



# **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-  
Η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗΣ  
ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

του

**ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΣΙΓΑΝΟΥ**

Επιβλέπων Καθηγητής

Τάνια Καπίκη

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος  
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιούλιος 2018



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



**Μπορείτε να:**

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

**Υπό τους ακόλουθους όρους:**

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

### Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 15 Ιουλίου 2018

Ο Δηλών: Κωνσταντίνος Σιγανός

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο αντίκτυπος της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού (ΔΑΔ) - που ορίζεται ως όλες οι προσπάθειες διευθυντικών στελεχών για να επηρεάσουν την ικανότητα, τα κίνητρα και τις ευκαιρίες των εργαζομένων – στην αποτελεσματικότητα των επιχειρήσεων και οργανισμών, έχει αναγνωριστεί ευρέως. Πρόσφατα η ΔΑΔ αναγνωρίστηκε από τους Veteman et al., (2014), ως βασικό στοιχείο στην αύξηση της απόδοσης των σχολείων. Έτσι μέσω αυτής, αυξάνοντας την ικανότητα και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, αυξάνεις τις επιδόσεις τους πράγμα που έχει σαν παρεπόμενο τα υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα εκ μέρους των μαθητών. Ενώ αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο η ανάγκη εφαρμογής της διαχείρισης ανθρώπινων πόρων στα σχολεία, η ΔΑΔ εξακολουθεί να είναι σχετικά ανεπαρκής στον ελληνικό εκπαιδευτικό τομέα και φαίνεται ότι είναι δύσκολο να εφαρμοστεί με συστηματικό και αποτελεσματικό τρόπο. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθεί η χρήση της συνέντευξης ως εργαλείο πρόσληψης αλλά και εξέλιξης στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Όπως επεσήμαναν επίσης ο Rebore (2010) και ο De Armond (2013) και όπως δήλωσαν προηγουμένως αρκετοί συγγραφείς, φαίνεται ότι οι υπεύθυνοι για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και οι εκπαιδευτικοί ηγέτες δεν διαθέτουν συστηματική και συνολική άποψη για τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων. Ίσως με την πληρέστερη και ορθότερη δική τους μόρφωση και συνεχή επιμόρφωση, το τελικό αποτέλεσμα να ήταν αρκετά διαφορετικό. Για το σκοπό της έρευνας, 157 εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια, τα οποία αναλύθηκαν στη συνέχεια με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την προϋπηρεσία, τα προσόντα και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, ως κριτήρια για την πρόσληψη και ανάδειξη στελεχών της εκπαίδευσης, ενώ η συνέντευξη ως εργαλείο πρόσληψης κρίθηκε ως κατάλληλη σε περίπτωση μόνο που δεν υπάρχουν υποκειμενικά ή κομματικά κριτήρια. Βασισμένοι στα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης προτείνουμε τα διευθυντικά στελέχη να λαμβάνουν περισσότερη επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα και η επιλογή τους να γίνεται με βάση τα προσόντα τους και όχι με κομματικά ή οποιαδήποτε άλλα μη αντικειμενικά κριτήρια.

## **ABSTRACT**

The impact of Human Resource Management (HRM) - defined as all executive efforts to influence employees' capacities, motives and opportunities - on the results of businesses and organizations has been widely recognized. Recently, Veteman et al. (2014) claimed HRM is a key element in increasing school performance. In this way, by increasing the ability and commitment of teachers, it increases their performance, which as a result has higher learning outcomes on the part of the students. While there is a growing recognition of the need for schools to implement human resource management, it is still relatively inadequate in the education sector and seems difficult to implement in a systematic and effective way. As Rebore (2010) and De Armond (2013) also pointed out, and as several writers have stated before, it appears that education policy makers and educational leaders have no systematic and comprehensive view of human resource management. Perhaps with a fuller and more accurate education and continuous training, the end result can be quite different. The purpose of this paper is to study the use of the interview as a tool for the recruitment and development of primary and secondary school staff. For the purpose of the survey, 157 teachers completed questionnaires, which were then analyzed with the help of statistical SPSS package. The results highlighted teachers' experience, qualifications and skills as criteria for recruiting and highlighting education staff, while the interview as a recruitment tool was considered appropriate only if there were no subjective or party criteria. Based on the results of this study, we suggest that managers be more educated and selected on the basis of their qualifications rather than by party or any other non-objective criteria.

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	9
Κεφάλαιο 1. Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση .....	11
1.1 Η έννοια της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού .....	11
1.1.1 Από τη διοίκηση προσωπικού μέχρι τη διαχείριση ανθρώπινων πόρων ...	14
1.1.2 Ιστορία της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού.....	15
1.2 Μια προοπτική «περιεχομένου» στον τομέα της διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων: ικανότητες, κίνητρα και πρακτικές ενίσχυσης των ευκαιριών .....	17
1.2.1 Πρακτικές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού που ενισχύουν την ικανότητα .....	18
1.2.2 Πρακτικές βελτίωσης των κινήτρων.....	22
1.2.3 Πρακτικές ενίσχυσης των ευκαιριών .....	25
1.3 Προοπτική της διαδικασίας για τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων: Δημιουργία ενός ισχυρού κλίματος.....	27
1.3.1 Διακριτότητα .....	28
1.3.2 Συνέπεια .....	28
1.3.3 Συναινέση.....	29
1.4 ΔΑΔ στα σχολεία: προσέγγιση «ελέγχου» ή «δέσμευση»; .....	29
1.5 Προσλήψεις και κατάρτιση .....	32
1.6 Εκτίμηση απόδοσης.....	33
1.7 Διατήρηση της ατμόσφαιρας εργασίας.....	34
1.8 Διαχείριση διαφορών.....	34
1.9 Ανάπτυξη δημοσίων σχέσεων .....	34
1.10 Διατήρηση και παρακίνηση των εργαζομένων .....	35

1.10.1 Προσανατολισμός υπαλλήλων .....	35
1.10.2 Εκπαίδευση και ανάπτυξη.....	36
1.10.3 Ωθηση εργαζομένων .....	39
1.10.4 Πρόσθετα εργαλεία για τη διατήρηση των εργαζομένων .....	40
Κεφάλαιο 2. Επιλογή προσωπικού στην εκπαίδευση .....	44
2.1 Περιγραφή θέσης.....	48
2.2 Κριτήρια επιλογής .....	49
2.3 Αιτήσεις .....	49
2.4 Επιτροπές επιλογής.....	50
2.5 Σύντομη λίστα .....	51
2.6 Συνέντευξη .....	52
2.7 Αναφορές κριτών.....	53
2.8 Αξιολόγηση και κατάταξη υποψήφιων.....	54
2.9 Τεκμηρίωση της επιτροπής επιλογής.....	54
Α. Περιγραφή θέσης.....	54
Β. Αναφορά επιτροπής επιλογής.....	55
Γ. Διατήρηση της τεκμηρίωσης επιλογής.....	55
2.10 Κοινοποίηση στους αιτούντες.....	56
2.11 Σχολική Ηγεσία .....	56
2.11.1 Ο Αποτελεσματικός Ηγέτης – Διευθυντής Σχολείου.....	59
2.11.2 Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	60
2.11.3 Συμπεριληπτική ηγεσία.....	62
2.12 Ηγέτης και Συναισθηματική Νοημοσύνη .....	64
2.13 Ανασκόπηση ερευνών.....	66
Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία .....	71
3.1 Στόχοι έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	71
3.2 Σχεδιασμός, προσεγγίσεις και μέθοδοι έρευνας.....	72

3.2.1 Μέθοδος ποιοτικής έρευνας .....	73
3.2.2 Ποσοτική μέθοδος έρευνας .....	75
3.3 Συλλογή δεδομένων.....	76
3.4 Ανάλυση δεδομένων.....	78
3.5 Αξιοπιστία της έρευνας.....	78
Κεφάλαιο 4. Ανάλυση Αποτελεσμάτων.....	80
4.1 Γενικά στοιχεία.....	80
4.2 Δημογραφικά Στοιχεία.....	80
4.3 Πρόσληψη και εξέλιξη στελεχών Εκπαίδευσης.....	84
4.4 Συσχετίσεις.....	107
Κεφάλαιο 5. Συζήτηση.....	112
Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα-Προτάσεις .....	115
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	116
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	126

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο αντίκτυπος της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού (ΔΑΔ) - που ορίζεται ως όλες οι προσπάθειες των διευθυντικών στελεχών για να επηρεάσουν την ικανότητα, τα κίνητρα και τις ευκαιρίες των εργαζομένων (Boxall & Purcell, 2008) - για τα θετικά αποτελέσματα των οργανισμών και εταιρειών έχει αναγνωριστεί ευρέως.

Για παράδειγμα, οι θετικές επιδράσεις της ΔΑΔ σε αποτελέσματα όπως η αυξημένη δέσμευση και απόδοση των εργαζομένων και η μείωση του κύκλου εργασιών των εργαζομένων έχουν πιστοποιηθεί από πολυάριθμες μελέτες (Combs et al., 2006). Ωστόσο, πρόσφατα, η ΔΑΔ αναγνωρίστηκε ως βασικό στοιχείο στην αύξηση της απόδοσης των σχολείων (Vekeman et al., 2014). Ειδικότερα, αυξάνοντας την ικανότητα και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, η ΔΑΔ έχει τη δυνατότητα αύξησης των επιδόσεων των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια της απόδοσης υψηλότερων μαθησιακών αποτελεσμάτων (DeArmond et al., 2009).

