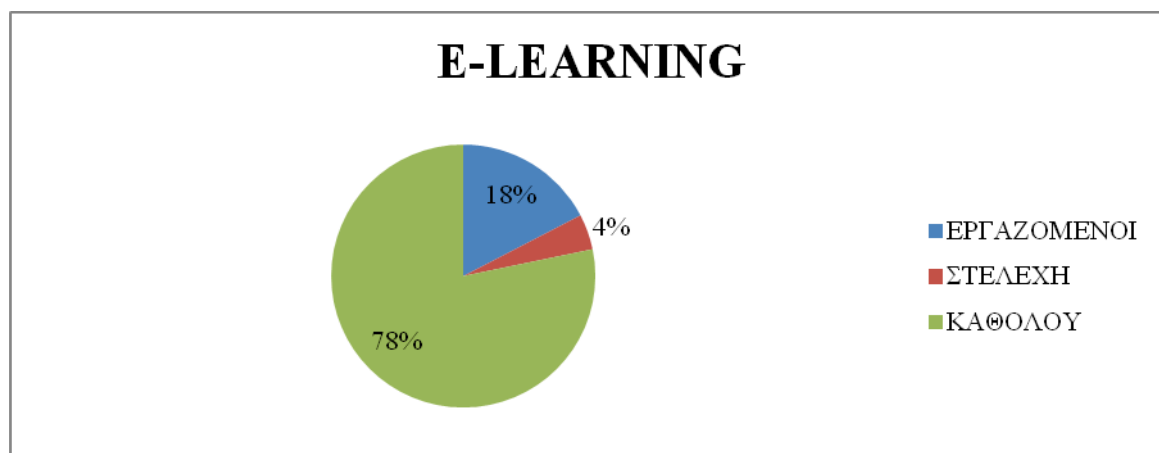
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 14γ. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ιδιότητα που για την εκπαίδευση – επιμόρφωση τους η σχολική μονάδα επιλέγει «εναλλαγή θέσεων εργασίας»



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 14δ. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ιδιότητα που για την εκπαίδευση – επιμόρφωση τους η σχολική μονάδα επιλέγει «συνεργασία με εκπαιδευτικούς οργανισμούς»



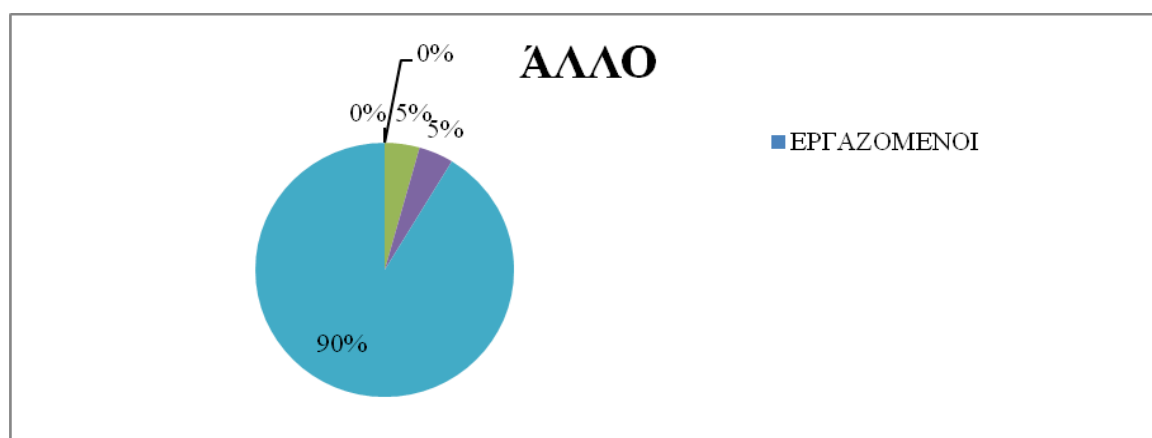
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 14ε. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ιδιότητα που για την εκπαίδευση – επιμόρφωση τους η σχολική μονάδα επιλέγει «e-learning»



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 14στ. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ιδιότητα που για την εκπαίδευση – επιμόρφωση τους η σχολική μονάδα επιλέγει «εξωτερικούς εκπαιδευτές»



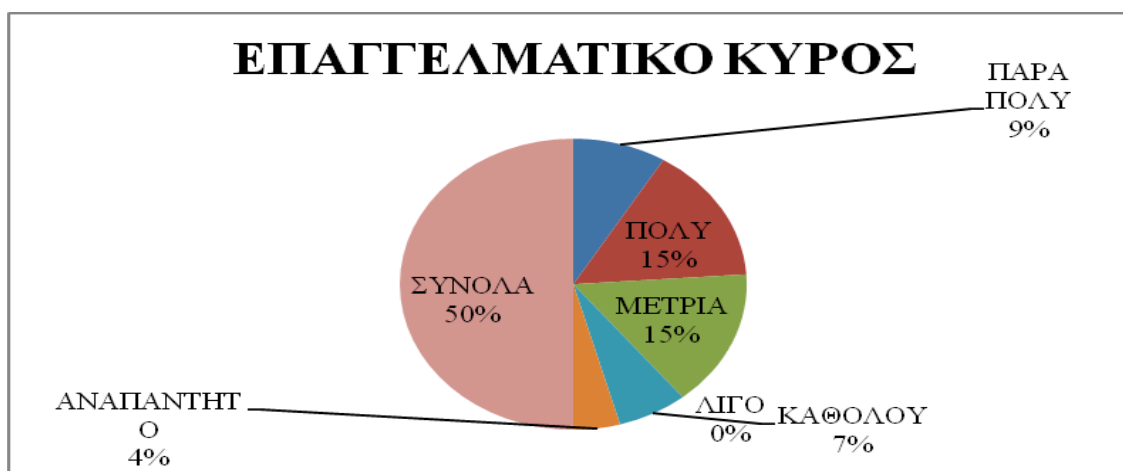
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 14ζ. Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ιδιότητα που για την εκπαίδευση – επιμόρφωση τους η σχολική μονάδα επιλέγει «κάτι άλλο»



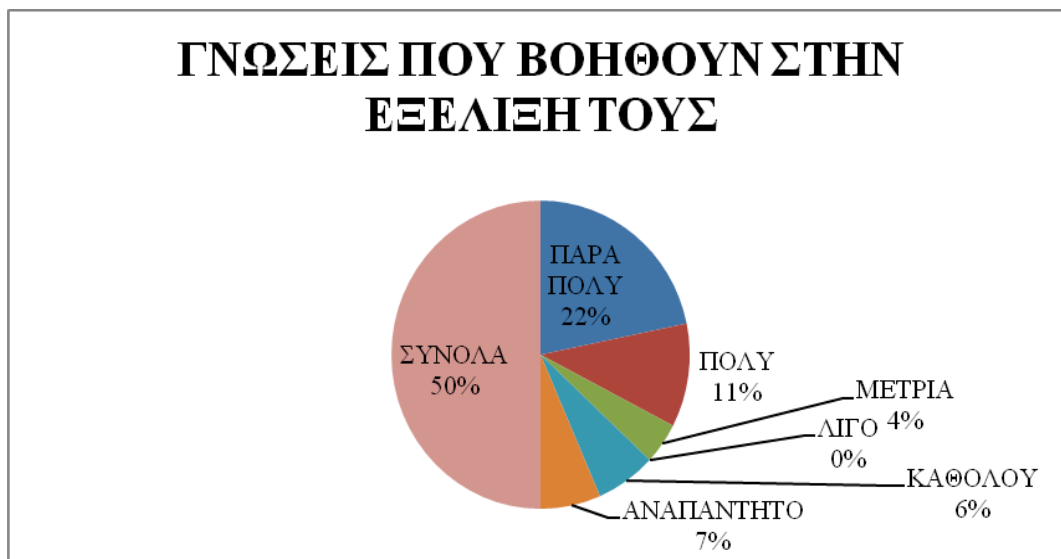
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 15α. Βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών που από τα επιμορφωτικά σεμινάρια προσδοκούν ενημέρωση για νέα δεδομένα κ.λπ.



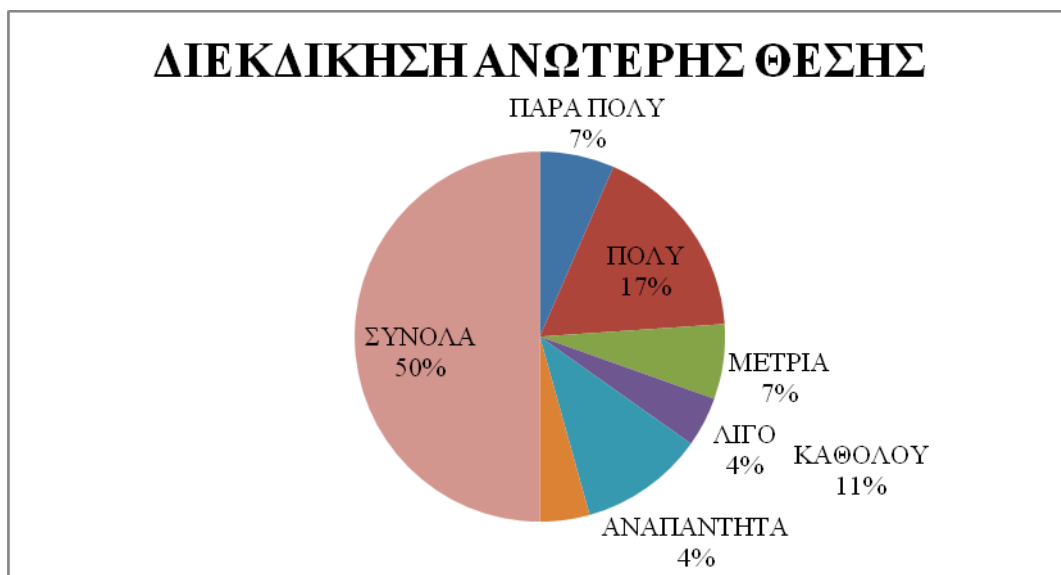
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 15β. Βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών που από τα επιμορφωτικά σεμινάρια προσδοκούν επαγγελματικό κύρος



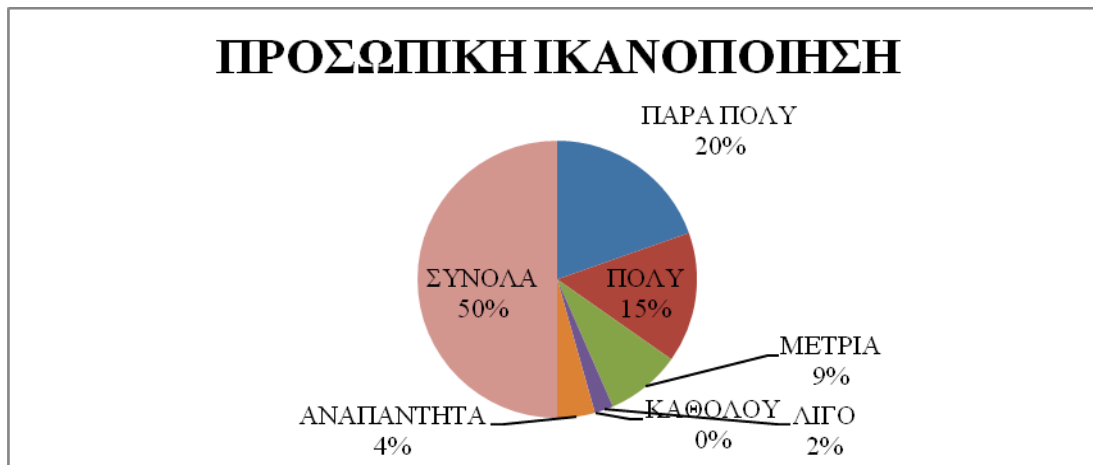
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 15γ. Βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών που από τα επιμορφωτικά σεμινάρια προσδοκούν νέες γνώσεις που θα βοηθήσουν το διοικητικό τους έργο



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 15δ. Βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών που από τα επιμορφωτικά σεμινάρια προσδοκούν νέες γνώσεις που θα βοηθήσουν στη διεκδίκηση ανώτερης θέσης



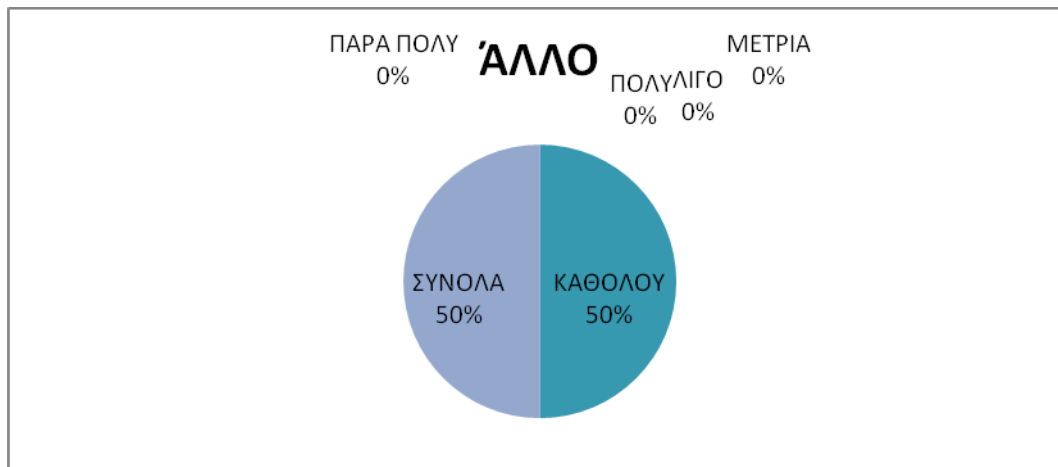
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 15ε. Βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών που από τα επιμορφωτικά σεμινάρια προσδοκούν νέες γνώσεις για προσωπική ικανοποίηση



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 15στ. Βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών που από τα επιμορφωτικά σεμινάρια προσδοκούν νέες γνώσεις που θα βοηθήσουν το συνδυασμό θεωρίας - πράξης



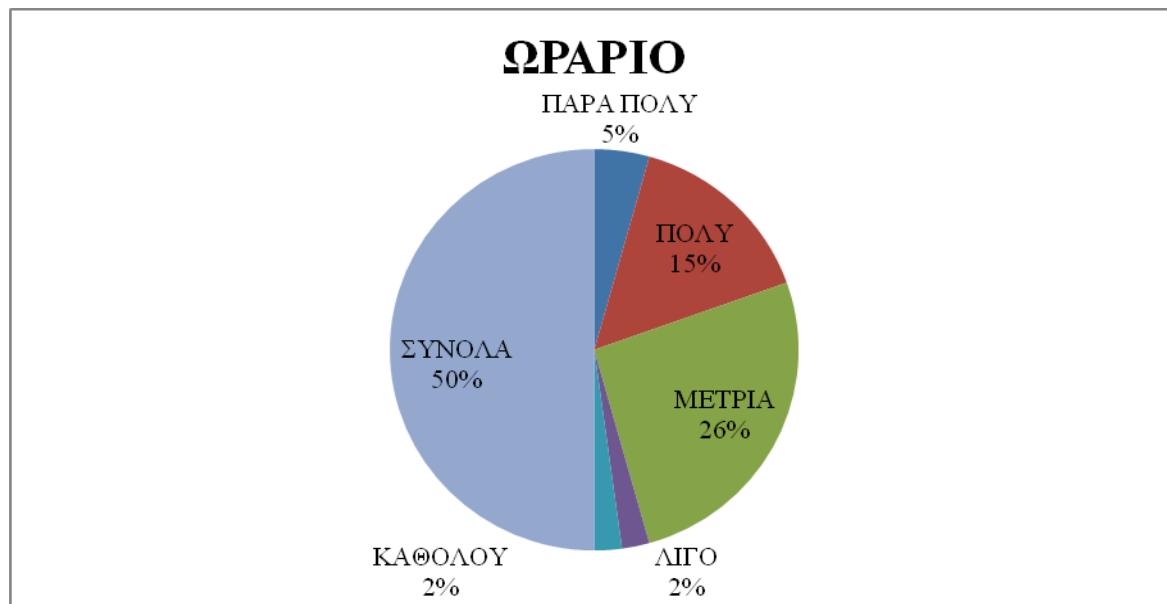
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 15στ. Βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών που από τα επιμορφωτικά σεμινάρια προσδοκούν νέες γνώσεις που θα βοηθήσουν σε κάτι άλλο



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 16α. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον χώρο διεξαγωγής των σεμιναρίων



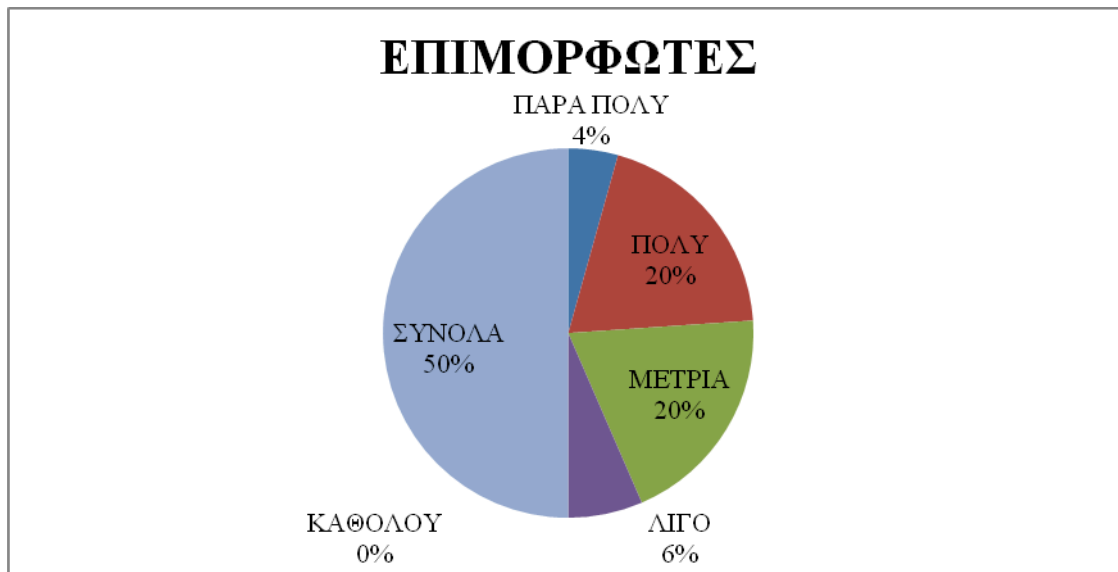
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 16β. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το ωράριο διεξαγωγής των σεμιναρίων



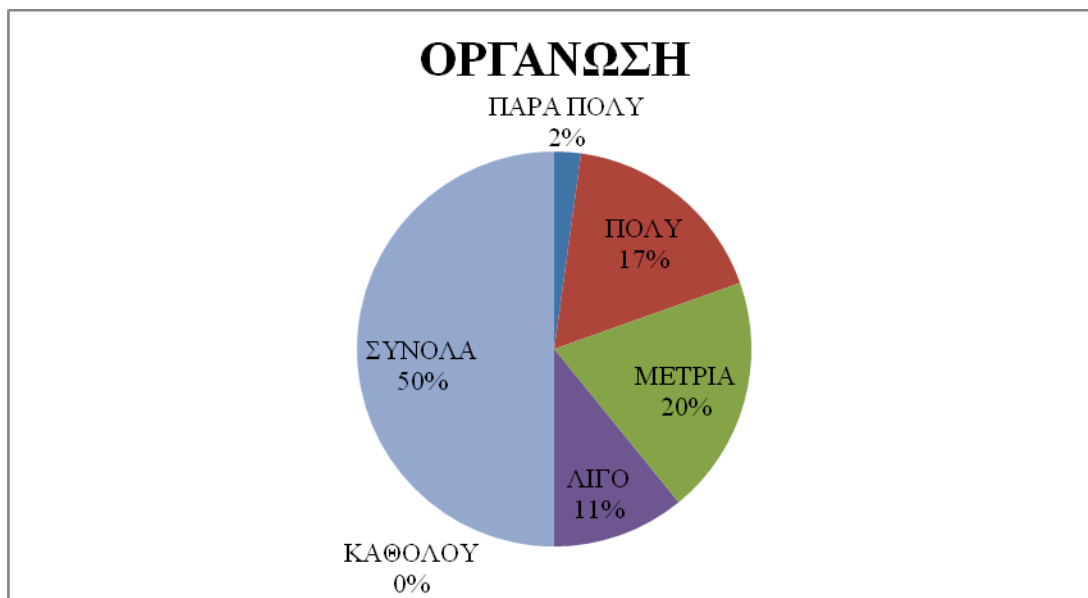
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 16γ. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το περιεχόμενο σε σχέση με το εκπαιδευτικό τους έργο



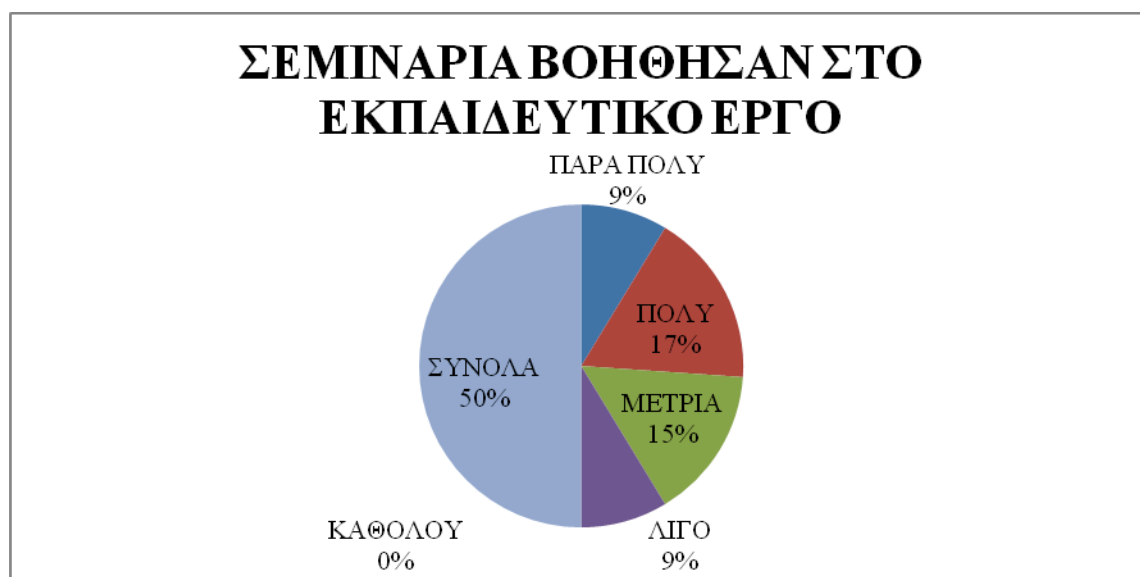
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 16δ. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το περιεχόμενο σε σχέση με τους επιμορφωτές



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 16ε. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το περιεχόμενο σε σχέση με την οργάνωση



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 17α. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τα σεμινάρια σε ότι αφορά σεμινάρια σχετικά με το εκπαιδευτικό τους έργο



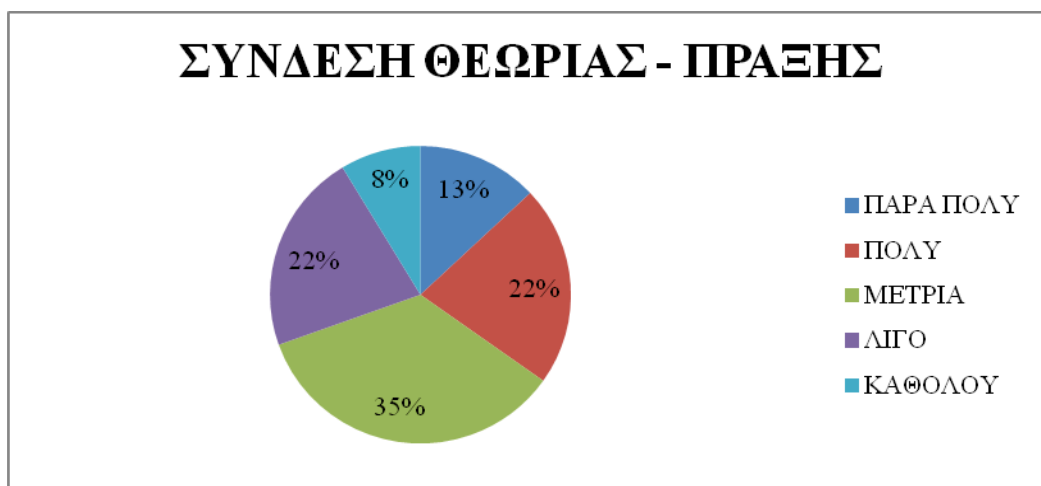
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 17β. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τα σεμινάρια σε ότι αφορά το διοικητικό τους έργο



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 17γ. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τα σεμινάρια σε ότι αφορά στο να ανταποκριθούν σε εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις

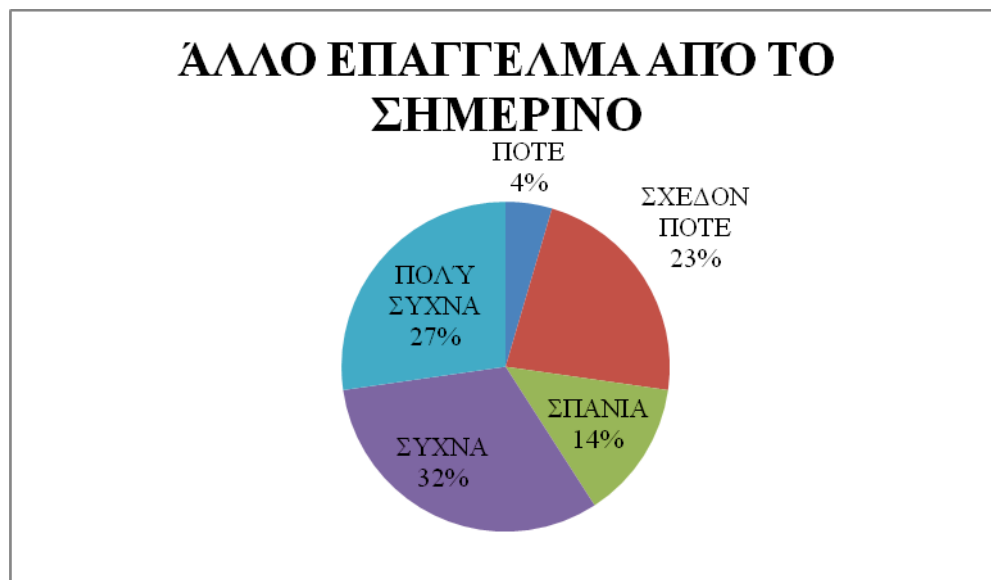


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 17δ. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τα σεμινάρια σε ότι αφορά στο να ανταποκριθούν στην ύπαρξη σύνδεσης θεωρίας - πράξης