Υπάρχουν διάφοροι λόγοι για τους οποίους τα σχολεία μπορούν να επωφεληθούν από τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων. Πρώτον δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα επιτεύγματα των σπουδαστών (Rivkin et al., 2005). Οι επιτυχίες των σχολείων στην εκπλήρωση των συνεχώς αυξανόμενων προσδοκιών σχετικά με τα επιτεύγματα σπουδαστών εξαρτώνται κυρίως από την ικανότητα και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών τους. Η ΔΑΔ μπορεί να θεωρηθεί ως μέσο για να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να συμβάλλουν στους στόχους των σχολείων τους. Δεύτερον, υπάρχει μια συνεχής ροή νέων ψυχολογικών γνώσεων σχετικά με την παιδαγωγική και τη μάθηση που εμπλέκει τα σχολεία (ΟΟΣΑ, 2009). Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που πρέπει να είναι διατεθειμένοι να συνεχίσουν να επαγγελματικοποιούν με την ενσωμάτωση αυτών των νέων γνώσεων στις καθημερινές πρακτικές τους και η ΔΑΔ μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος για τα σχολεία να προσφέρουν στους καθηγητές τους ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματισμό. Τέλος, σε ολόκληρο τον κόσμο τα σχολεία δυσκολεύονται να βρουν αρκετούς εκπαιδευτικούς υψηλής εξειδίκευσης (ΟΟΣΑ, 2014) και ακόμη και αν τα σχολεία μπορούν να τους βρουν, πάρα πολλοί νέοι εκπαιδευτικοί παραιτούνται λόγω του γεγονότος ότι το εργασιακό περιβάλλον δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους (ΟΟΣΑ, 2009). Τα συστήματα ΔΑΔ μπορούν να βοηθήσουν τα σχολεία να προσελκύσουν και να διατηρήσουν επαρκείς και κατάλληλους εκπαιδευτικούς (Loeb et al., 2012).



Ενώ αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο η ανάγκη για σχολεία για την εφαρμογή της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων (DeArmond et al., 2009), η ΔΑΔ εξακολουθεί να είναι σχετικά ανεπαρκής στον εκπαιδευτικό τομέα και φαίνεται ότι είναι δύσκολο να εφαρμοστεί με συστηματικό και αποτελεσματικό τρόπο (DeArmond, 2013; Smylie et al., 2004). Συγκεκριμένα, τα σχολεία κατέβαλαν πολλές προσπάθειες στην εφαρμογή ενιαίων πρακτικών - όπως τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η βελτίωση των διαδικασιών πρόσληψης και επιλογής ή οι αποδοχές που σχετίζονται με τις επιδόσεις - αλλά τα αποτελέσματα αυτών των προσπαθειών παραμένουν ελάχιστα ωφέλιμα (Isore, 2009. Smylie et al., 2004). Λόγοι γι' αυτό μπορεί να περιλαμβάνουν: μια κακή σύνδεση μεταξύ διαφορετικών πρακτικών ανθρώπινου δυναμικού, όπως η αμοιβή και η αξιολόγηση σχετικά με τις επιδόσεις (Rebore, 2010), το γεγονός ότι οι άνθρωποι που πρέπει να εφαρμόσουν την πολιτική δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες (Liu & Moore Johnson, 2006) και το γεγονός ότι οι πρακτικές ΔΑΔ - π.χ. προγράμματα κατάρτισης - που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Runhaar & Sanders, 2013). Όπως δήλωσαν προηγουμένως αρκετοί συγγραφείς, φαίνεται ότι οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής και οι εκπαιδευτικοί ηγέτες δεν διαθέτουν συστηματική και συνολική άποψη για τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων (DeArmond, 2013; Rebore, 2010).

Παράλληλα με ό, τι συμβαίνει στην πράξη, στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία δίνεται ελάχιστη εννοιολογική προσοχή στη δυνατότητα συσχέτισης των πρακτικών ανθρώπινου δυναμικού σε ένα ολοκληρωμένο σύστημα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού το οποίο περιλαμβάνει διασυνδεδεμένες πρακτικές (DeArmond, 2013, Vekeman et al., 2014). Ταυτόχρονα, η λογοτεχνία ΔΑΔ κυριαρχείται από μελέτες που διεξάγονται σε κερδοσκοπικούς οργανισμούς, αγνοώντας σε μεγάλο βαθμό τον δημόσιο τομέα (Knies et al., 2015). Σε μια προσπάθεια να γεφυρωθούν οι εκπαιδευτικές επιστήμες και οι επιστήμες ανθρώπινου δυναμικού, η εργασία αυτή διερευνά εννοιολογικά πώς μπορεί να διαμορφωθεί η διαχείριση των ανθρώπινων πόρων προκειμένου να βοηθηθούν τα σχολεία στη δημιουργία ενός εργατικού δυναμικού υψηλής ποιότητας με δεσμευμένους εκπαιδευτικούς.

## **ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Το κύριο ερευνητικό πρόβλημα είναι να μελετηθεί η χρήση της συνέντευξης ως εργαλείο πρόσληψης αλλά και εξέλιξης στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης. Προκειμένου να επιτευχθεί ο ερευνητικός σκοπός, πρέπει να απαντηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Τι πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν κατά την πρόσληψη και εξέλιξη στελεχών της Εκπαίδευσης;
2. Ποια κριτήρια για την πρόσληψη και εξέλιξη στελεχών της Εκπαίδευσης θα θεωρούνται αντικειμενικά;
3. Ποια η σημασία της συνέντευξης για την πρόσληψη και εξέλιξη στελεχών της Εκπαίδευσης;

# **Κεφάλαιο 1. Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση**

## **1.1 Η έννοια της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού**

Το ανθρώπινο δυναμικό είναι το αίμα ενός οργανισμού. Παρά την εφαρμογή της τεχνολογίας στη σύγχρονη διαχείριση των επιχειρήσεων, οι άνθρωποι πόροι εξακολουθούν να είναι σημαντικοί και οι πιο προσαρμόσιμοι του οργανισμού. Οι στρατηγικές αξίες του ανθρώπινου δυναμικού οφείλονται στο γεγονός ότι εκτός από άλλους πόρους που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της παραγωγής (γη, κεφάλαιο, τεχνολογία κ.λπ.) που είναι παθητικοί, οι άνθρωποι πόροι διαθέτουν προαιρετική εξουσία λήψης αποφάσεων και επομένως έχουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα έναντι των άλλων πόρων. Εκτός αυτού, η ΔΑΔ συνδυάζει άλλους πόρους στο σωστό συνδυασμό για να διαμορφώσει κατάλληλες στρατηγικές για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων της επιχείρησης. Αυτή η βασική ιδιότητα της ΔΑΔ βοηθά την επιχείρηση να λαμβάνει σωστές αποφάσεις και να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απειλές και τις ευκαιρίες στο περιβάλλον του οργανισμού. Συνεπώς, η επιχείρηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το ανθρώπινο δυναμικό της, για επιτυχία και επιβίωση. Αυτή η εξάρτηση συνεχώς αυξάνεται, λαμβάνοντας υπόψη τη σύνθετη και ταραγμένη φύση του επιχειρηματικού περιβάλλοντος αυτού του αιώνα.

Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού είναι περίπλοκη και προβληματική, επειδή τα άτομα ως εργαζόμενοι δυσκολεύονται να προσαρμόσουν ή να υιοθετήσουν οικειοθελώς τους στόχους της οργάνωσης. Ως άτομα, οι εργαζόμενοι έχουν ανάγκες, προσδοκίες, κίνητρα, επιθυμίες και ενδιαφέροντα που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους στην εργασία, αλλά δυστυχώς οι στόχοι αυτοί είναι ενίοτε σε αντίθεση με τους εταιρικούς στόχους της επιχείρησης. Για τη συμφιλίωση αυτών των αντικρουόμενων συμφερόντων, η διαχείριση και ο σχεδιασμός των ανθρώπινων πόρων είναι χρήσιμα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την εναρμόνιση των αναγκών των εργαζομένων με τους σκοπούς και τους στόχους του οργανισμού σε συνεχή βάση. Τα νέα είδη τεχνικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων θα απαιτούσαν μελλοντικά επαγγελματίες της ΔΑΔ που είναι ευέλικτοι και πρόθυμοι να αντιμετωπίσουν τον

επιταχυνόμενο ρυθμό και συχνά απρόβλεπτες αλλαγές στον παγκόσμιο χώρο εργασίας (Maryhofer & Brewster, 2005).

Ο κύριος στόχος για τους μάνατζερ αυτού του αιώνα είναι ο επείγων χαρακτήρας της ταχείας και αποτελεσματικής διαχείρισης της αλλαγής σε ένα πλαίσιο διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων με κατάλληλες ικανότητες. Θέματα όπως η διεθνής διαχείριση ανθρώπινων πόρων, η ποικιλομορφία, η ισότητα στην απασχόληση, η διαχείριση της φήμης και η εταιρική δεοντολογία, μεταξύ άλλων, πρέπει να ληφθούν υπόψη για τον μελλοντικό εντοπισμό του ρόλου και των δυνατοτήτων των επαγγελματιών του ανθρώπινου δυναμικού. Ο Bhagwatti (2004), δηλώνει σαφώς ότι οι δυνάμεις της παγκόσμιας αλλαγής εργάζονται σε οργανισμούς και είναι αναγκασμένες να επηρεάσουν σημαντικά το μέλλον του επαγγέλματος της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού.

Η διαχείριση προσωπικού είναι εκείνο το μέρος της διαχείρισης που αφορά τους ανθρώπους στην εργασία και τη σχέση τους μέσα σε ένα οργανισμό ή μια επιχείρηση. Σκοπός του είναι να συγκεντρώσει και να αναπτύξει σε μια αποτελεσματική οργάνωση τους άνδρες και τις γυναίκες που αποτελούν μια επιχείρηση ή οργανισμό και που απαιτούν για την ευημερία του ατόμου και της ομάδας εργασίας, να τους επιτρέψει να συνεισφέρουν με τον καλύτερο τρόπο στην επιτυχία της. Ανθρώπινο Δυναμικό - Προσωπική διαχείριση, με την έννοια της πράξης που γίνεται μέσω των ανθρώπων, είναι ένα ουσιαστικό μέρος τού κάθε στελέχους με διευθυντικά καθήκοντα να βρίσκει τα πλεονεκτήματα για την ίδρυση εξειδικευμένου τμήματος για την παροχή υπηρεσιών εμπειρογνώμονα, αφιερωμένη στην εξασφάλιση ότι η λειτουργία ανθρώπινου δυναμικού εκτελείται αποτελεσματικά.