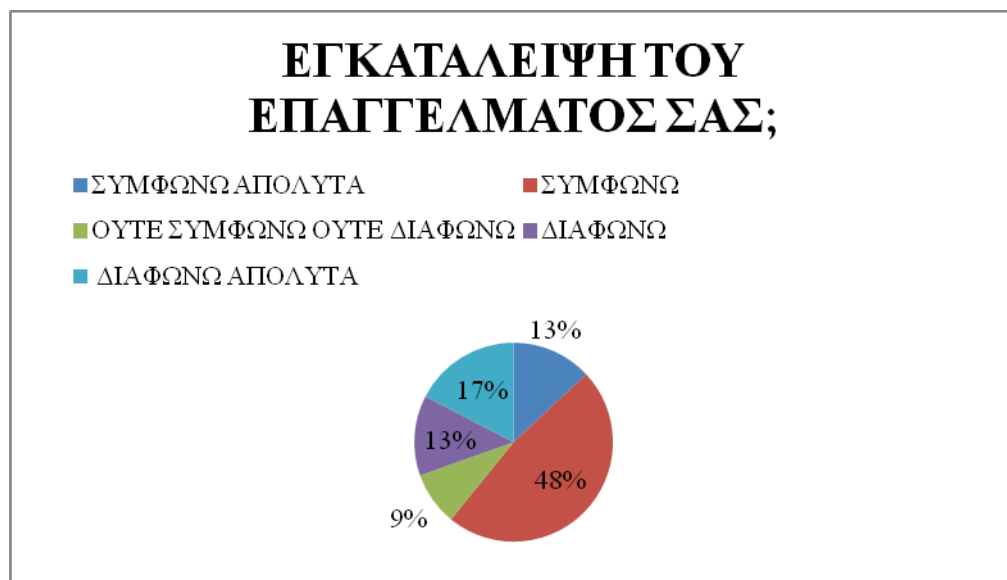


Ε. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΠΛΗΡΟΤΗΤΑ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ18. Συχνότητα που οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι θα ήθελαν να κάνουν κάποιο άλλο επάγγελμα



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 19. Κατανομή δείγματος για σκέψης αλλαγής επαγγέλματος



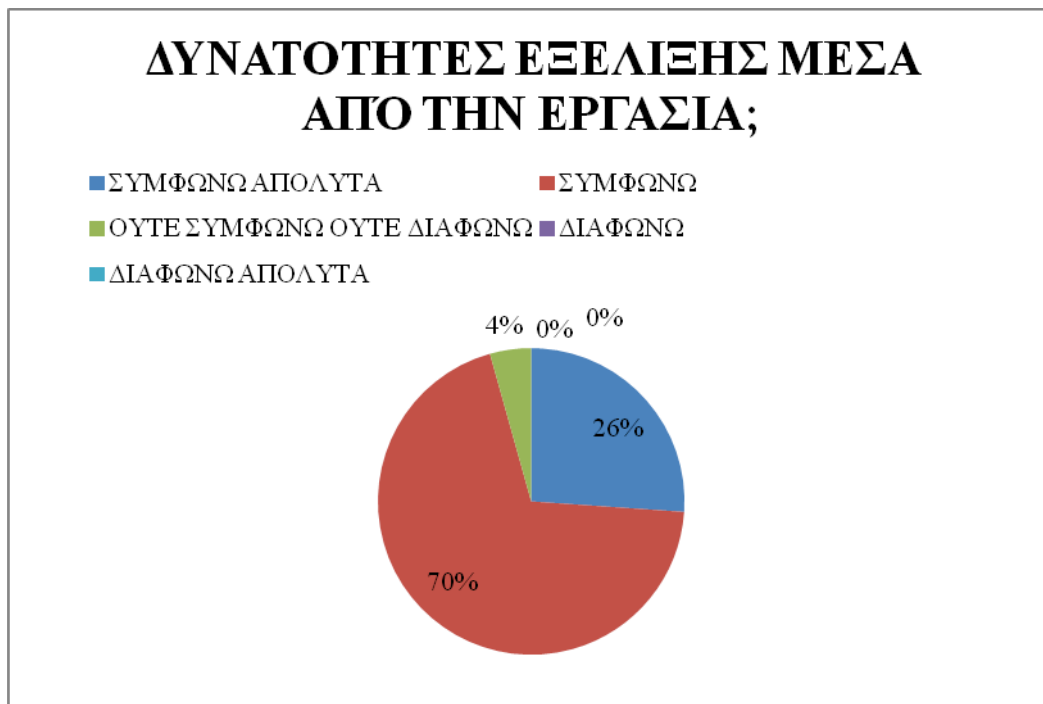
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 20. Κατανομή δείγματος για την ελευθερία που νιώθετε στις αποφάσεις για τον τρόπο που γίνεται η εργασία



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 21. Κατανομή δείγματος για την εισαγωγή καινοτόμου δράσης στη σχολική τάξη



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 22. Κατανομή δείγματος για τις δυνατότητες εξέλιξης στο σχολείο



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 23. Κατανομή δείγματος για την αποδοτικότητα ή μη, της εργασίας στη σχολική μονάδα



ΣΤ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

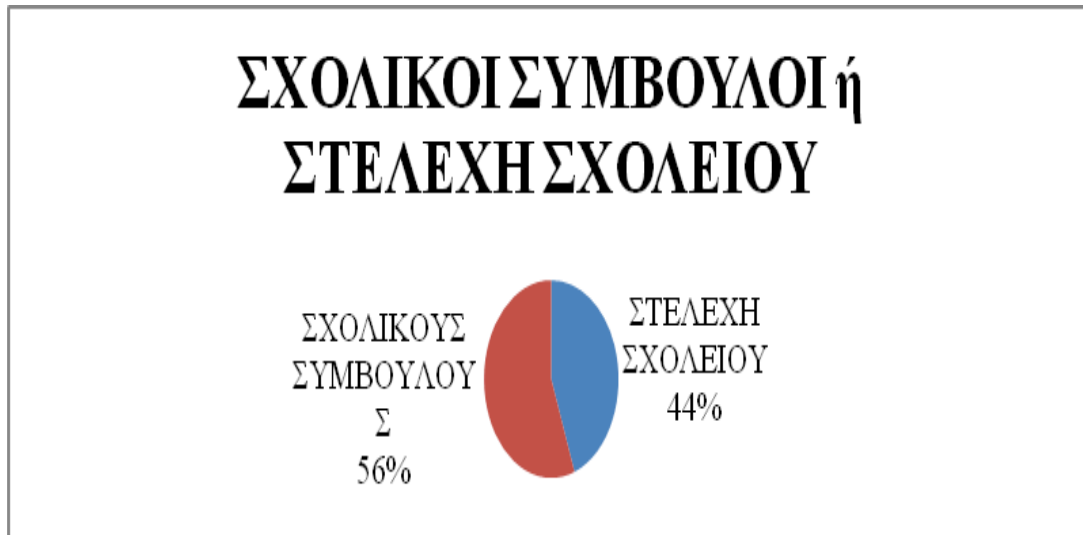
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 24. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών για το αν εφαρμόζεται αξιολόγηση στη σχολική μονάδα



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 25. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών για το αν έχουν αξιολογηθεί ως εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα



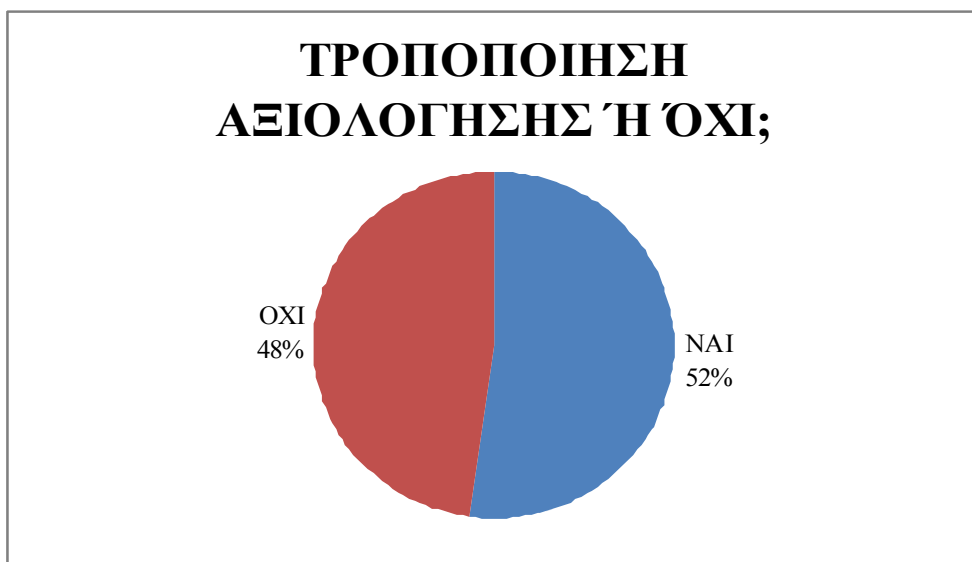
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 26. Κατανομή απόψεων εκπαιδευτικών από το ποιους πρέπει να καθορίζεται η αξιολόγησή τους



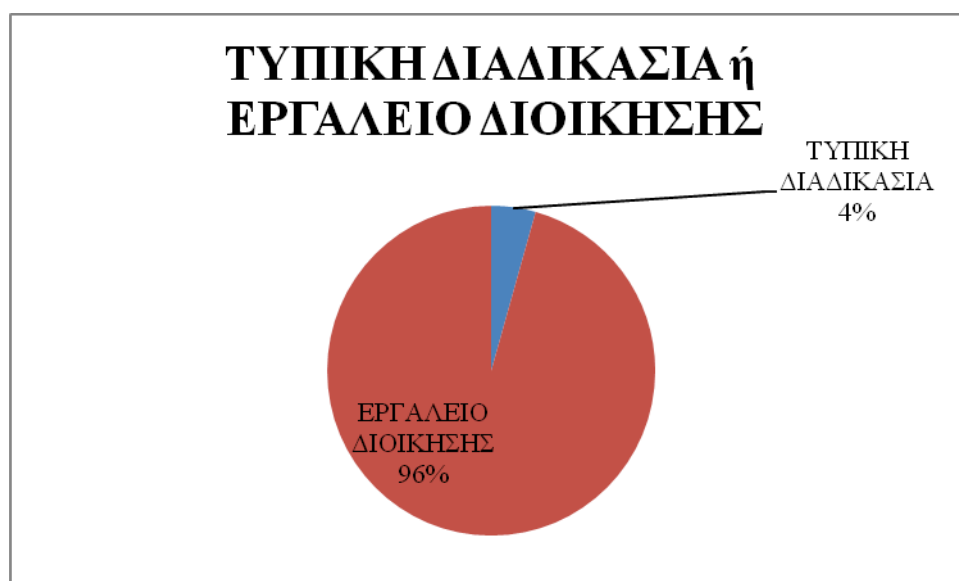
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 27. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών για το αν έχει γίνει αξιολόγηση την τελευταία πενταετία στη σχολική μονάδα



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 28. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών για το αν πρέπει να τροποποιείται ή να παραμείνει ίδια η μέθοδος της αξιολόγησης



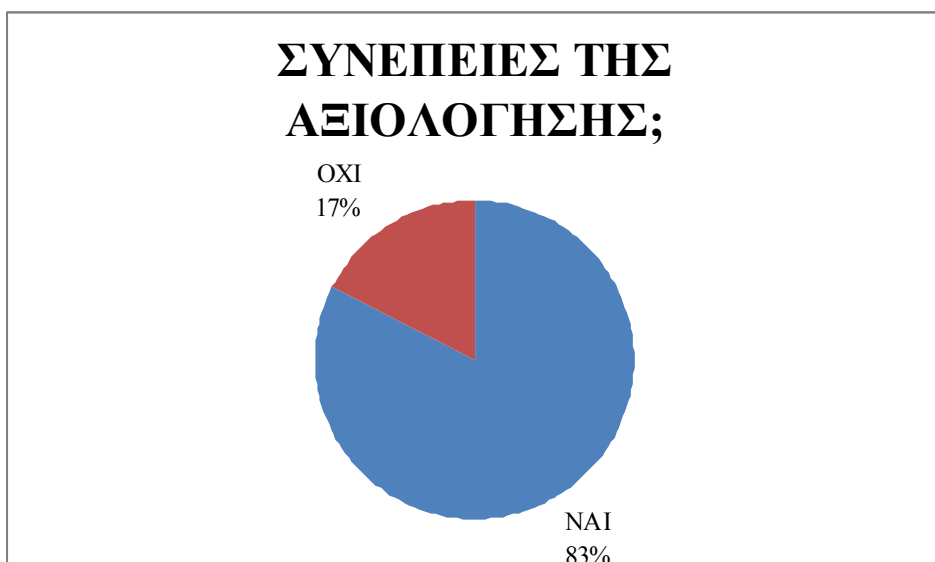
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 29. Κατανομή δείγματος για το αν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να αποτελούν εργαλείο διοίκησης



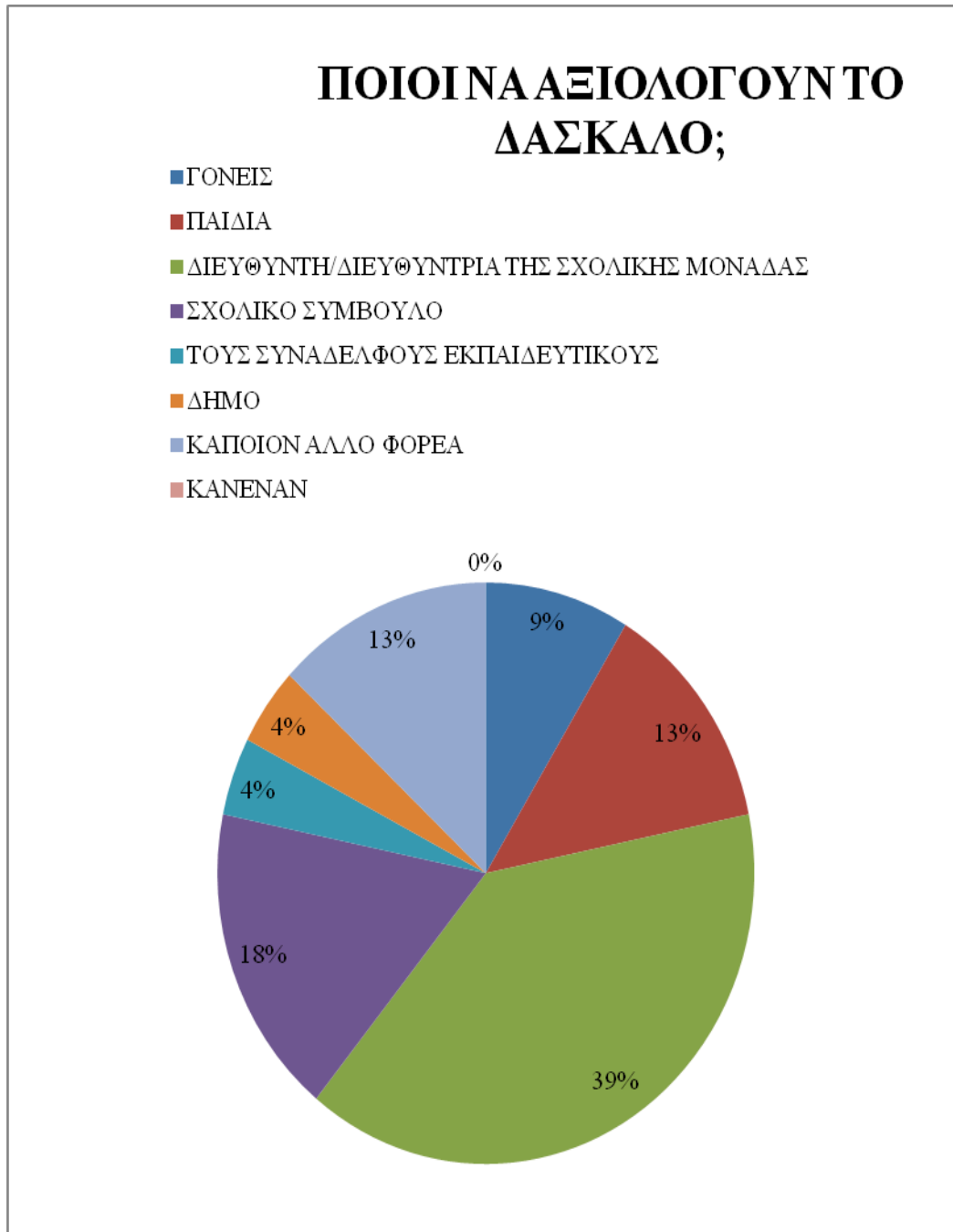
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 30. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών για το αν θα πρέπει να αναζητούνται οι αιτίες σε περίπτωση μη ικανοποιητικής αξιολόγησης εκπαιδευτικού.



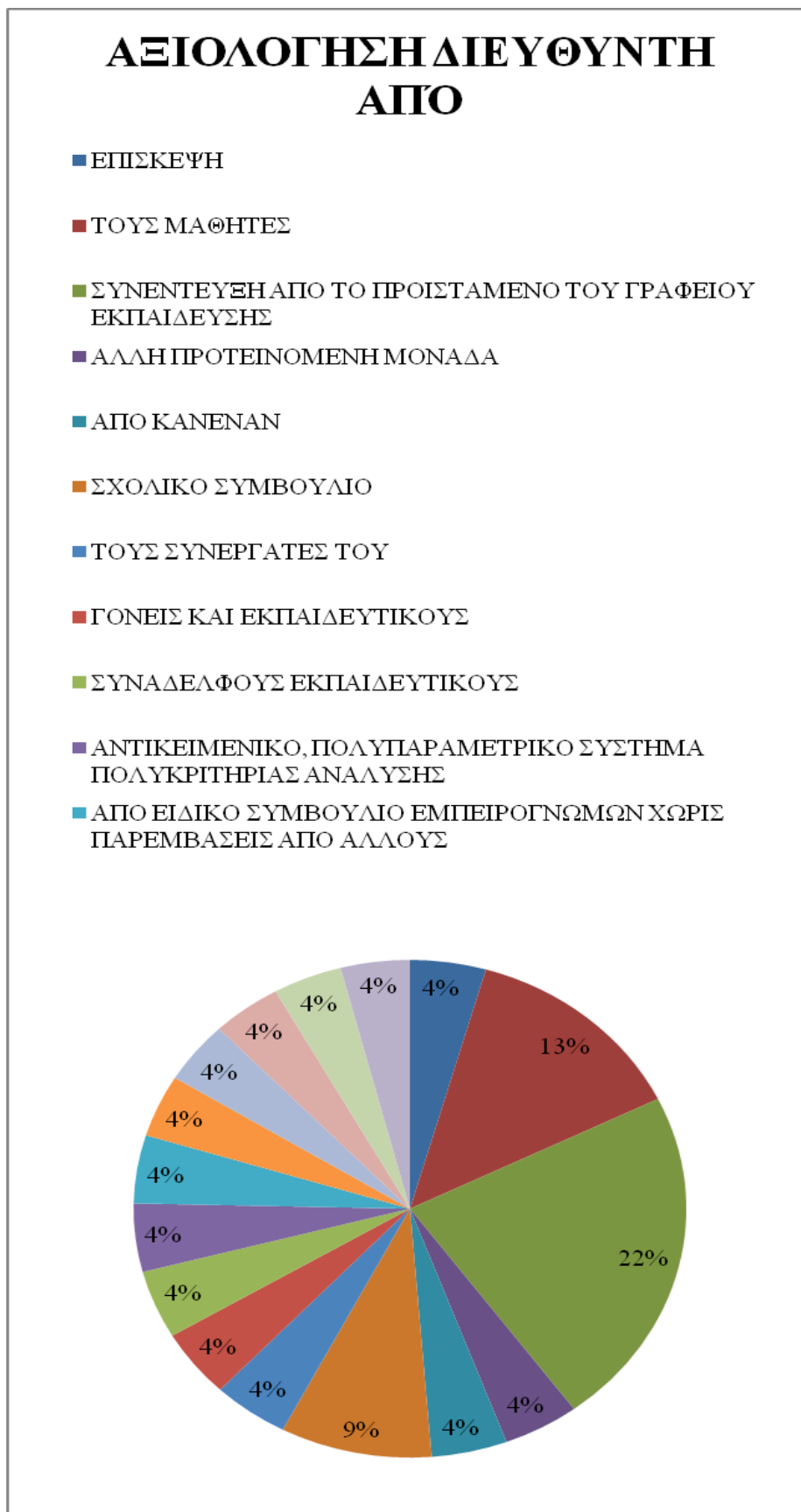
ΠΙΝΑΚΑΣ 31. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών για το αν θα πρέπει να προβλέπονται θετικές ή αρνητικές συνέπειες, ανάλογα με την αξιολόγησης τους.



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 32. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών για το ποιοι θα πρέπει να αξιολογούν το δάσκαλο



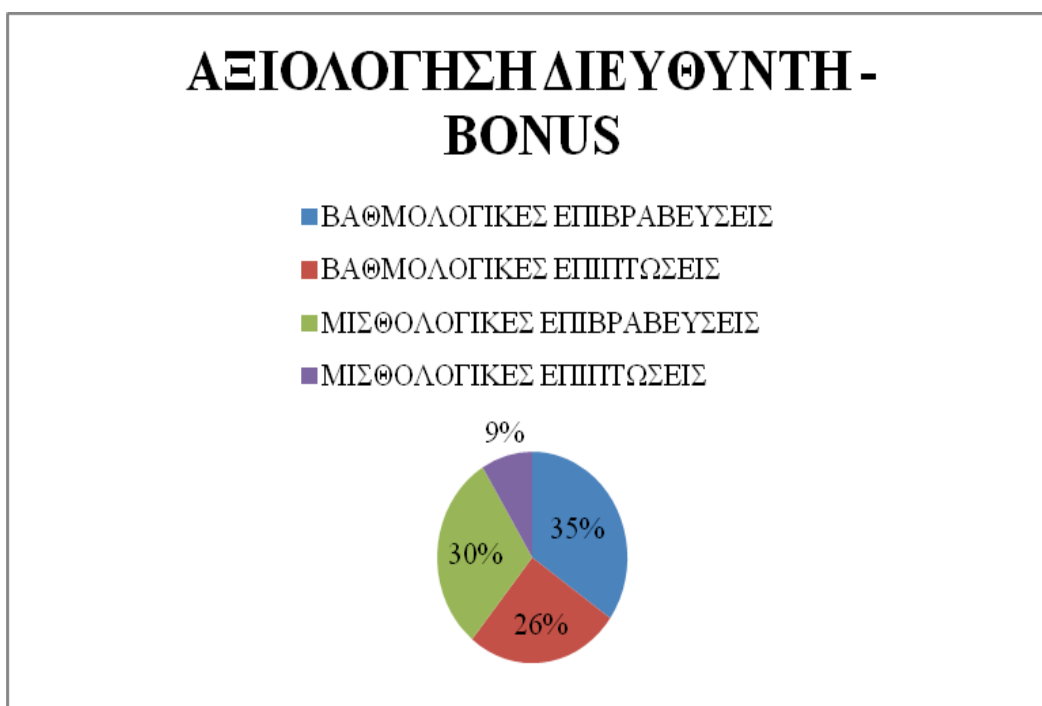
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 33. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών για το ποιοι θα πρέπει να αξιολογούν τους διευθυντές της σχολικής μονάδας



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 34. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 35. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις αξιολόγησης του διευθυντή



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 36α. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών για την ύπαρξη ή μη διοικητικού προσωπικού στις σχολικές τους μονάδες



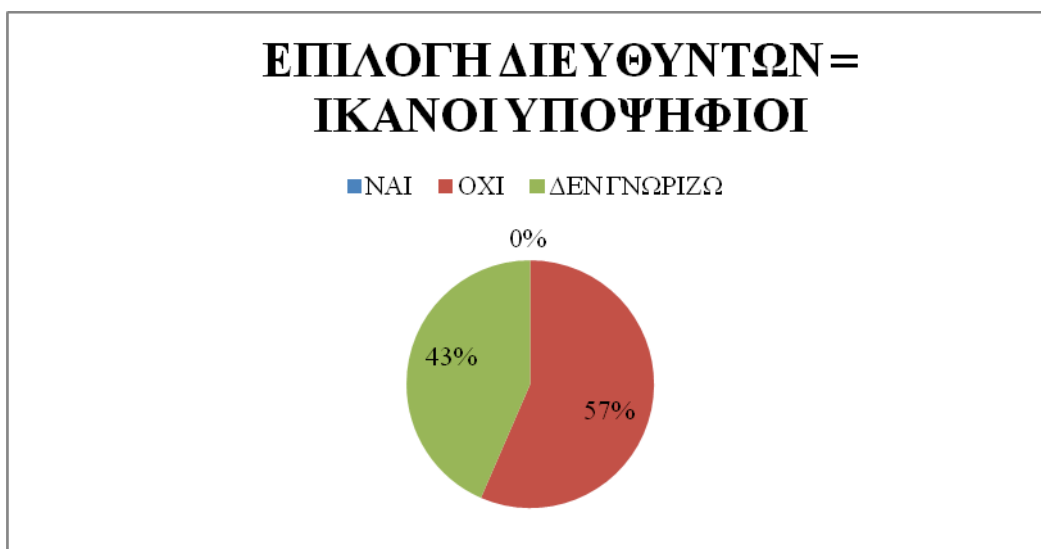
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 36β. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών στο αν η ύπαρξη διοικητικού προσωπικού, βοήθειας στην εκπαιδευτική του διαδικασία



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 36γ. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών στο αν η ύπαρξη διοικητικού προσωπικού, βοήθειας στην διοικητική του διαδικασία