Οι άνθρωποι είναι τα πιο πολύτιμα περιουσιακά στοιχεία. Είναι ένα κλισέ στο οποίο κανένας ανώτερος διευθυντής δεν θα διαφωνούσε. Ωστόσο, η πραγματικότητα για πολλούς οργανισμούς και εταιρείες, είναι ότι ο λαός τους παραμένει υποτιμημένος, υποχαρακτηρισμένος και ανεπαρκής. Οι καλές στρατηγικές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού κάνουν μεγάλη διαφορά στην παραγωγή των εργαζομένων. Η διαχείριση ανθρώπινων πόρων (γνωστή επίσης ως ΔΑΔ ή Human Resources) περιλαμβάνει τη διαχείριση ατόμων σε έναν οργανισμό ή επιχείρηση. Τις τελευταίες δεκαετίες σημειώθηκαν ορισμένες δραστικές αλλαγές στις στρατηγικές που εφαρμόζουν διάφορες εταιρείες για το σκοπό αυτό. Νωρίτερα, είχε περιορισμένες λειτουργίες οι οποίες περιορίζονταν κυρίως σε γραφειοκρατικές πράξεις που αφορούν την πρόσληψη και την πληρωμή του προσωπικού της εταιρείας. Ωστόσο, είναι πλέον

κατανοητό ότι οι πιο πολύτιμοι πόροι κάθε εγκατάστασης είναι οι υπάλληλοί της, καθώς διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη των σκοπών και στόχων μιας επιχείρησης. Ως εκ τούτου, η διαχείριση των ανθρώπινων πόρων εστιάζεται στην αντιμετώπιση του ανθρώπινου δυναμικού και όλων των σχετικών αποφάσεων που μπορούν να έχουν αντίκτυπο στην παραγωγικότητα. Οι Ανθρώπινοι Πόροι αναφέρονται σε εργαζόμενους με διαφορετικές δεξιότητες, προσόντα, φιλοδοξίες, διαχειριστικά ταλέντα και ούτω καθεξής σε έναν οργανισμό. (Adebayo, 2002).

Η λειτουργία του προσωπικού είναι η διαχείριση του Ανθρώπινου Δυναμικού και ασχολείται με τη βέλτιστη απόδοση και ανάπτυξη των ανθρώπων μέσα σε έναν οργανισμό, ώστε οι στόχοι του οργανισμού, της επιχείρησης, να μπορούν να ικανοποιηθούν και να υιοθετηθούν αποτελεσματικά στις μεταβαλλόμενες συνθήκες.

Τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού ξεκίνησαν στη δεκαετία του 1980 οι Torrington και Nneka (2005) και σημείωσαν ότι η υποκείμενη τάση ήταν για τον ειδικό του προσωπικού. Η άποψη που διατύπωσαν ήταν ότι η διοίκηση του προσωπικού κατευθυνόταν κυρίως στους υπαλλήλους των επιχειρήσεων και των οργανισμών και δεν ήταν συνολικά ταυτοποιημένη με τις διευθυντικές προθέσεις. Συμπεράναν ότι οι διευθυντές προσωπικού προτιμούν πάντα να βρίσκονται ανάμεσα στη διοίκηση και τους υπαλλήλους, μεσολαβώντας στην ανάγκη του άλλου. Εκφράζοντας μια παρόμοια κριτική για τη διαχείριση του προσωπικού, οι Watson και McKenzie (2000) θεώρησαν ότι ο διευθυντής προσωπικού φαίνεται ότι τα αντιμετωπίζει με δύο τρόπους ταυτόχρονα. Θέλει μεν να είναι «γραμμένος» σε «καλό βιβλίο» του υπαλλήλου του αλλά επίσης να δείξει την ανησυχία του για την ευημερία των εργαζομένων. Για να δικαιολογήσουν την ύπαρξη με το δικό τους υπάλληλο, δηλαδή τη διοίκηση, θέλουν να δείξουν μια ανησυχία για την αποτελεσματική χρήση της εργασίας και εξασφαλίζοντας εξίσου ότι το προσωπικό συμφέρον είναι πάντα δευτερεύον στην αποτελεσματικότητα της οργάνωσης.

Η φιλοσοφία της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού εμφανίζεται εκεί όπου ο κόσμος δεν θεωρείται ως κόστος επιχειρηματικής δραστηριότητας, αλλά ως μοναδικός πόρος για την κατάρτιση του άψυχου παράγοντα παραγωγής, σε πλούτο. Οι άνθρωποι παρέχουν πηγές δημιουργικής ενέργειας προς οποιαδήποτε κατεύθυνση που ο οργανισμός ή η επιχείρηση υπαγορεύει (Egwunyenga, 2000). Οι άνθρωποι πόροι βασίζονται στις επιστήμες συμπεριφοράς, διότι αφορούν την επαγωγή και την ανάπτυξη των ατόμων και ενισχύουν την απόδοση της οργάνωσης. Αλλάζει το προσωπικό από το ρόλο της «προσφοράς εργασίας που προσανατολίζεται στον

έλεγχου» σε μια γενική υπηρεσία «ανάπτυξης και αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού». Ενσωματώνει και συντονίζει τους ανθρώπους που σχεδιάζουν με τη διαμόρφωση της στρατηγικής και λαμβάνει μια πρακτική άποψη της δραστηριότητας του ανθρώπινου δυναμικού σε κάθε οργάνωση.

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (ΔΑΔ) έχει δει πολλά ονόματα στη διάρκεια των χρόνων. Δεδομένου ότι αναγνωρίστηκε ως ξεχωριστή και σημαντική λειτουργία, ονομάστηκε «σχέσεις προσωπικού», μετά εξελίχθηκε σε «εργασιακές σχέσεις», στη συνέχεια «σχέσεις εργαζομένων» και, τέλος, σε «ανθρώπινο δυναμικό». Ο ερευνητής πιστεύει ακράδαντα ότι ο ανθρώπινος πόρος είναι το καταλληλότερο όνομα γι' αυτό. Αυτό, βασικά, αποδεικνύει τη σημασία των ανθρώπων που εργάζονται στον οργανισμό (Adebayo, 2002).

### **1.1.1 Από τη διοίκηση προσωπικού μέχρι τη διαχείριση ανθρώπινων πόρων**

Έχει αυξηθεί η εναλλάξιμη χρήση από τη διαχείριση προσωπικού στη διαχείριση ανθρώπινων πόρων τα τελευταία χρόνια. Οι δύο είναι εννοιολογικά διαχωρίσιμες, παρά τις ομοιότητές τους, στην έμφαση που δίνουν τόσο στη διοίκηση των ανθρώπων όσο και στην οργάνωση της εργασίας.

Η έννοια της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων έχει γίνει πολύ επίκαιρη σε πολλούς οργανισμούς και επιχειρήσεις. Αυτό το είδος ανάπτυξης, συμβολίζεται από την αλλαγή στην ορολογία, από τις εργασιακές σχέσεις στις σχέσεις των εργαζομένων και από τη διοίκηση του προσωπικού μέχρι τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων.

Υπάρχουν ορισμένες αρμόδιες αρχές για το σημείο αναφοράς της στρατηγικής διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, όπως συμβαίνει με την παραδοσιακή διαχείριση προσωπικού. Η Legge (2005) δήλωσε ότι η διαχείριση των ανθρώπινων πόρων εισάγει καινοτομίες όπως η στρατηγική διαχείριση και ο σχεδιασμός της αξιοποίησης ανθρώπινου δυναμικού και ο νέος προσανατολισμός, όπως η εξατομίκευση των ανταμοιβών των εργαζομένων, αλλά αντιλήφθηκαν την ίδια λειτουργία και των δύο ως παρόμοιων από την άποψη της επιτακτικής επιλογής των εργαζομένων μεταξύ άλλων.

Η Legge (2005) αντιλαμβανόταν επίσης την παραδοσιακή διαχείριση του προσωπικού ως προσανατολισμένη στην προσφορά, ενώ ο ανθρώπινος πόρος καθοδηγείται από τη ζήτηση. Επίσης, η διαχείριση των ανθρώπινων πόρων θεωρείται ως μια περαιτέρω διάσταση σε έναν πολύπλευρο ρόλο. Ενώ η διοίκηση του

προσωπικού, από την άλλη πλευρά, έχει δύο ευρείες λειτουργίες διευθυντικές και συνεργατικές.

Η Διοίκηση Προσωπικού επικεντρώθηκε στην ευημερία των εργαζομένων στους οργανισμούς και τις επιχειρήσεις. Σύμφωνα με τα καθήκοντα που έκαναν, οι «αξιωματούχοι» του Τμήματος Προσωπικού κλήθηκαν ως «Λειτουργοί Ευημερίας». Η πολυπλοκότητα των οργανωτικών εργασιών, η ταχεία ανάπτυξη και οι γρήγορες αλλαγές στις ανάγκες και τις επιθυμίες των επιχειρήσεων τους. Αυτοί οι ανώτεροι υπάλληλοι λειτούργησαν την εποχή εκείνη ως «διευθυντές εργασίας». Αυτό έχει μεγαλώσει πλέον και άλλαξε σε «Διαχείριση Προσωπικού» και η Διαχείριση Προσωπικού επικεντρώθηκε βασικά στη διοίκηση των εργαζομένων και στη νομοθεσία. Στα τέλη της δεκαετίας του '70 τα οικονομικά του κόσμου άλλαξαν σταδιακά και οι οργανώσεις άρχισαν να θεωρούν ότι η δουλειά λειτουργεί ως σημαντικός πόρος. Στη δεκαετία του '80 ξεκίνησε η έννοια της «Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού» και στη συνέχεια έδειξε σταδιακή ανάπτυξη τη δεκαετία του 1990. Τέλος, τα καθήκοντα και οι λειτουργίες της διοίκησης προσωπικού μετατοπίστηκαν στη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού και λειτουργούν τώρα ευρέως σε οργανισμούς εκτός από τη Διαχείριση Προσωπικού.