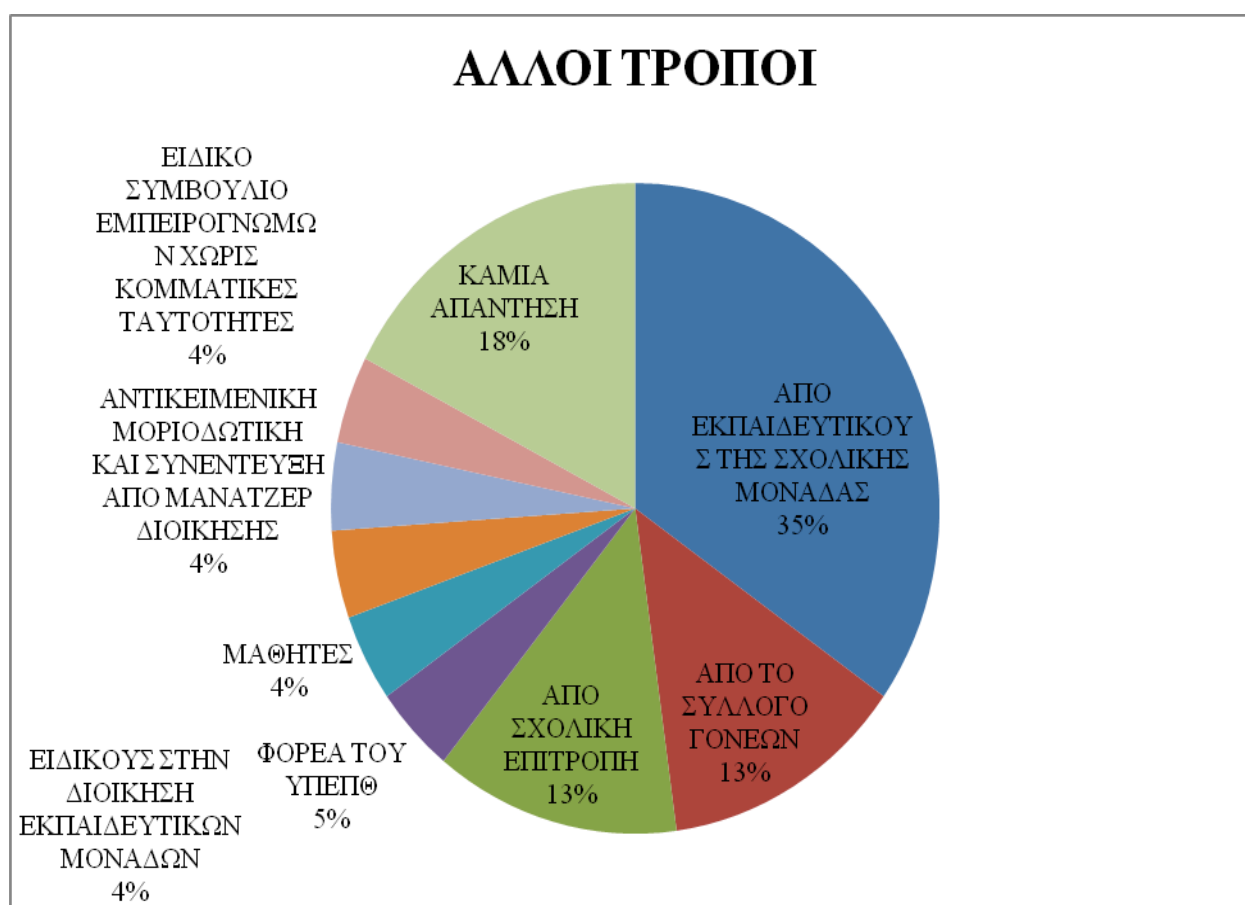
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 37. Κατανομή απόψεων εκπαιδευτικών για το αν ο τρόπος επιλογής, διασφαλίζει την επιλογή των περισσότερο ικανών διευθυντών



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 38α. Κατανομή απόψεων εκπαιδευτικών για το αν ο τρόπος επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων πρέπει να αλλάξει



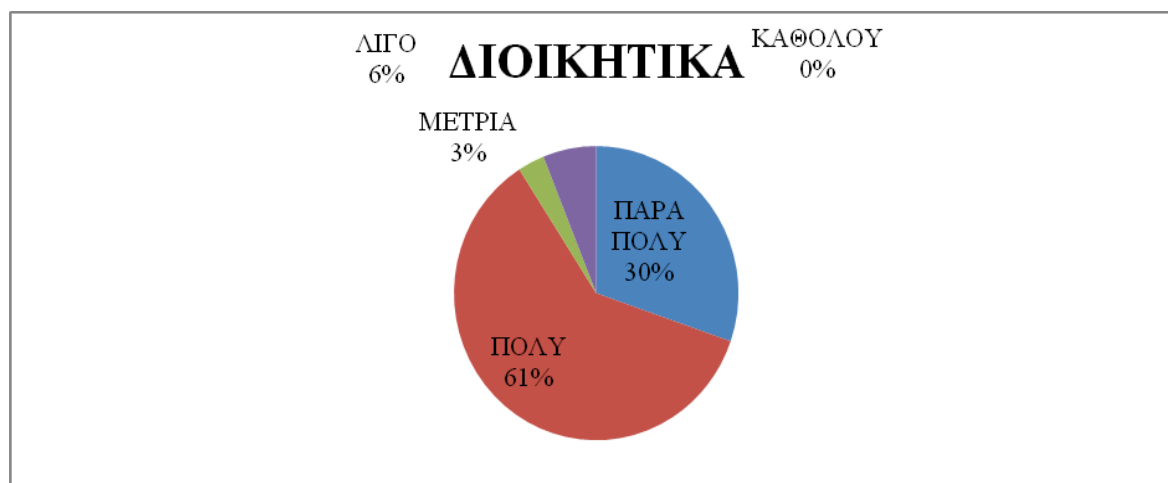
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 38β. Κατανομή απόψεων εκπαιδευτικών για το αν υπάρχουν άλλοι τρόποι επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων



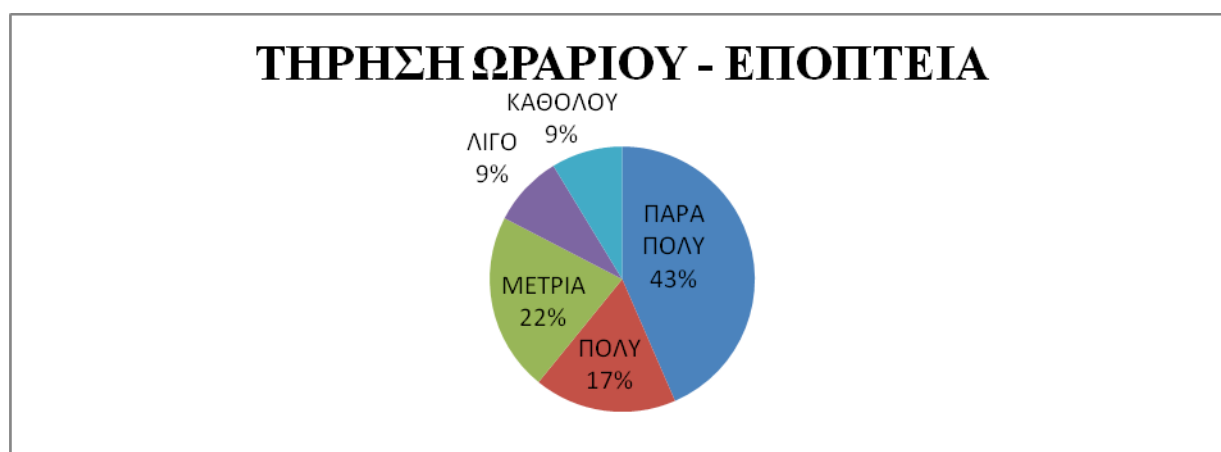
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 39α. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με επιπλέον γραφειο-διαχειριστικά καθήκοντα



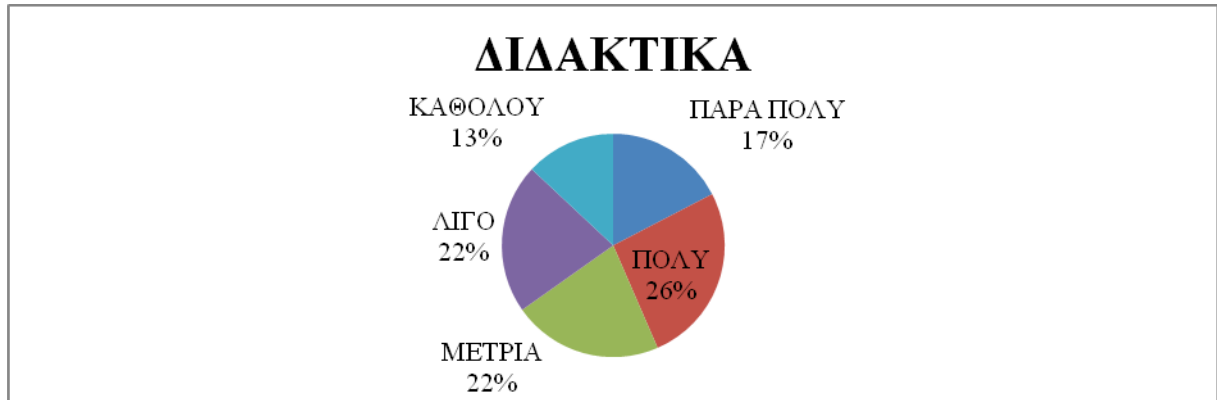
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 39β. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με επιπλέον διοικητικά καθήκοντα



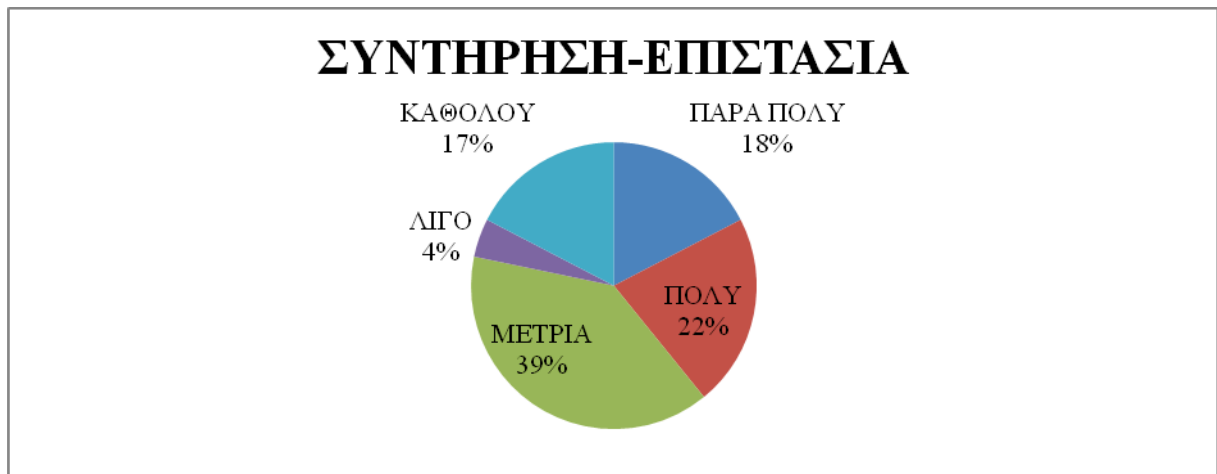
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 39γ. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με επιπλέον εποπτικά καθήκοντα για την τήρηση ωραρίου



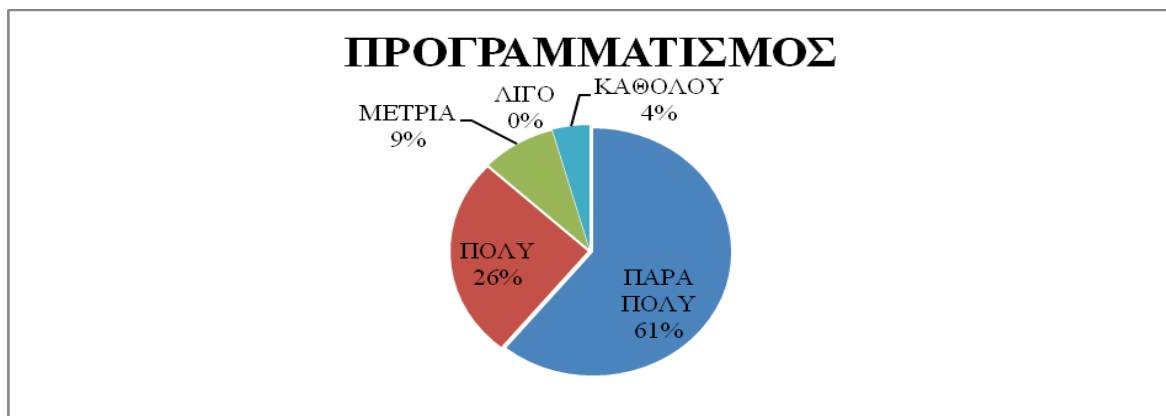
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 39δ. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με επιπλέον διδακτικά καθήκοντα



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 39ε. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με συντήρηση και επιστάσια



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 39στ. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με προγραμματισμό



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 39ζ. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με τη διατήρηση ομαλής λειτουργίας