### **1.1.2 Ιστορία της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού**

Λένε ότι η επικοινωνία είναι το παλαιότερο υπαρξιακό φαινόμενο στη γη. Λοιπόν, αν αυτό συμβαίνει, τότε η Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (ΔΑΔ) θα έχει τη δεύτερη θέση στην ιεραρχία των αδελφών. Παρά το γεγονός ότι προστίθεται ως θέμα στα μαθήματα διοίκησης αρκετά αργά, η ΔΑΔ είναι μια έννοια που χρησιμοποιήθηκε από τότε που οι άνθρωποι άρχισαν να ακολουθούν έναν οργανωμένο τρόπο ζωής.

Ορισμένες από τις ζωτικές αρχές της ΔΑΔ χρησιμοποιήθηκαν στην προϊστορική εποχή. Όπως και οι μηχανισμοί που αναπτύσσονται για την επιλογή των φυλετικών ηγετών. Η γνώση καταγράφηκε και μεταβιβάστηκε στην επόμενη γενιά για την ασφάλεια, την υγεία, το κυνήγι και τη συγκέντρωση. Από το 2000 π.Χ. έως το 1000 π.Χ. έγινε η ανάπτυξη των πιο προηγμένων λειτουργιών ανθρώπινου δυναμικού. Οι Κινέζοι είναι γνωστοί ως οι πρώτοι που χρησιμοποιούν τις τεχνικές ανίχνευσης των εργαζομένων, πίσω στο 1115 π.Χ. και αποδεικνύει ότι δεν ήταν ο Donald Trump αυτός ο οποίος ξεκίνησε το «μαθητευόμενο» σύστημα. Ήταν οι ελληνικοί και Βαβυλωνιακοί πολιτισμοί, ηλικίας αρκετά πριν από τους μεσαιωνικούς χρόνους (Egwunyenga, 2000).

Ο πατέρας του επιστημονικού κινήματος διαχείρισης, Fredric Taylor, είναι ανιχνεύσιμος σε πολλές επιστημονικές προσεγγίσεις. Ο Fredric Taylor, με τη θεωρία του για την επιστημονική διαχείριση, ξεκίνησε την εποχή της σύγχρονης διαχείρισης στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα. Η ισχυρότερη θετική κληρονομιά του Taylor ήταν η έννοια του σπασίματος μιας πολύπλοκης φόρμας εργασίας σε μια σειρά από μικρά υποστυλώματα και τη βελτιστοποίηση της απόδοσης των υποτομέων.

Μπορούμε να δούμε ότι ο Taylor στρέφεται στην «επιστήμη» ως λύση στην αναποτελεσματικότητα και την αδικία της περιόδου. Η ιδέα του να σπάσει ένα πολύπλοκο έργο σε μια ακολουθία ή απλή υποδιαστολή, αντικατοπτρίζει από κοντά την ιδέα του εναλλάξιμου μέρους. Επιπλέον, οι έννοιες με την κατάρτιση των εργαζομένων και την ανάπτυξη ενός βαρέως συνεταιρισμού, αντιπροσώπευαν μια σημαντική βελτίωση σε σχέση με τις φεουδαρχικές ανθρώπινες σχέσεις της εποχής. Ωστόσο, ο Taylor-ισμός ήταν μια εξαιρετική επιτυχία. Η εφαρμογή της μεθόδου του αποφέρει σημαντική βελτίωση στην παραγωγικότητα.

Μακροπρόθεσμα, η προσέγγισή του βρισκόταν κάτω από έντονη κριτική από τους εργαζόμενους, τον ψυχολόγο και τον θεωρητικό της διαχείρισης. Αυτές είναι η θεωρία του McGregor Y και X που ονομάζεται διαχείριση από τους στόχους και την αυτοκατευθυντικότητα. Μεταξύ της δεκαετίας του 1960 και της δεκαετίας του '70, το κίνημα για τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού απέκτησε περαιτέρω δυναμική λόγω της ψήφισης ορισμένων πράξεων και νόμων όπως η Equal Pay Act του 1963, ο νόμος περί πολιτικών δικαιωμάτων του 1964, ο νόμος για την ασφάλιση συνταξιοδοτικών εισοδημάτων των εργαζομένων του 1974 (ERISA) και ο νόμος για την υγεία του 1970. Τώρα, το τμήμα ανθρώπινων πόρων ήταν το μήλο της έριδος στους οφθαλμούς των εταιρειών, επειδή οι επιχειρήσεις έδωσαν μεγάλη σημασία στη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων για να αποφευχθεί η πιθανή νομική αγωγή (Budhwar & Debrah, 2004).

Έτσι, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '70, θα μπορούσαμε να πούμε, η ΔΑΔ είχε αναλάβει τον κόσμο! Σχεδόν όλες οι βιομηχανίες μεγάλης και μεσαίας κλίμακας διέθεταν ένα τμήμα για τη διαχείριση των προσλήψεων, των σχέσεων των εργαζομένων, της τήρησης των αρχείων, των ημερομισθίων και των μισθών κ.λ.π. Την δεκαετία του 1980, η σημασία του ανθρώπινου δυναμικού συνέχισε να τροφοδοτεί πολλούς λόγους όπως η αύξηση της ειδίκευσης, συμμόρφωση με κανονισμούς, απόλυση κ.λ.π. Σήμερα, η ΔΑΔ έχει την ίδια σημασία με τα άλλα



τιμήματα, και σε ορισμένες επιχειρήσεις, έχει ακόμη μεγαλύτερη. Με τη συνεχή αύξηση της εκπαίδευσης, της τεχνολογίας και των συχνών διακυμάνσεων της οικονομικής κατάστασης και των δομών, πιστεύω ότι ο ανθρώπινος παράγοντας είναι ο παλαιότερος, πιο ώριμος και, εντούτοις, ο πιο αποτελεσματικός από όλους τους τρόπους διαχείρισης. Οι οργανισμοί έχουν πολλές λειτουργίες που θα πρέπει να ικανοποιήσουν, στηριζόμενοι στον ανθρώπινο παράγοντα. Η ΔΑΔ είναι μια από τις λειτουργίες που ασχολούνται με τα καθήκοντα ενός οργανισμού. Στις αρχές της δεκαετίας του '70 δεν υπήρχε τμήμα που να ονομάζεται Τμήμα Ανθρώπινου Δυναμικού. Μέχρι εκείνη την εποχή υπήρχε μόνο ένα τμήμα που ονομαζόταν «Προσωπικού», που ασχολούνταν με την εργασία των υπαλλήλων που σχετίζονταν με τον οργανισμό.

## **1.2 Μια προοπτική «περιεχομένου» στον τομέα της διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων: ικανότητες, κίνητρα και πρακτικές ενίσχυσης των ευκαιριών**

Τα τελευταία χρόνια, η έννοια των συστημάτων ΔΑΔ έχει λειτουργήσει με διάφορους τρόπους, οδηγώντας σε διάφορους καταλόγους πρακτικών - όπως τα προγράμματα κατάρτισης και ανάπτυξης και τα ενδεχόμενα συστήματα αμοιβών και ανταμοιβής - που θα πρέπει να περιλαμβάνουν τα συστήματα ΔΑΔ (Boselie et al., 2005). Στην έρευνα αυτή διεξάγεται συζήτηση μεταξύ ερευνητών που πιστεύουν στην ύπαρξη «καλύτερων πρακτικών γενικής χρήσης ανθρωπίνων πόρων» σε σχέση με όσους πιστεύουν ότι η αποτελεσματικότητα των πρακτικών είναι συγκεκριμένη για το περιβάλλον και οι οποίες, συνεπώς, αναζητούν «πρακτικές ανθρώπινου δυναμικού» (Clinton & Guest, 2013). Σύμφωνα με το τελευταίο αυτό σκεπτικό, στο παρόν έγγραφο η υπόθεση είναι ότι οι πρακτικές που έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητά τους σε οργανώσεις κερδοσκοπικών επιχειρήσεων, δεν είναι απαραίτητο να είναι αποτελεσματικές ή ακόμα και εφαρμόσιμες σε μη κερδοσκοπικές οργανώσεις όπως τα σχολεία (Knies et al., 2015). Λάβετε, για παράδειγμα, την πρακτική της αμοιβής που σχετίζεται με τις επιδόσεις: ενώ οι μισθοί μπορεί να παρακινούν τους εργάτες ή τους πωλητές, το ζήτημα δεν είναι μόνο εάν είναι δυνατόν να σχεδιαστεί αυτό το είδος συστημάτων αμοιβών για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και αν αυτά τα πρότυπα θα γίνονταν δεκτά από αυτούς. Έτσι, σε αυτή την εργασία, ακολουθώντας την «διαμόρφωση της προοπτικής», θεωρείται ότι οι πρακτικές ΔΑΔ πρέπει να

διαμορφώνονται σύμφωνα με τους στόχους και τη στρατηγική του οργανισμού (Schuler & Jackson, 1987) και στο εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον του (Baron & Kreps, 1999) προκειμένου να είναι αποτελεσματική. Οι «δέσμες» των αλληλένδετων πολιτικών και πρακτικών, που στοχεύουν όλους τους ίδιους στόχους, ονομάζονται «συστήματα ΔΑΔ» (Jiang et al., 2012). Μεταφρασμένα στα σχολεία, τα συστήματα ΔΑΔ θα πρέπει να περιλαμβάνουν μια δέσμη αλληλένδετων πολιτικών και πρακτικών που στοχεύουν ρητώς στην προσέλκυση, διατήρηση, ανάπτυξη και επιβράβευση των εκπαιδευτικών με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνεται η βέλτιστη απόδοση των εκπαιδευτικών και των σχολείων (Runhaar & Runhaar, 2012).

Παρόλο που ο όρος «πολιτικές» αναφέρεται στα είδη πρακτικών διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων που προτιμά ένας οργανισμός (για παράδειγμα, αποζημίωση βάσει των επιδόσεων), ο όρος «πρακτική» αναφέρεται στους συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους εφαρμόζεται η πολιτική (Jiang et al., 2012).

Σύμφωνα με τη θεωρία των επιδόσεων AMO (Boselie et al., 2005; Jackson et al., 2006), τα συστήματα ΔΑΔ πρέπει να περιλαμβάνουν (Α) πρακτικές ενίσχυσης ικανότητας με στόχο την αύξηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, (Μ) πρακτικές ενίσχυσης των κινήτρων που στοχεύουν στην ενίσχυση των κινήτρων και των προσπαθειών των εκπαιδευτικών και (Ο) πρακτικές βελτίωσης των ευκαιριών που στοχεύουν στις δυνατότητες των εκπαιδευτικών να εκπληρώνουν αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους (Jiang et al., 2012). Στις επόμενες παραγράφους, τα ευρήματα της εκπαιδευτικής έρευνας χρησιμοποιούνται για να κατανοηθεί πώς μπορούν να διαμορφωθούν οι πολιτικές και οι πρακτικές στο συγκεκριμένο πλαίσιο των σχολείων.

### **1.2.1 Πρακτικές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού που ενισχύουν την ικανότητα**

Ο τομέας αυτός περιλαμβάνει πολιτικές και πρακτικές των οποίων οι πρωταρχικοί στόχοι είναι να διασφαλιστεί ότι οι ομάδες δασκάλων και καθηγητών στελεχώνονται με μέλη που όχι μόνο έχουν, αλλά και συνεχώς βελτιώνουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση των καθηκόντων τους (Chuang et al., 2013). Ως εκ τούτου, θα τονιστούν δύο ομάδες πολιτικών και πρακτικών, δηλαδή «στελέχωση» και «επαγγελματική ανάπτυξη».

Στελέχωση. Η στελέχωση αφορά την πρόσληψη και επιλογή ειδικευμένων και εξειδικευμένων ατόμων εκτός του σχολείου καθώς και την κατανομή καθηκόντων

στους ανθρώπους εντός του οργανισμού. Η στελέχωση θεωρείται συχνά ως μια «αμφίδρομη διαδικασία» στην οποία τόσο ο αιτών όσο και το σχολείο πρέπει να συγκεντρώνουν αρκετές πληροφορίες μεταξύ τους για να είναι σε θέση να καθορίσουν εάν υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των δεξιοτήτων και των φιλοδοξιών του ατόμου από το ένα χέρι και τις ευθύνες και τις ευκαιρίες της κενής θέσης από το άλλο (Liu & Moore Johnson, 2006). Δηλαδή, η προσαρμογή μεταξύ του δασκάλου και της εργασίας δεν επηρεάζει μόνο την απόδοση της εργασίας, επηρεάζει θετικά την ικανοποίηση από την εργασία των δασκάλων (Watt & Richardson, 2007). Από πληθώρα ερευνών είναι γνωστό ότι πάρα πολλοί υψηλόβαθμοι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν τη δουλειά τους στα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας τους εξαιτίας ανεκπλήρωτων προσδοκιών που σχετίζονται με το περιβάλλον εργασίας τους (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2011). Έτσι, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας πρόσληψης και επιλογής, είναι σημαντικό να εξασφαλιστεί ότι οι υποψήφιοι δεν έχουν μόνο μια πλήρη, αλλά και μία ρεαλιστική εικόνα της εργασίας και των συνθηκών υπό τις οποίες πρέπει να γίνει η δουλειά.

Προκειμένου να βρεθεί το άτομο που ταιριάζει καλύτερα στη θέση του, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ποιες δεξιότητες ακριβώς αναζητά κανείς. Οι ρόλοι των εκπαιδευτικών έχουν αλλάξει με την πάροδο των ετών και δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στους ρόλους των εκπαιδευτικών στη δευτερογενή διαδικασία (Scheerens, 2009). Πιο συγκεκριμένα, ενώ οι δάσκαλοι μπορούν να εκπληρώσουν, κατά προσέγγιση, τα ίδια βασικά καθήκοντα στην αρχική διαδικασία (προετοιμασία και εκτέλεση μαθημάτων), μπορεί επίσης να υπάρχουν συγκεκριμένοι ρόλοι στην ομάδα που θα διαιρεθεί, με βάση τις ικανότητες και τις φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, η παροχή ατομικής καθοδήγησης στους μαθητές στο ρόλο του μέντορα (Seezink & Poell, 2010) ή η έναρξη εκπαιδευτικών καινοτομιών στο ρόλο του ηγέτη των εκπαιδευτικών (Muijs & Harris, 2006) απαιτούν συγκεκριμένα είδη αρμοδιοτήτων. Έτσι, δίπλα στις παιδαγωγικές γνώσεις και τα προσόντα που απαιτούνται στην πρωτοβάθμια διαδικασία, υπάρχουν επίσης, ίσως λιγότερο απτές, ικανότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση των ρόλων στη δευτεροβάθμια διαδικασία για να λειτουργούν αποτελεσματικά μέσα σε μια ομάδα καθηγητών. Ως εκ τούτου, κατά την πρόσληψη και την επιλογή, δεν αρκεί να επικεντρωθούμε στα τυπικά, πιο τεχνικά κριτήρια, αλλά να συζητήσουμε και τα πιο ανεπίσημα και λιγότερο απτά κριτήρια (Liu & Moore Johnson, 2006).

Από αυτό προκύπτει ότι η πρόσληψη και η επιλογή δεν πρέπει να εκτελούνται αποκλειστικά από μια κεντρική υπηρεσία, αλλά ότι οι ομάδες καθηγητών θα πρέπει να συμμετέχουν και στη διαδικασία (Runhaar & Sanders, 2013). Οι ομάδες καθηγητών γνωρίζουν ποιοι ρόλοι πρέπει να εκπληρωθούν, ποιες αρμοδιότητες υπάρχουν στην ομάδα και από που λείπουν. Γνωρίζουν επίσης, για παράδειγμα, ποιος είναι ο πολιτισμός στην ομάδα και ποια προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά είναι σημαντικά για ένα άτομο ώστε να «ταιριάζει» μέσα στο σχολείο.

Επαγγελματική ανάπτυξη. Πέρα από την πρόσληψη αρμόδιων εκπαιδευτικών και την εξασφάλιση της αντιστοιχίας μεταξύ των καθηκόντων και των ρόλων, αφενός, και των ικανοτήτων και φιλοδοξιών των εκπαιδευτικών, αφετέρου, τα σχολεία πρέπει επίσης να διευκολύνουν το συνεχή επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Κατά το σχεδιασμό ενός σχεδίου επαγγελματικής ανάπτυξης, είναι σημαντικό να έχουμε κατά νου τόσο τι πρέπει να μάθει όσο και με ποιο τρόπο θα πρέπει να πραγματοποιηθεί η επαγγελματική εξέλιξη. Για να αποφασιστεί τι πρέπει να μάθει, διαδραματίζουν κάποιο ρόλο πολλοί παράγοντες, εκ των οποίων τρεις επισημαίνονται εδώ: (1) οι εξελίξεις στο σχολείο, (2) το στάδιο καριέρας που βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί και (3) οι ρόλοι που εκπληρώνουν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία τους. Για πρώτη φορά, στην περίπτωση της μεταρρύθμισης, συχνά πραγματοποιείται επαγγελματική εξέλιξη στο σχολείο. Σε αυτή την περίπτωση, το σχολείο μπορεί να αποφασίσει τι πρέπει να μάθει. Αυτό είναι λογικό, αφού η εφαρμογή νέων προγραμμάτων σπουδών, για παράδειγμα, συχνά απαιτεί νέες παιδαγωγικές γνώσεις (Runhaar, Brinke et al., 2014). Εντούτοις, οι παρεμβάσεις σε σχολεία είναι αποτελεσματικές μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται και στις ατομικές ανάγκες μάθησης (OECD, 2009).