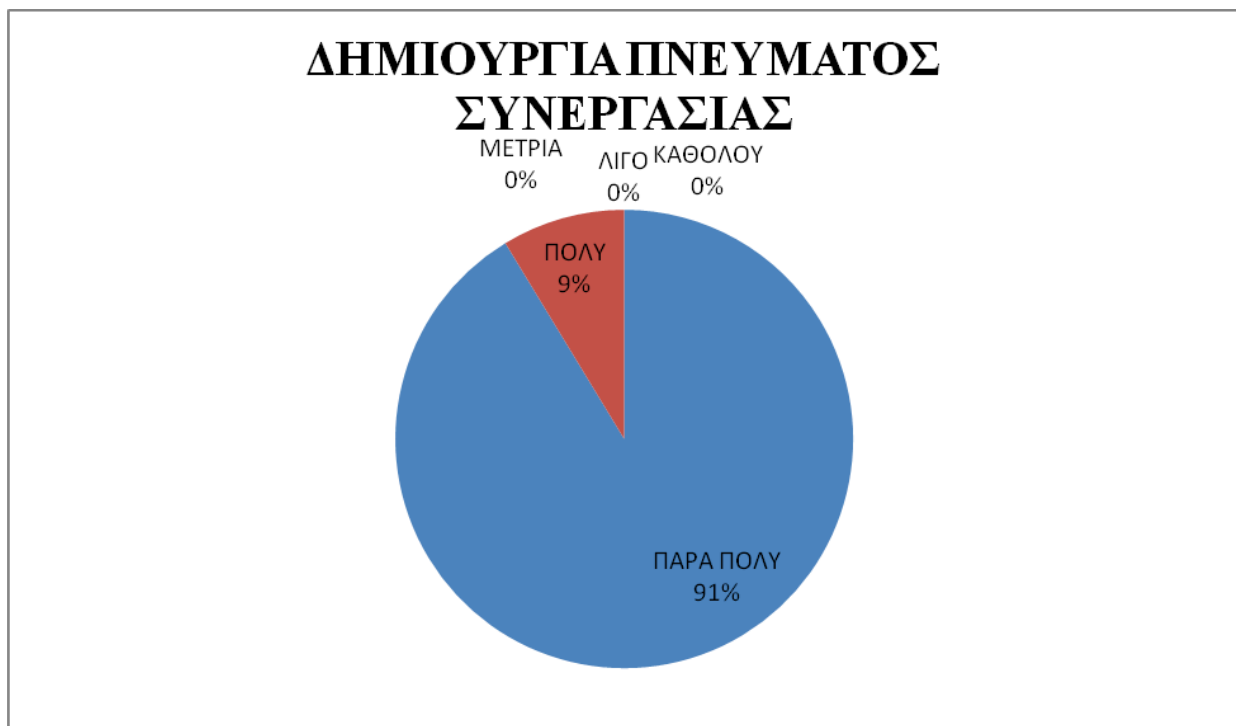
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 39η. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με τη σύνδεση σχολείου με κοινωνικούς φορείς



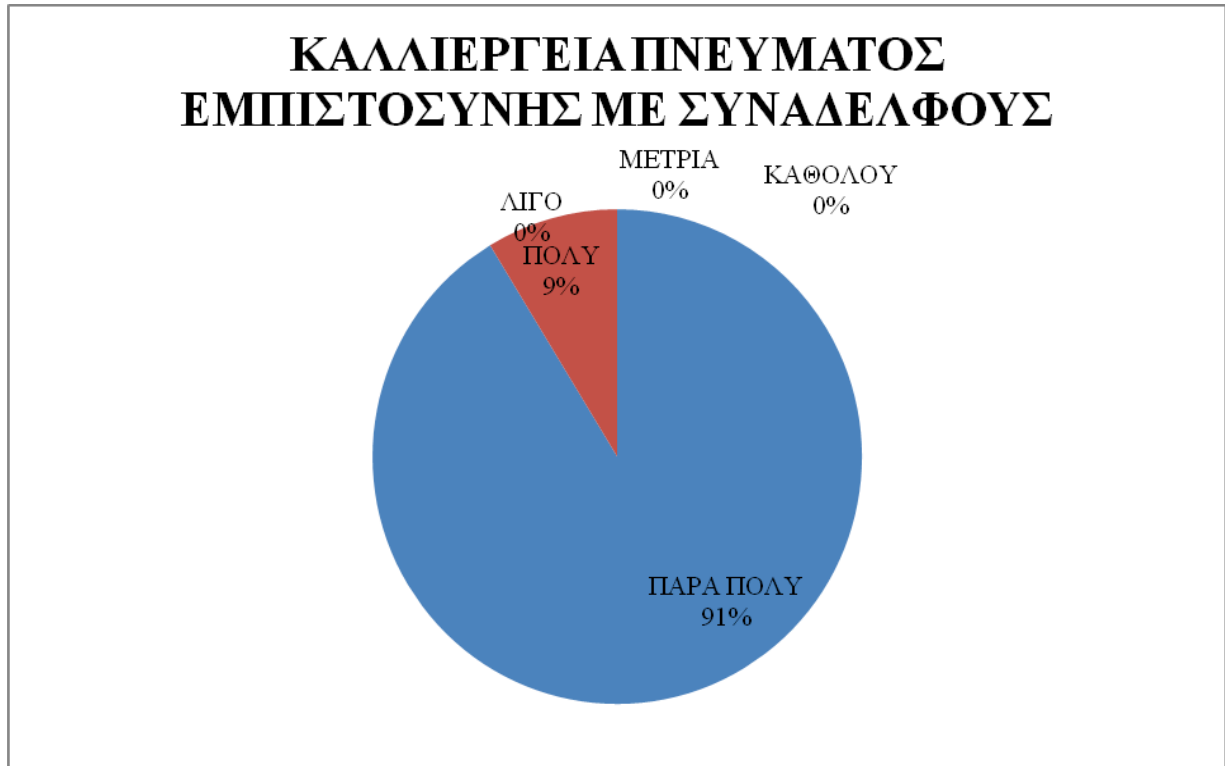
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 39θ. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με την καθοδήγηση



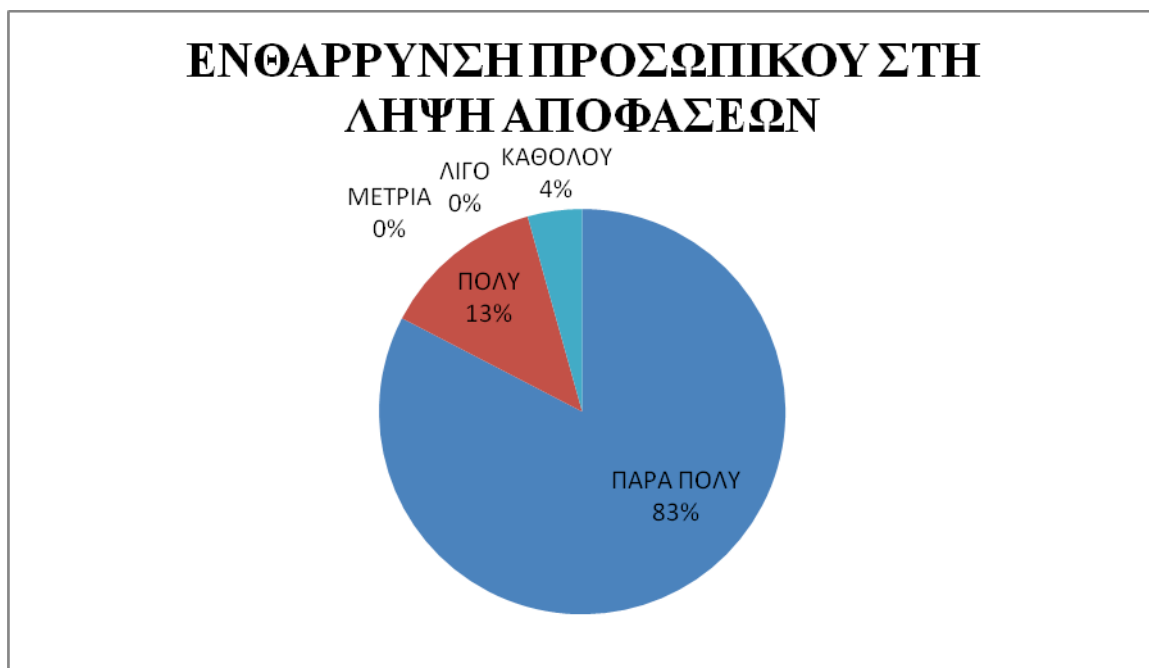
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 39ι. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με τη δημιουργία πνεύματος συνεργασίας



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 39ια. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με τη δημιουργία πνεύματος εμπιστοσύνης με τους συναδέλφους



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 39ιβ. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με την ενθάρρυνση προσωπικού στη λήψη αποφάσεων



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 39γ. Βαθμός που εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιφορτίζεται με την παροχή ευκαιριών επιμόρφωσης, ενημέρωσης και εξέλιξης



Δ. Αναλυτική Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας

Τα ερωτηματολόγια της ερευνάς μας, που παρουσιάστηκε διαγραμματικά και σε πίνακες, είναι χωρισμένα σε έξι κατηγορίες. Με την προαναφερθείσα έρευνα, προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε καίρια σημεία που αφορούν στην καλύτερα αποτελεσματική διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων σε μια σχολική μονάδα, αλλά και να εντοπίσουμε στοιχεία που πιθανόν χωλαίνουν και θέλουν σταδιακή βελτίωση, ώστε σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το ανθρώπινο δυναμικό να λειτουργεί αποδοτικά, μέσα σε ένα ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Το πρώτο κομμάτι της έρευνας αφορούσε στο προφίλ του εκπαιδευτικού. Από το συνολικό αριθμό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ερευνά (23 στο σύνολο), διαπιστώσαμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό είναι γυναίκες, αφού οι 18 ήταν γυναίκες (78,2%) και 5 ήταν άνδρες (21,8%). Οι εννέα (9) από τους δασκάλους ήταν ηλικίας μέχρι 29 ετών (39,1%), τέσσερις (4) δάσκαλοι ήταν ηλικίας από 30 μέχρι 39 ήταν τα λιγότερα (17,3%), πέντε (5) δάσκαλοι ήταν ηλικίας 40 έως 49 (21,7%), ομοίως δε και στην κατηγορία άνω των 50 ετών

Στο δεύτερο κομμάτι της έρευνας έγινε αναφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης των δασκάλων. Διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι από αυτούς είναι απόφοιτοι ΑΕΙ (69,5%). Επιπέδου ΤΕΙ είναι άτομα σε ποσοστό 13,04 % και επιπέδου ΙΕΚ είναι άτομα σε ποσοστό 8,69%. Άρα, αντιλαμβάνεται κανείς ότι η μόρφωση τους είναι αρκετά υψηλή. Από αυτούς μεταπτυχιακές σπουδές είχε μόνο το 21%, το οποίο ποσοστό αναλογικά με την ηλικία τους, είναι ικανοποιητικό. Πολλοί από τους συναδέλφους μάλιστα, σε ποσοστό 91% , επισήμαναν ότι το να γίνουν εκπαιδευτικοί, ήταν η πρώτη τους επιλογή, ενώ μόνο το 8,6% απάντησε ότι το να υπηρετήσουν στην εκπαίδευση δεν ήταν η πρώτη τους επιλογή, αλλά ήθελαν να σπουδάσουν είτε στη φιλοσοφική είτε να γίνουν ιδιωτικοί υπάλληλοι.

Το τρίτο μέρος της έρευνας, σχετίζεται με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Οι ιδιότητες που είχαν τα άτομα στα οποία δόθηκαν τα ερωτηματολόγια ήταν εξειδικευμένο προσωπικό. Από αυτούς, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ήταν 34,7%, οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί 13%, διευθυντικές θέσεις κατείχε το 8%, ενώ οι υποδιευθυντές ήταν σε ποσοστό 13% και οι αναπληρωτές καθηγητές ήταν 4,3% και στην επιλογή άλλο χωρίς να διευκρινίζεται η θέση τους, το ποσοστό απαντήσεων ήταν 21%. Όλες οι παραπάνω απαντήσεις αφορούσαν άτομα που δουλεύουν σε παιδικούς σταθμούς και σχολεία, του ιδιωτικού και δημόσιου εκπαιδευτικού τομέα, έχοντας κάποιοι διοικητική θέση, άλλοι όντες καθηγητές ιδιαίτερων μαθημάτων και εκπαιδευτικοί σε ΙΕΚ σε ισόποσα ποσοστά (32,%).

Πιο συγκεκριμένα, στο σύνολο ήταν νηπιαγωγοί (33,3%), βρεφονηπιοκόμοι (13,3%), νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής (6,6%), δάσκαλοι (6,6%), υπεύθυνη τμήματος (6,6%), παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας (6,6%), καθηγητές πληροφορικής - ΠΕ 19 (6,6%), ΠΕ61 (6,6%) και ΠΕ03 μαθ/ων (6,6%), ενώ οι τάξεις που υπηρετούν οι περισσότεροι είναι το νηπιαγωγείο (26%) και το δημοτικό σχολείο (30,4%) και σε μικρότερη κλίμακα οι υπόλοιποι με το βρεφικό και το μεταβρεφικό τμήμα να προηγούνται σε ποσοστό 13%, και να ακολουθούν το προ-προνηπιακό τμήμα και προνηπιακό με ποσοστό 8,6%.

Στην ερώτηση πόσα χρόνια υπηρετούν στην εκπαίδευση συνολικά, συνεπάγεται ότι οι περισσότεροι είναι έως 10 χρόνια στην εκπαίδευση (47,8%), ενώ οι υπόλοιποι 12 μοιράζονται ισόποσα, καθώς οι έξι είναι έως 20 χρόνια (26,08%) και οι άλλοι έξι από 21 χρόνια και πάνω (26,08%).

Ύστερα τέθηκε το ερώτημα για το πόσα χρόνια βρίσκονται στο ίδιο σχολείο και οι απαντήσεις που λάβαμε ήταν από 1,5 έτος έως και 30 χρόνια υπηρεσίας, ενώ στην ερώτηση πόσος χρόνος μεσολάβησε από τις σπουδές έως ότου βρουν δουλειά στο αντικείμενό τους – δύσκολο φαινόμενο για τη σύγχρονη εποχή-, παρατηρείται πως κατά μέσο όρο μέσα στην 5ετία οι περισσότεροι (82,5%) είχαν βρει εργασία. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι απάντησαν αμέσως μόλις τέλειωσαν τις σπουδές τους (47,8%), ενώ μόνο ένα άτομο (4,3%) έκανε 11 χρόνια.

Αναζητήθηκε, επιπλέον, ο τρόπος διορισμού, τον οποίο θα θεωρούσαν οι εκπαιδευτικοί τον πιο αξιοκρατικό για να εισαχθούν στη δημόσια εκπαίδευση. Οι περισσότερες απαντήσεις που λάβαμε ήταν η μέθοδος μέσω του Α.Σ.Ε.Π (47,8%), με σύστημα επετηρίδας με περισσότερα προσόντα από εκείνα που ίσχυαν (26%) σε σχέση με το σύστημα επετηρίδας, όπως ίσχυε παλαιότερα, πριν την κατάργηση της (13%), ενώ στην επιλογή με άλλο τρόπο διορισμού (13%) λάβαμε τις εξής απαντήσεις: η πρώτη ήταν μείωση του παρεχόμενων τμημάτων παιδαγωγικής επάρκειας, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας / αγοράς, γεγονός το οποίο σημαίνει επετηρίδα με αυστηρά κριτήρια, αλλιώς ΑΣΕΠ. Η δεύτερη είχε να κάνει με αξιολόγηση διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, τη συνέντευξη, αλλά και το φάκελο του (portfolio). Τέλος, η τρίτη πρόταση, αφορούσε στο να διαθέτει προϋπηρεσία 30 μηνών.

Το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου, αφορούσε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τον τρόπο με τον οποίο γίνεται, αλλά και από ποιον καλύπτονται τα έξοδα. Παρατηρείται λοιπόν, ότι οι περισσότεροι καλύπτουν μόνοι τους τα έξοδα και σε

ελάχιστες περιπτώσεις συμβάλλει κάποιος άλλος φορέας. Η ενημέρωση για την περαιτέρω επιμόρφωσή τους γίνεται με επιμορφωτικά σεμινάρια, μέσω διαδικτύου, μέσω βιβλίων, μέσω επιστημονικών περιοδικών, μέσω της τηλεόρασης και των διαφημίσεων και σε πολύ μεγάλο ποσοστό καλύπτουν οι ίδιοι τα έξοδά τους. Ως επιπλέον τρόπος αναφέρθηκαν οι ομάδες εργασίας και εποπτείας.

Δόθηκαν πέντε φορείς επιμόρφωσης και ζητήθηκε να αξιολογηθούν κατά πόσο τους θεωρούν πιο κατάλληλους με βάση την κλίμακα Likert, ξεκινώντας από το πάρα πολύ (5) έως το καθόλου (1). Τα αποτελέσματα για τον πιο κατάλληλο φορέα, κατά μέσο όρο ήταν, αρχικά το πανεπιστήμιο σε ποσοστό 43,4%, η σχολική μονάδα και το ΥΠΕΠΘ σε ποσοστό 30,4%. Στη συνέχεια ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί και ο σύλλογος εκπαιδευτικών σε ποσοστό 34,7%, ενώ δεν προτάθηκε κάποιος άλλος οργανισμός. Οι τρόποι με τους οποίους στη σχολική μονάδα πραγματώνεται η επιμόρφωση είναι τα σεμινάρια (91,2%), η εκπαίδευση στην συγκεκριμένη εργασία (on the job training) (73,7%), οι εξωτερικοί εκπαιδευτές (16%), η εναλλαγή θέσεων εργασίας (47,7%), η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (40%), το e-learning (21,6%), ενώ ποσοστό 3% απάντησε με άλλους τρόπους.

Στη συνέχεια της έρευνάς μας, αναζητήθηκαν οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να κάνουν σεμινάρια και σε αυτά αποσκοπούν. Η τοποθέτησή τους ήταν ξεκάθαρη, αφού η πλειονότητα αναζητά ένα συνδυασμό από νέες γνώσεις (95,5%), σε συνδυασμό θεωρίας και πράξης (78,2%), όπως απαιτείται μέσα στη σχολική μονάδα, χωρίς να παραβλέπουν την προσωπική ικανοποίηση, το επαγγελματικό κύρος που τους αποδίδεται, και για κάποιους δεν είναι αμελητέο η διεκδίκηση μιας, κάποιας ανώτερης θέσης. Τα κριτήρια βέβαια που ικανοποιούν τους δασκάλους, όταν παρακολουθούν σεμινάρια ποικίλουν με βασικό κριτήριο τους επιμορφωτές (39,1%) και με όλα τα υπόλοιπα, όπως την οργάνωση, το χώρο διεξαγωγής, το ωράριο, το περιεχόμενο σε σχέση με το εκπαιδευτικό τους έργο, να εμφανίζονται με παράλληλα ποσοστά.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι τα εκπαιδευτικά σεμινάρια είναι σημαντικά για τους εκπαιδευτικούς, γιατί τους προσφέρουν γνώσεις πάνω στο εκπαιδευτικό τους έργο (34,7%), τους βοηθούν να προσαρμοστούν σε τυχόν αλλαγές, υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, ενώ δομούν νέες γνώσεις αναγκαίες στην εκπαιδευτική διαδικασία που επιτελούν.

Το πέμπτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε στη συναισθηματική πληρότητα των εκπαιδευτικών μέσα σε μια σχολική μονάδα. Είναι πολύ σημαντικό να πηγαίνει κανείς με χαρά στην εργασία του, γεγονός που βοηθάει στην καλύτερη απόδοσή του, και ειδικά όταν αυτή σχετίζεται με μικρά παιδιά που σε έχουν ανάγκη και σε θεωρούν πρότυπο. Στην παρούσα έρευνα είναι ανησυχητικό το γεγονός, ότι οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες (32%) έχουν σκεφτεί να έκαναν ένα διαφορετικό επάγγελμα από το σημερινό, δηλ. από το να είναι εκπαιδευτικοί, και συμφωνούν ότι θα το εγκατέλειπαν (48%).

Βέβαια, στη συνέχεια, διαπιστώνεται, ευτυχώς, ότι υπάρχει μια ανατροπή δεδομένων, μέσω των απαντήσεων τους, καθώς η πλειοψηφία των σχολικών μονάδων είτε στον ιδιωτικό είτε στο δημόσιο τομέα, δίνει την ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να λάβουν οι ίδιοι αποφάσεις και να πάρουν πρωτοβουλίες (65%), αλλά και να προάγουν καινοτόμες δράσεις (50%). Οι περισσότεροι (70%) πιστεύουν ότι έχουν δυνατότητες εξέλιξης και θεωρούν τον εαυτό τους επαρκή, καθώς εξελίσσονται και μαθαίνουν νέα πράγματα μέσα από την εργασία τους. Αυτός είναι και ο λόγος, για τον οποίο το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων θεωρεί ότι έχει επιλέξει εξαιρετική εργασία και δεν είναι ούτε αρνητικοί ούτε θετικοί, με στόχο το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών να θέλει εξελίσσεται διαρκώς και να μαθαίνει νέα πράγματα μέσα από την εργασία τους.

Το έκτο μέρος, και τελευταίο της έρευνας, βασίστηκε στο μείζον θέμα της αξιολόγησης. Στα περισσότερα σχολεία γίνεται κατά καιρούς αξιολόγηση (69,5%), ενώ το 56,5% έχει αξιολογηθεί στο σχολικό χώρο, μέσα στον οποίο εργάζεται, με το να θεωρούν οι περισσότεροι ότι οι σχολικοί σύμβουλοι, είναι αυτοί που πρέπει να καθορίζουν τον τρόπο αξιολόγησης (65,2%) και έπειτα από στελέχη του σχολείου (52,1%). Την τελευταία πενταετία το ποσοστό των σχολικών μονάδων, μέσα στις οποίες πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση είναι σχετικά μικρό (56,5).

Στο ερώτημα, αν χρειάζεται να τροποποιείται η αξιολόγηση, οι απαντήσεις είναι σχετικά ισόποσες, αφού το 52,1% έχει απαντήσει θετικά, ενώ το 43,4 αρνητικά. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, μάλιστα θεωρεί ότι δεν πρέπει να είναι μια τυπική διαδικασία (4,3%), αλλά ένα σημαντικό εργαλείο διοίκησης (95,6%), το οποίο ο εκπαιδευτικός, πρέπει να εκμεταλλευτεί για να εξελιχθεί. Για να γίνει όμως αυτό, θα πρέπει στις περιπτώσεις που τα αποτελέσματα δεν είναι ικανοποιητικά και αναμενόμενα να αναζητούνται οι αιτίες (56,5%) και να προβλέπονται οι ανάλογες θετικές ή αρνητικές συνέπειες που έχουν προκαθοριστεί, από όσους έχουν σχεδιάσει την αξιολόγηση (82,6%).

Στη συνέχεια, τέθηκαν τα ερωτήματα, για το ποιοι πρέπει να αξιολογούν τους δασκάλους και ποιοι τους διευθυντές των σχολείων. Οι απαντήσεις ως προς τους δασκάλους ήταν πολλές, με μεγαλύτερη έμφαση ότι την αξιολόγηση πρέπει να την κάνει ο διευθυντής (39,1%) και κάποιοι απάντησαν οι σχολικοί σύμβουλοι (17,1%), ενώ υπήρξαν και άλλες απαντήσεις, όπως, γονείς, παιδιά, συνάδελφοι, άλλοι φορείς κ.λπ.

Ο διευθυντής, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, θα πρέπει να αξιολογείται μέσω μιας συνέντευξης από τον προϊστάμενο της εκάστοτε διεύθυνσης στην οποία ανήκει (78,2%), από τους μαθητές (46,9%), από σχολικούς συμβούλους (31,3%), και από πολλούς άλλους φορείς και παράγοντες.

Όσον αφορά και τους δύο, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών θα πρέπει να συνδέεται με μισθολογικές και βαθμολογικές επιβραβεύσεις ή αντίστοιχα επιπτώσεις, ανάλογα με τα αποτελέσματα.

Πλέον στα σχολεία υπάρχει διοικητικό προσωπικό, το οποίο είναι πάρα πολύ σημαντικό, καθώς συντελεί στο εκπαιδευτική, αλλά πιο πολύ στη διοικητική διαδικασία (13%), των δασκάλων. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί που δεν απάντησαν, προφανώς δεν έχουν εκτελέσει διοικητικό έργο με αποτέλεσμα να μην μπορούν να απαντήσουν στην ερώτηση με σιγουριά (86,9%).

Από την άλλη πλευρά, αρνητικά ήταν τα ποσοστά στην ερώτηση εάν πιστεύουν ότι το σύστημα επιλογής διευθυντών διασφαλίζει την επιλογή ικανών υποψήφιων αφού το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε δεν όχι (56,5%) και δεν γνωρίζω το (43,4%) είτε όχι, ενώ κανένας δεν ήταν θετικός. Γι' αυτό το λόγο οι περισσότεροι θα προτιμούσαν άλλους τρόπους επιλογής διευθυντών, όπως από εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (34,7%), γονείς, σχολική επιτροπή(13%), φορείς του ΥΠΕΠΕΘ, μαθητές, ειδικούς στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, με αντικειμενική μοριοδοτική και συνέντευξη από μάνατζερ διοίκησης και από ειδικό συμβούλιο εμπειρογνομόνων, χωρίς κομματικές ταυτότητες (4,3%), ενώ.

Τέλος, στην ερώτηση για το ποια θα πρέπει να είναι τα καθήκοντα του διευθυντή, οι απαντήσεις ήταν πάρα πολλές, καθώς οι απαιτήσεις μιας σχολικής μονάδας είναι ποικίλες και σημαντικές και ως προς τη λειτουργία της, αλλά και ως προς την ήρεμη συνύπαρξη των συναδέλφων – εκπαιδευτικών. Έτσι, επιφορτίζεται ως προς τα γραφειοκρατικά σε ποσοστό 34,7%, ως προς τα διοικητικά σε ποσοστό 86,9%, ως προς την τήρηση ωραρίου σε ποσοστό 43,4%, ως προς τα διδακτικά σε ποσοστό 26%, ως προς τη συντήρηση και επιστασία σε

ποσοστό 21,7%, ως προς τον προγραμματισμό σε ποσοστό 60,8%, ως προς τη δημιουργία και τη συντήρηση ομαλής λειτουργίας σε ποσοστό 82,6%, ως προς τη σύνδεση του σχολείου με φορείς της κοινωνίας σε ποσοστό 56,5%, ως προς την καθοδήγηση σε ποσοστό 53,1 ως προς τη δημιουργία πνεύματος συνεργασίας σε ποσοστό 91,3%, ως προς τη συναδελφική αλληλεγγύη σε ποσοστό 91,3%, ως προς την ενθάρρυνση προσωπικού στη λήψη αποφάσεων σε ποσοστό 82,6%, και τέλος ως προς την παροχή ευκαιριών επιμόρφωσης και εξέλιξης σε ποσοστό 68%.

Ανακεφαλαιώνοντας, γίνεται αντιληπτό ότι, το σύστημα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, έχει πολύ καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιτελούν σπουδαίο έργο, καθώς σχετίζονται με παιδιά. Αν λοιπόν, αυτό το σύστημα, που έχει γερές βάσεις, έχει τις σωστές κατευθυντήριες από τους διευθυντές και με την ύπαρξη ήρεμης συνεργασίας ανάμεσα σε συναδέλφους, τότε τα αποτελέσματα όχι μόνο θα συντείνουν στο να διατηρηθεί, αλλά και να εξελιχθεί, με κύριους αποδέκτες, πρωτίστως τα παιδιά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση:

- Αθανασίου, Α. & Γεωργούση, Κ. (2006).** «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές», 1^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, Ιωάννινα 12-14 Μαΐου.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999).** «Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον». Στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου Ι.(Επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Τόμος Γ. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασούλα- Ρέππα, Ι., 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 Πασιαρδής (Επιμ.), Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών. Από την θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α.(2008).** Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Αθήνα: Ίων.
- Αναστασίου, Σ. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (2006).** Διαδικασία αξιολόγησης Σχολικών Συμβούλων Β/μιας Εκπαίδευσης: Η παρουσία των δύο φύλλων στη διοίκηση της εκπαίδευσης». 1^ο Διεθνές Συνέδριο Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Τόμος Ι, σς.293-300. Πανεπιστήμιο Πατρών & ΚΕΔΕΚ.
- Ανδρέου, Α. (2001).** Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, Αθήνα: Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝ.Ε./ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, ΟΙΕΛΕ.
- Ανδρέου, Α. (2004).** «Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Επιστήμες της Αγωγής, τ.3, σς.141-150.
- Ανδρέου, Α. & Μαντζούφας, Π.(1999).** Θέματα οργάνωσης & Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας. Αθήνα : Α.Α. Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994).** Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος .Αθήνα: Νέα σύνορα –Α.Α. Λιβάνη.