Όσον αφορά τον δεύτερο παράγοντα, όπως υποδηλώνει ο όρος συνεχής επαγγελματική εξέλιξη, η μάθηση πρέπει να θεωρείται ως συνεχής διαδικασία που ξεκινά από την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και διαρκεί μέχρι τη συνταξιοδότησή τους. Ως εκ τούτου, οι πολιτικές επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να καλύπτουν όλα τα στάδια της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών και να εξετάζουν πώς θα πρέπει να διαμορφώνεται η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, πώς θα μπορούσαν να οργανωθούν καλύτερα τα προγράμματα επαγωγής για νέους εκπαιδευτικούς και ποια προγράμματα πρέπει να προσφέρονται σε έμπειρους εκπαιδευτικούς. Από τις έρευνες για τη «ζωή» των εκπαιδευτικών είναι γνωστό ότι οι σταδιοδρομίες των εκπαιδευτικών αποτελούνται από διαφορετικές φάσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από διαφορετικές βασικές ανησυχίες και συνεπώς από διαφορετικές

ανάγκες κατάρτισης και ανάπτυξης (Day & Gu, 2007). Έτσι, δίπλα στην κατάρτιση και την ανάπτυξη του σχολείου, τα σχολεία πρέπει να προσφέρουν στους καθηγητές τους αρκετές ευκαιρίες για να επιλέξουν τη δική τους κατάρτιση ή πορεία, ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες τους. Τρίτον, μπορούμε να αναφερθούμε και πάλι στη διάκριση που έγινε ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη για την τόνωση της πρωτοβάθμιας διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης από πλευράς δευτερογενών ρόλων στα σχολεία (Scheerens, 2009: 191-192). Επειδή οι δάσκαλοι εκπληρώνουν όλο και περισσότερο διαφορετικούς ρόλους, οι μαθησιακές τους ανάγκες θα διαφέρουν αναλόγως, γεγονός που συνεπάγεται προσαρμοσμένες τροχιές επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στον προβληματισμό για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να διαμορφωθεί η επαγγελματική εξέλιξη, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την υπάρχουσα βιβλιογραφία για τη μάθηση των εκπαιδευτικών, όπου οι συγγραφείς έχουν αποστασιοποιηθεί από το «παραδοσιακό» εκπαιδευτικό παράδειγμα που υποδηλώνει ένα «πρότυπο κυριαρχίας ελλείμματος», και θεωρήθηκε ως κάτι που «γίνεται στους εκπαιδευτικούς» (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Αντ' αυτού, οι συγγραφείς προσκολλώνται κυρίως στην «προοπτική» της μάθησης, η οποία αναφέρεται στη μάθηση που συχνά ξεκινάει από τους ίδιους τους μαθητές και η οποία λαμβάνει χώρα στο ίδιο πλαίσιο όπου εφαρμόζεται (Lave & Wenger, 1991). Η μάθηση δεν θεωρείται ως μετάδοση της αφηρημένης γνώσης από το ένα άτομο στο άλλο, αλλά ως μια κοινωνική διαδικασία που βρίσκεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και ενσωματώνεται μέσα σε ένα κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, οι γνώσεις που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να αναπτύσσονται συνεχώς είναι ενσωματωμένες στην καθημερινή τους πρακτική και συν-κατασκευάζονται σε αλληλεπιδράσεις μεταξύ συναδέλφων (Schoin, 1987).

Αυτές οι ιδέες υποδηλώνουν ότι είναι σημαντικό για τα σχολεία να δημιουργούν αρκετές ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε «τυπικές» μαθησιακές δραστηριότητες, όπως μαθήματα ή κατάρτιση, καθώς και ευκαιρίες για «άτυπη» μάθηση. Όσον αφορά τις επίσημες δραστηριότητες μάθησης, πρόσφατες ανασκοπήσεις έχουν αποκαλύψει διάφορα κριτήρια επιτυχίας. Για παράδειγμα, οι Van Veen et al., (2009), στην ανασκόπησή τους, διαπίστωσαν ότι όταν το περιεχόμενο των μαθημάτων συνδέεται ρητά με τις καθημερινές πρακτικές, αυτό ενισχύει τις επιπτώσεις τους στα επιτεύγματα των μαθητών. Επίσης, ο ενεργός ρόλος των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του μαθήματος και τα ακόλουθα μαθήματα μαζί

με τους συναδέλφους αυξάνουν την πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί να μεταφέρουν αυτό που έμαθαν στο χώρο εργασίας τους (Van Veen et al., 2010).

Όσον αφορά τις δραστηριότητες άτυπης μάθησης, αυτές μπορούν να λάβουν τη μορφή μεμονωμένων δραστηριοτήτων, όπως ο αυτο-προβληματισμός, η ενημέρωση και η παρακολούθηση άλλων, καθώς και διαπροσωπικές δραστηριότητες όπως η ανταλλαγή γνώσεων ή η επίλυση προβλημάτων με συναδέλφους (Runhaar, Sanders & Yang, 2010; Bakkenes et al., 2010). Οι επίσημες αναγνωρίσεις αυτών των δραστηριοτήτων ως αποτελεσματικών δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν να τονώσουν τους δασκάλους να τους εμπνεύσουν αντί να δουν τις δραστηριότητες αυτές ως κάτι «έξτρα» (Runhaar & Runhaar, 2012), δίνοντας στους εκπαιδευτικούς αρκετό χρόνο για να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

### **1.2.2 Πρακτικές βελτίωσης των κινήτρων**

Ο πρωταρχικός στόχος των πρακτικών ΔΑΔ σε αυτόν τον τομέα είναι να αυξηθεί το κίνητρο των εκπαιδευτικών να επιδιώξουν τα υψηλότερα δυνατά επιτεύγματα των μαθητών. Στη λογοτεχνία ΔΑΔ, η αξιολόγηση και η ανταμοιβή της απόδοσης (δηλαδή οι πολιτικές αποζημιώσεων και κινήτρων) αναφέρονται συνήθως ως πρακτικές ΔΑΔ με σαφή στόχο την ενίσχυση των κινήτρων (Jiang et al., 2012). Παράλληλα, η εκπαιδευτική λογοτεχνία δίνει μεγάλη προσοχή στην «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» και στην «αμοιβή απόδοσης» ως έναν τρόπο να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την πρακτική τους έτσι ώστε να αυξήσουν τα επιτεύγματά τους. Το πρόσφατο «κίνημα λογοδοσίας» - το οποίο αναφέρθηκε ήδη στην εισαγωγή - προέτρεψε τους επαγγελματίες, αλλά και τους ερευνητές, να επανεξετάσουν τους στόχους και τα χαρακτηριστικά αυτών των δύο πρακτικών διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Αυτό το τμήμα επισημαίνει μερικές απόψεις από αυτά τα όργανα γνώσης.

Αξιολόγηση απόδοσης. Η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού θεωρείται όλο και περισσότερο ότι έχει τόσο διαρθρωτικούς όσο και συνοπτικούς στόχους. Αυτό σημαίνει ότι, εκτός από την κατοχή των εκπαιδευτικών που είναι υπεύθυνοι για τα επιτεύγματα των μαθητών τους (η συνολική πτυχή), η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει επίσης να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής των διδασκάλων (Delvaux et al., 2013). Είναι σημαντικό και για τους δύο σκοπούς, ότι τα μέσα αξιολόγησης παράγουν πραγματικά έγκυρα και αξιόπιστα

δεδομένα σχετικά με την απόδοση των εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι η συνολική αξιολόγηση έχει ως αποτέλεσμα σημαντικές αποφάσεις σταδιοδρομίας, όπως η διατήρηση ή η αύξηση του μισθού, είναι απαραίτητη προϋπόθεση η ακριβής αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και η προστιθέμενη αξία τους στην εξήγηση των επιτευγμάτων των μαθητών. Το ίδιο ισχύει και για τη διαμόρφωση της αξιολόγησης: απαιτείται ακριβής αξιολόγηση για να μπορέσουμε να διαμορφώσουμε στόχους επαγγελματικής ανάπτυξης. Η ακριβής αξιολόγηση της σχέσης μεταξύ της απόδοσης των εκπαιδευτικών και των επιδόσεων των μαθητών φαίνεται προβληματική, ωστόσο, καθώς το τελευταίο επηρεάζεται από πολύ περισσότερους παράγοντες και όχι από τον δάσκαλο και μόνο. Επομένως, η αξιολόγηση με βάση τις βαθμολογίες των μαθητών δεν αντικατοπτρίζεται όλο και περισσότερο από μια αξιολόγηση βασισμένη στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, η οποία συχνά περιγράφεται σε πρότυπα και αποδεικνύεται ότι συσχετίζεται με τα επιτεύγματα των μαθητών (Darling-Hammond et al., 2012).

Η χρήση σαφών περιγραφών προτύπων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών - οι οποίες αντιπροσωπεύουν τις γνώσεις, τις ικανότητες και τη στάση των εκπαιδευτικών για την επίτευξη υψηλού επιπέδου σπουδαστών - αυξάνουν τη διαφάνεια των προσδοκιών όσον αφορά την απόδοση των εκπαιδευτικών. Αυτό με τη σειρά του διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποδοχή των αξιολογήσεων από τους δασκάλους και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διατυπώνουν σαφείς αναπτυξιακούς στόχους (Ovando & Ramirez, 2007).

Συστήματα ανταμοιβής. Στην τρέχουσα εποχή των εθνικών πολιτικών λογοδοσίας, οι ερευνητές και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής εξετάζουν πώς οι δομές αποζημίωσης των εκπαιδευτικών μπορούν να είναι χρήσιμες για την αύξηση των επιδόσεων των σπουδαστών (Grissom & Strunk, 2012). Πιο συγκεκριμένα, έχουν διεξαχθεί αρκετές μελέτες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι πληρωμές των σπουδαστών - από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί πληρώνονται με βάση τις βαθμολογίες των μαθητών τους - μπορεί να επηρεάσουν την απόδοση των εκπαιδευτικών. Η αμοιβή των χρημάτων διαφέρει θεμελιωδώς από τις δομές αμοιβών που χρησιμοποιούνται συνήθως στην εκπαίδευση, οι οποίες βασίζονται σε έτη εμπειρίας και εκπαιδευτικού επιπέδου. Παρόλο που η αμοιβή για την αξία θεωρείται όλο και περισσότερο ως μια πολλά υποσχόμενη στρατηγική (Podgursky & Springer, 2007), εξακολουθεί να εφαρμόζεται σπάνια και υπάρχουν αρκετοί λόγοι για αυτό. Για παράδειγμα, όπως περιγράφεται παραπάνω, οι κριτικοί έχουν προβλήματα με τη δυσκολία μέτρησης της απόδοσης

των εκπαιδευτικών μέσω των αποτελεσμάτων των δοκιμών, των εξετάσεων (Rothstein, 2010). Επιπλέον, υπάρχει ο φόβος ότι η ατομική αποζημίωση μπορεί να εμποδίσει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών (Forrester, 2011). Τέλος, η έρευνα σχετικά με τις επιπτώσεις της αμοιβής των χρημάτων εξακολουθεί να παρουσιάζει μικτά αποτελέσματα. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει ακόμα σαφής απάντηση ως προς τον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία θα πρέπει να διαμορφώνουν τα σχέδιά τους για αμοιβή με αξιοπρέπεια (Grissom & Strunk, 2012).