- Βαξεβανίδου, Μ. & Ρεκλείτης, Π. (2008).** Management Ανθρωπίνων Πόρων, Αθήνα Προπομπός.
- Βεργίδης, Δ. (1993).** «Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική Πολιτική και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών». Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.69, σς. 43-49.
- Βοζαίτης, Γ.Ν. & Υφαντή, Α.Α. (2008).** «Η κοινωνία της μάθησης και το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα», Διοικητική Ενημέρωση, τ.44, Ιανουάριος-Μάρτιος σελ.68-84.
- Γεωργιάδης, Μ.Ι. (2004).** Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας στην Ελλάδα και στην Αγγλία . Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005).** «Ο διευθυντής - Ηγέτης». Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.10, σελ.121-129.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2002).** Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου. Αδημοσίευτη Διδακτορική , Φ Π Ψ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Γκότοβος, Θ. (1982).** «Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο σύγχρονος ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης». Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 9, σρλ.28-33.
- Γκότοβος Θ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1984).** «Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα» Στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, & Παπακωνσταντίνου, Π.(Επιμ.) Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Ιωάννινα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκούζια-Ρίζου Μ.** «Βήματα προς την επαγγελματική εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών. Μαθαίνοντας από την εμπειρία του μέντορα και τη συνεργασία μαζί του». Επιστήμες Αγωγής, τ.4,σελ.105-118.
- Δαράκη, Ε. (2007).** Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο. Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1986).** Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβουλή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του έλληνα εκπαιδευτικού. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002).** Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου, Αθήνα: Γρηγόρης.

Δήμου, Ν. (2003). Διοίκηση Προσωπικού (2^η έκδοση) Αθήνα: Ελλην.

Δούκας, Χ., Βαρβούκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). «Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου». Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, τ.13.σσ.113-123.

Ζαβλανός, Μ. (1998). Μάνατζεμντ, Αθήνα: Έλλην.

Ζευγαρίδης, Σ., & Κουφίδου-Ξυροτύρη, Σ. (1993). Οργάνωση και Διοίκηση: Διοίκηση και αποδοτική συμπεριφορά στελεχών. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Θεοφανίδης, Σ. (1989). Εγχειρίδιο Αποτελεσματικής Διοίκησης Δημοσίων υποθέσεων . Αθήνα: Παπαζήση.

Θεοφιλίδης, Χ (1989). «Μετα-αξιολόγηση της Αξιολόγησης Προγραμμάτων» Νέα Παιδεία, τ.49, σελ.53-61.

Ιορδανίδης, Γ. & Τσαγκαλίδου, Μ. (2005). «Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Αγγλία ως διοικητική διαδικασία: αρχές - μέθοδοι και τεχνικές εφαρμογής της». Επιστήμες Αγωγής, τ.1, σελ.85-100.

Ιορδάνογλου, Δ. (2008). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στις Σύγχρονες Οργανώσεις. Νέες τάσεις και πρακτικές Αθήνα: Κριτική.

Καζαμίας, Α, & Κασσωτάκης, Μ. (1995). Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού. Αθήνα: Σείριος.

Καζαμίας, Α. (2006). «Η κατάρα του Σίσυφου στην Ελληνική Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Μια Κοινωνικό-Πολιτική και Πολιτισμική Εμπειρία». Στο Μπουζάκης, Σ. (Επιμ.), Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ. Αθήνα : Gutenberg.

Κανελλόπουλος, Χ.Κ. (1991). Διοίκηση Προσωπικού Αθήνα: Interbooks.

Κάντας, Α. (1998). Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Επιλογή, αξιολόγηση Προσωπικού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών», Η Λέσχη των εκπαιδευτικών, τ. 30, σελ. 3-7.

- Κασσωτάκης, Μ. & Κουτούζης, Μ. (2002).** «Ανάλυση των αποτελεσμάτων του πρώτου διαγωνισμού πρόσληψης εκπαιδευτικών». Στο Βερέμη Α. (Επιμ) Το έργο «έρευνα» 1997-2000. Συνοπτική παρουσίαση, σς. 519-543. Αθήνα: ΚΕΕ.
- Κατσανέβας,Θ. (1981).** Το σύγχρονο συνδικαλιστικό κίνημα στην Ελλάδα. Νέα Αθήνα: Σύνορα.
- Καψάλης, Α. &Ραμπίδης, Κ. (2007),** «Εισαγωγική Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας». Επιστήμες της αγωγής, τ. 1, σελ. 7-21.
- Κουτούζης, Μ. (1999).** «Η εκπαιδευτική μονάδα ως Οργανισμός». Στο Αθανασούλα- Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. και Χαλκιώτης, Δ. (Επιμ), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α΄, ΕΑΠ: Πάτρα.
- Κωτσίκης, Β. (2007).** Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Αθήνα: Έλλην.
- Λαϊνιάς,Α. (2000).** «Διοίκηση και Προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα». Στο Παπαναούμ, Ζ.(Επιμ.), Ο Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, σελ. 41-48.Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003).** «Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών». Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.
- Μακρυδημήτρης, Α.(Επιμ.) (2003).** Αυτοδιοίκηση και κράτος στο πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης. Αθήνα: Σάκουλας.
- Ματσαγκούρας, Η. (2006).** Η σχολική τάξη: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος επιμέλεια. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993).** Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση . Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999).** «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα». Στο Αθανασούλα- Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.Σ., Κατσουλάκης, Σ. &Μαυρογιώργος, Γ.(Επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού , τ. Β,΄σελ. 93-131. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Μαυροειδής, Γ.Γ. & Τύπας, Γ. (2001).** «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων». Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.5, σελ. 147-153.
- Μιχόπουλουλος, Α.Β. (1998)** Εκπαιδευτική διοίκηση Π: Διαδικασίες επιρροής και ενεργοποίησης της εργασιακής συμπεριφοράς Αθήνα; Αυτοέκδοση.
- Μλεκάνης, Μ. (2005).** Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Μούζα –Λαζαρίδη, Α.Μ. (2006).** Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων . Αθήνα : Κριτική.
- Μπουζάκης, Σ. (2005).** «Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Κυρίαρχα παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις». Στο Μπουζάκης, Σ.(Επιμ.) Συγκριτική Παιδαγωγική Ι. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουραντάς, Δ.(2001).** Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο .Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ., Βάθης, Α., Παπακωνσταντίνου, Χ. & Ρεκλείτης, Π. (2005).** Ηγεσία: Ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρούζος, Α. (2004).** «Ικανοποίηση των δασκάλων από το επάγγελμά τους». Στο Χατζηδήμου, Δ., Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη Μ. & Στραβάκου, Π. (επιμ.) Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Νούτσος, Χ. (1986).** «Η εισαγωγική επιμόρφωση». Στο ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ξυροτήρη - Κουφίδου, Σ (2001).** Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων: Η πρόκληση του 21^{ου} αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον (3^η Έκδοση.). Θεσσαλονίκη: Αννίκουλας.
- Ξωχέλης, Π. (2006).** Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1982).** «Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη», Σύγχρονη εκπαίδευση , τ.9, σελ.45-54.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1992).** Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπακωνσταντίνου, Γ.-Σοφία Αναστασίου. (2012)** Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: GUTENBERG.

- Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, Δ.(2003).** Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων. Αθήνα: Μπένου.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995).** Η Διεύθυνση σχολείου: Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003).** Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Πασιαρδής, Π. (2004).** Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκιρος, Α. (2005).** Η Αξιολόγηση του Διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Έλλην.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκιρος, Α.(2005).** Η Αξιολόγηση του διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών. Από την θεωρία στην πράξη. Αθήνα : Έλλην.
- Πουλής, Π.Ε.(2003).**Εισαγωγή στο Δημόσιο Δίκαιο. Αθήνα: Σάκουλας.
- Σολομών, Ι. (1999).** Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη σχολική μονάδα. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσεντελιέρου, Σ.(2007).** «Αδιαφάνεια στον τρόπο επιλογής των Σχολικών Συμβούλων». Εφημερίδα ΠΑΤΡΙΣ, 23/02/2007.
- Τσόνιας, Α.Σ. (2005).** Επιλογή Στελεχών στην Εκπαίδευση: Συγκριτική προσέγγιση Νόμων και Π.Δ. Αθήνα: Εκδόσεις Ομήγυρις.
- Τσούρμας, Λ. (2008).** «Το προφίλ του εκπαιδευτικού στελέχους μέσα από τα κριτήρια επιλογής της νομοθεσίας της τελευταίας δεκαπενταετίας», 2^ο Διεθνές Συνέδριο Διοίκηση της Εκπαίδευσης, σελ.296-305. Πανεπιστήμιο Πατρών & ΚΕΔΕΚ, Άρτα.
- Φαναριώτης, Π. (1999).** Δημόσια Διοίκηση, Αποκέντρωση και Αυτοδιοίκηση μπροστά στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Αθήνα: Σταμούλης.
- Φυριππής, Κ.Ε. (1999).** «Η Διοίκηση και η εποπτεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Γαλλία και στην Ελλάδα τον 19^ο Αιώνα». Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.Ι.
- Φώκιαλη, Π.,Κουρουτσίδου Μ. & Λέφας, Ε. (2005).** «Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών». Στο Μπαγάκης,

Γ.(Επμ.).Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, σελ.131-157, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών :ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγηση προγραμμάτων .Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Χατζηπαντελή, Π. & Γρηγοράκη, Ε. (1999). Ανάπτυξη Ανθρωπίνων Πόρων, ΥΠΕΠΘ: Αθήνα.

Χατζηπαντελή, Π. (1999). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χυτήρης, Λ.Σ. (2001β). Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων. Αθήνα: Interbooks.

Ξενογλωσση:

- Avery, G .& baker, E.(2003).** Psychology at work . New York: PrenticeHall.
- Barnet, C.K. (2002)** leadership & Conformity Part 3. University of New Hampshire, Whitteemore School of Business & Economics.
- Bass, B.M. (1985).** Leadership and Performance Beyond Expectations. New York: Free Press.
- Bolam. R.(1999)** “Educational administration, leadership and management: towards a research agenda”.InQ Bush, T., Bell. I., Bolam, R., Glatte, R., Ribbins. P.(Eds), Educational Management :Rredefining theory, policy and practice, London: Paul Chapman Publishers.
- Bollington, R., Hopkinw, D &Weat, M. (1990).** An introduction to Teacher Appraisal. London: Cassell.
- Bradfort, L.P &Lipitt, R.** “Building a democratic work group”. Personal, 22(3), pp. 142-148.
- Brown, M & Heywood, J.S.(2005).** “Performance Appraisal Systems: Determinants and Changes”. British Journal of Industrial Relations , 43(3), pp.659-679.
- Cardy, R.L. & Dobbins, G.H. (1994).** Performance appraisal: Alternative perspectives, Cincinnati OH : South Western Publishing.
- Cascio, W.F (2003).** Managing Human Resources: Productivity , Quality of Work, Life , Profits. (6 th Edition). N.Y:McGrawHill.
- Colvard. J. (2004).** “Managers vs. Leaders”. Civilian Marine, Career & Leader-ship Development, 4(4).
- Daft, R. (2000).** Essentials of Organizational Theory and Design (7th Ed.) Southern Western College Publishing: Ohio.
- Danielson, C. &McGreal, T.L. (2002).** Teacher evaluation to enhance professional practice. Alexandria, Va., Princeton, N.J: Association for Super-vision and Curriculum Development: Educational Testing Service.
- Day, C. (2003).** Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης (μτφρ. Βακάλη Α.), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Dessler, G. (1997).** Human Resource Management (7th Edition). Prentice Hall International.

Drafke, M.W.,&Kossen, S.(1998). The human side of organizations. Reading: Mass: Addison-Wesley.

Elliot, J.&Chidley, L.(1985). “Peer Review As a Supervisory Option» Journal of Staff Development,

Fernandez-Macia, E.& Munoz de Bustillo, L.R. (2005). “Job satisfaction as an indicator of the quality of work”. The Journal of Socio-Economics, 34(5), pp.656-673.

Gulick , I.,&Urwick , L., (1973). Paper on the Science of Administration (pp.3-35), Institute of Public Administration: New York.

ΠΗΓΕΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Ελληνόγλωσηση:

Pierre Bourdieu: Διανοητής, Ακαδημαϊκός, Φιλόσοφος

[http://tvxs.gr/news/σαν-σήμερα/pierre-bourdieu-διανοητής-ακαδημαϊκός-και-φιλόσοφος -](http://tvxs.gr/news/σαν-σήμερα/pierre-bourdieu-διανοητής-ακαδημαϊκός-και-φιλόσοφος-)

Ξενόγλωσηση:

Vroom – Yeton decision model - Wikipedia

https://en.wikipedia.org/wiki/Vroom%E2%80%93Yeton_decision_model