Ένα άλλο σημαντικό σημείο της κριτικής επικεντρώνεται στις επιζήμιες συνέπειες που προκαλούν τα εξωτερικά κίνητρα όπως τα χρήματα στα εγγενή κίνητρα των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, το κίνητρο των εκπαιδευτικών να επιλέξουν μια καριέρα διδασκαλίας έχει συχνά διερευνηθεί και η συνολική εικόνα είναι ότι οι δάσκαλοι είναι ιδιαίτερα ενδογενώς παρακινημένοι. Χαρακτηρίζονται, για παράδειγμα, ως «παθιασμένα όντα» (Hargreaves, 1998: 835-836). Διάφορα είδη ενδογενών κινήτρων αποκαλύφθηκαν: το κίνητρο να φροντίσουμε τους άλλους (O'Connor, 2008), η χαρά της συνεργασίας με τους νέους (Wang, 2004) ή το ιδεώδες να «κάνει τη διαφορά» στην ανάπτυξη των μαθητών (Olsen & Anderson, 2004). Τα εξωγενή κίνητρα, όπως ο μισθός ή τα χρήματα, είναι πολύ λιγότερο κοινές βασικές κινήσεις για τους εκπαιδευτικούς (Rinke, 2008).

Ωστόσο, αυτές οι έννοιες δεν σημαίνουν αυτόματα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταμειφθούν όταν επιδεικνύουν επιπλέον προσπάθεια ή όταν αποφέρουν εξαιρετικά αποτελέσματα. Μια πρόσφατη μετα-ανάλυση των επιπτώσεων των ενδογενών και εξωγενών παρακινήτων στην απόδοση των εργαζομένων (στην οποία συμπεριλήφθηκαν οι εκπαιδευτικοί) δείχνει ότι τα πιθανά εξωγενή κίνητρα μπορούν να ενισχύσουν τη θετική σχέση μεταξύ ενδογενών κινήτρων και επιδόσεων (Cerasoli et al., 2014). Προφανώς, αν και είναι πάντα ευεργετικό να βοηθήσουμε τους ανθρώπους στην επιτυχία των καθηκόντων τους εγγενώς ανταμείβοντας, τα εξωτερικά κίνητρα μπορούν και θα διαδραματίσουν επίσης κάποιο ρόλο (Cerasoli et al., 2014: 1000). Το ερώτημα, ωστόσο, είναι αν αυτά τα εξωγενή κίνητρα πρέπει να είναι οικονομικής φύσης. Πρέπει τα σχολεία να μην προτιμούν να αναγνωρίζουν την απόδοση των εκπαιδευτικών αντί να την ανταμείβουν; Δηλαδή, οι εργαζόμενοι τείνουν συχνά να θεωρούν μη-οικονομικά «επιδόματα» - που κυμαίνονται από θετικές ανατροφοδοτήσεις, εναλλακτικές εργασιακές διευθετήσεις, κατανομή προκλητικού σχεδίου και ευκαιρίες κατάρτισης ή ανάπτυξης - ως μορφή αναγνώρισης και ανταμοιβή σε αυτό (Chiang & Birtch, 2012). Τα είδη των μη οικονομικών



ανταμοιβών που είναι σημαντικά για τους μεμονωμένους εκπαιδευτικούς εξαρτώνται από τα κίνητρα και τις ανάγκες της σταδιοδρομίας τους. Έτσι, παρά την πολυπλοκότητα της σχέσης ανταμοιβής-απόδοσης που περιγράφεται παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα στελέχη του σχολείου πρέπει να είναι ενήμεροι για τα ενδογενή κίνητρα των δασκάλων τους, προκειμένου να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ανάγκες τους, είτε οικονομικές είτε μη οικονομικές.

### **1.2.3 Πρακτικές ενίσχυσης των ευκαιριών**

Οι πολιτικές και οι πρακτικές διαχείρισης της απασχόλησης σε αυτή την τελευταία κατηγορία έχουν ως στόχο να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να ασκήσουν τις ικανότητες και τις προσπάθειές τους μέσω «πολιτικών σχεδιασμού θέσεων εργασίας» και «πολιτικών συμμετοχής» (Jiang et al., 2012).

Σχεδιασμός εργασίας: Υπάρχει ένα μεγάλο εύρος έρευνας σχετικά με τα χαρακτηριστικά των θέσεων εργασίας, όπως το μέγεθος της αυτονομίας και της ποικιλίας των καθηκόντων, που οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα των εργαζομένων, όπως η ικανοποίηση από την εργασία ή τα κίνητρα, καθώς και θετικά αποτελέσματα οργανωτικής συμπεριφοράς, όπως η αποδοτικότητα και η παραγωγικότητα. Επίσης, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, διεξήχθησαν πολυάριθμες μελέτες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η εμπλοκή των εκπαιδευτικών και το κίνητρο για συνεχή αυτο-βελτίωση μπορούν να επηρεαστούν από τα χαρακτηριστικά της εργασίας ή του σχεδιασμού της εργασίας τους.

Οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες βασίζονται στη θεωρία αυτοπροσδιορισμού (SDT) των Deci και Ryan (1985), η οποία υποθέτει ότι κάθε άτομο διαθέτει εγγενείς τάσεις ανάπτυξης που αποτελούν μια κινητήρια βάση για μάθηση και λειτουργία (απόδοση). Σύμφωνα με την SDT, η οποία χρησιμοποιείται συχνά για την εξήγηση των κινήτρων των σπουδαστών για μάθηση (Niemiec & Ryan, 2009; Reeve, 2012), ο ζωτικός χαρακτήρας των εσωτερικών κινητήριων πόρων αποτελεί βασικό παράγοντα για την αύξηση της δέσμευσης των ανθρώπων για μάθηση και απόδοση (Eyal & Roth, 2011). Τα περιβάλλοντα εργασίας των εκπαιδευτικών, όπως και οι αίθουσες διδασκαλίας για τους μαθητές, έχουν χαρακτηριστικά που είτε εμποδίζουν είτε ενισχύουν την ζωντάνια των εσωτερικών κινητήριων κινήσεών τους.

Βασιζόμενη στη θεωρία βασικών αναγκών του McGregor (1960), η SDT διακρίνει περαιτέρω τρεις βασικές ανάγκες που διαθέτει κάθε άτομο, αν και σε διαφορετική βαρύτητα. Συγκεκριμένα: Α) η ανάγκη για αυτονομία, δηλαδή μια αίσθηση

ψυχολογικής ελευθερίας, η αντίληψη ότι έχει επιλογή έναντι των ενεργειών του. Β) Η ανάγκη για ικανότητα, δηλαδή η αίσθηση ότι είναι αποτελεσματική στις συνεχιζόμενες αλληλεπιδράσεις με το κοινωνικό περιβάλλον και τις εμπειρίες ευκαιριών για άσκηση και έκφραση ικανοτήτων. Γ) Η ανάγκη για συγγένεια, δηλαδή η αίσθηση ότι συνδέεται με τους άλλους, φροντίζοντας τους άλλους και έχοντας την αίσθηση ότι ανήκει και σε άλλα άτομα και μέσα στην κοινότητά του (Deci and Ryan, 1985; de Waal et al., 2005; Reeve, 2012). Όσο περισσότερο οι θέσεις εργασίας των εκπαιδευτικών χρειάζονται ικανοποίηση σε αυτούς τους τρεις τομείς, τόσο πιο έντονα θα το νιώθουν και οι ίδιοι. Αυτό είναι σημαντικό, δεδομένου ότι οι άνθρωποι - όταν επηρεάζονται κυρίως από εξωγενή κίνητρα (όπως αύξηση του μισθού, μείωση της κριτικής) - θα αισθάνονται ένα «ελεγχόμενο» κίνητρο, το οποίο θα οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα όπως χαμηλά επιτεύγματα και χαμηλά επίπεδα προσπάθειας και επιμονής, όπως αναφέρεται στον de Waal et al., (2014). Ως εκ τούτου, κατά τον ορισμό και την ανάθεση καθηκόντων στις ομάδες καθηγητών, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το επίπεδο αυτονομίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, στην άσκηση των μαθημάτων τους με τον τρόπο που τους ταιριάζει καλύτερα. Επιπλέον, πρέπει να διασφαλιστεί ότι ένας δάσκαλος διδάσκει έναν «εφικτό» αριθμό μαθημάτων και ότι τα καθήκοντα που του ανατίθενται είναι ανάλογα με τις ικανότητές του. Τέλος, είναι σημαντικό να υπάρχει επαρκής συνεργασία και αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών.

Συμμετοχή. Η τελευταία πρακτική ΔΑΔ που τονίζεται εδώ έχει να κάνει με την εξασφάλιση ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, με άλλα λόγια, με τη φωνή των δασκάλων. Όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε σχολικές πολιτικές, μπορούν να διευρύνουν τις προοπτικές τους στη διδασκαλία, να ενισχύσουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και να αυξήσουν τη δέσμευσή τους στο σχολείο (Mayrowetz & Smylie, 2004). Οι Bogler και Somech (2005) προσδιορίζουν δύο τομείς λήψης αποφάσεων στο σχολείο, δηλαδή τον τεχνικό και τον διοικητικό τομέα. Ο διαχειριστικός (μέρος του διοικητικού) τομέας, έχει να κάνει με τους μαθητές και τη διδασκαλία, π.χ. πολιτικές διδασκαλίας, πειθαρχία στην τάξη και επίλυση προβλημάτων μάθησης. Ο τομέας των διευθυντών ασχολείται με τη λειτουργία και τη διοίκηση του σχολείου, π.χ. τη διαμόρφωση σχολικών στόχων, την πρόσληψη και την επιλογή του προσωπικού, την κατανομή του προϋπολογισμού και την εκτίμηση των επιδόσεων των εκπαιδευτικών. Μπορούμε να φανταστούμε ότι ο

τομέας στον οποίο θα απευθυνόταν κάποιος, εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα και τις φιλοδοξίες του εκπαιδευτικού.

Οι παλαιότερες μελέτες (Mayrowetz & Smylie, 2004) έδειξαν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν επαρκώς στη λήψη αποφάσεων, μειώνεται η ικανοποίηση από την εργασία τους και αυξάνεται η αποξένωση που αντιμετωπίζουν από το σχολείο. Η υπερβολική συμμετοχή, ωστόσο, μπορεί να οδηγήσει επίσης σε αρνητικά αποτελέσματα, όπως οι καθηγητές που αισθάνονται υπερβολικά εργαζόμενοι ή αυξάνουν τις πολιτικές και όχι μόνο, εντάσεις μεταξύ τους. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό για τα σχολεία να σχεδιάσουν επίσημες συμμετοχικές διαδικασίες που ανταποκρίνονται πραγματικά στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και να μετρούν τακτικά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους.

### **1.3 Προοπτική της διαδικασίας για τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων: Δημιουργία ενός ισχυρού κλίματος**

Τον τελευταίο καιρό, οι επιστήμονες της Ανώτατης Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού έχουν δώσει ιδιαίτερη προσοχή στη διαδικασία μέσω της οποίας οι πολιτικές και οι πρακτικές διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα. Όπως ο Guest (1997) σημειώνει, για τους οργανισμούς δεν αρκεί να έχουν μόνο καλές πρακτικές ΔΑΔ. Δηλαδή, οι καλές πρακτικές δεν θα οδηγήσουν σε επιθυμητά αποτελέσματα εάν δεν εφαρμοστούν με τον τρόπο που προορίζονταν να εφαρμοστούν και κατά συνέπεια δεν γίνονται αντιληπτές από τους υπαλλήλους με τον τρόπο που προορίζονταν να είναι (Nishii & Wright, 2008). Αυτή η ενότητα θα επικεντρωθεί σε παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή συστημάτων Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού στα σχολεία. Όπως αναφέρθηκε ήδη και στην εισαγωγή, αυτή η ενότητα βασίζεται στο έργο των Bowen και Ostroff (2004), οι οποίοι πρότειναν τα συστήματα ΔΑΔ να θεωρηθούν ως το μέσο για τους οργανισμούς, ώστε να στέλνουν στους υπαλλήλους μηνύματα σχετικά με τις στάσεις και τις συμπεριφορές που αναμένονται και επιβραβεύονται.

Αυτά τα μηνύματα μπορούν να βοηθήσουν τους υπαλλήλους να κατανοήσουν την ψυχολογική σημασία της εργασιακής κατάστασής τους (Rousseau, 2001). Οι Bowen και Ostroff (2004) υποστηρίζουν - βάσει του πλαισίου του Kelley (1967) - ότι όταν οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται τη ΔΑΔ ως διακριτική και συνεπή και αν αντιλαμβάνονται τη συναίνεση, κατανοούν τι αναμένεται από αυτούς και για ποιο

πράγμα θα ανταμειφθούν και αυτό θα ενισχύσει το ζήλο των εργαζομένων και των οργανωτικών τους επιδόσεων. Κάθε πτυχή θα εξεταστεί σύντομα παρακάτω.

### **1.3.1 Διακριτότητα**

Εάν οι πρακτικές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού είναι ορατές, διακριτικές και κατανοητές, οι εργαζόμενοι τις γνωρίζουν. Αν όχι, η ασάφεια είναι υψηλή, γεγονός που πιθανώς θα τονώσει τους εργαζόμενους να αναφερθούν μεταξύ τους σε μια προσπάθεια να καθορίσουν την κατάσταση με τον δικό τους τρόπο (Li et al., 2011). Ο διαχωρισμός μπορεί να ενισχυθεί, για παράδειγμα, μέσω της δημοσιοποίησης των πολιτικών διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, της πρόσβασης σε πρακτικές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού (π.χ. μέσω μιας πύλης στο intranet) και μέσω μιας πολιτικής «ανοιχτής πόρτας» από την υπηρεσία ΔΑΔ. Οι ηγέτες των ομάδων, οι κύριοι εκτελεστές των πρακτικών διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων, παίζουν επίσης ρόλο. Στην Ολλανδία, για παράδειγμα, τα σχολεία σε όλα τα επίπεδα έχουν εφαρμόσει τους λεγόμενους «κύκλους συνομιλιών» μεταξύ των εκπαιδευτικών και των προϊσταμένων τους (Runhaar & Sanders, 2013). Αυτά ξεκινούν με την ανάγνωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και των αναπτυξιακών τους αναγκών, ακολουθούνται από αξιολόγηση της επαγγελματικής εξέλιξης και αξιολόγησης των επιδόσεων και ολοκληρώνονται με ένα από τα πολλά πιθανά αποτελέσματα, όπως η αύξηση των αμοιβών ή η ανάθεση νέων καθηκόντων. Όταν ολοκληρωθεί ο κύκλος, ξεκινά ένας νέος κύκλος. Η διαρθρωτική εκτέλεση αυτού του κύκλου ενισχύει τον διακριτικό χαρακτήρα της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

### **1.3.2 Συνέπεια**

Η συνεκτικότητα των συστημάτων ΔΑΔ αναφέρεται στην ευθυγράμμιση της ΔΑΔ με τη στρατηγική του οργανισμού («κάθετη προσαρμογή») καθώς και στην ευθυγράμμιση των διαφορετικών πρακτικών ΔΑΔ μεταξύ τους («οριζόντια προσαρμογή») (Boselie et al., 2005). Η κάθετη προσαρμογή σημαίνει ότι οι πρακτικές διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων πρέπει να είναι προσανατολισμένες προς τους οργανωτικούς στόχους. Εάν, για παράδειγμα, σκοπός του σχολείου είναι να παρουσιαστεί ως καινοτόμο στις μεθόδους διδασκαλίας του, η πρόσληψη και η επιλογή πρέπει να προσανατολίζονται προς την πρόσληψη δημιουργικών και καινοτόμων εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διευκολυνθούν στο να πειραματιστούν με νέες μεθόδους διδασκαλίας.

Όσον αφορά την οριζόντια εφαρμογή, σε στρατηγική λογοτεχνία ΔΑΔ έχει συχνά προταθεί - και έχει αποδειχθεί - ότι οι διαφορετικές πρακτικές μπορούν να συνεργαστούν και να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα του άλλου όταν είναι ευθυγραμμισμένες (Bowen & Ostroff, 2004). Αντίθετα, μπορούν να σταλούν με αντικρουόμενα μηνύματα στους εργαζόμενους όταν υπάρχει περίπτωση κακής ευθυγράμμισης (Snell et al., 2000). Όταν μια οργάνωση προσπαθεί, για παράδειγμα, να ενισχύσει τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας μέσω της ομαδικής κατάρτισης, τα αποτελέσματά της μπορούν να ενισχυθούν συμπεριλαμβάνοντας την ομαδική εργασία στην αξιολόγηση των επιδόσεων, αλλά μπορούν να μειωθούν όταν η αξιολόγηση περιορίζεται στις επιμέρους παραστάσεις.

### **1.3.3 Συναίνεση**

Προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ισχυρό σύστημα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, όλοι οι ενδιαφερόμενοι φορείς διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού πρέπει να μοιραστούν μια άποψη σχετικά με τους στόχους και τα χαρακτηριστικά της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να υπάρξει συναίνεση μεταξύ των υπευθύνων για τη χάραξη πολιτικής (σύμβουλοι διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και διευθυντές σχολείων) και εκτελεστές (π.χ. προϊστάμενοι και επικεφαλείς ομάδων) σχετικά με τη λειτουργία αυτών των πρακτικών. Επιπλέον, η εξασφάλιση της εκτέλεσης των πρακτικών ΔΑΔ με τον τρόπο με τον οποίο προορίζονταν μπορεί να απαιτήσει την κατάρτιση ομάδας αρχηγών. Δηλαδή, κάθε ηγέτης της ομάδας δεν είναι αυτόματα ικανός να κρατά συνεντεύξεις απόδοσης, για παράδειγμα (Runhaar & Runhaar, 2012). Η συναίνεση μεταξύ των υπευθύνων για τη χάραξη πολιτικής και των εκτελεστών θα αυξήσει πιθανώς τη συναίνεση μεταξύ των εργαζομένων σχετικά με το τι αφορά το ανθρώπινο δυναμικό και θα ενισχύσει την κοινή κατανόηση των συμπεριφορών που αναμένονται από αυτούς και του τρόπου ανταμοιβής τους.

## **1.4 ΔΑΔ στα σχολεία: προσέγγιση «ελέγχου» ή «δέσμευση»;**

Η πρόσφατη βιβλιογραφία ΔΑΔ αποκαλύπτει μια μετατόπιση από την προβολή της ΔΑΔ μόνο ως μέσο άμεσου ελέγχου της συμπεριφοράς των εργαζομένων, αυξάνοντας την απόδοση των εργαζομένων και μεγιστοποιώντας τα κέρδη, τώρα να τείνει προς την προβολή της ΔΑΔ ως μεθόδου για την ενίσχυση της δέσμευσης των

εργαζομένων για το έργο τους, τους οργανωτικούς στόχους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Mossholder et al., 2011). Αυτές οι δύο προσεγγίσεις - που μπορούν να βρεθούν και στις μελέτες για τη διοίκηση του σχολείου (Smith & Rowley, 2005; Runhaar & Runhaar, 2012) - βρίσκουν τις ρίζες τους σε θεωρητικές προοπτικές από μελέτες οργάνωσης και διαχείρισης και αντικατοπτρίζουν διαφορετικές υποθέσεις σχετικά με το κίνητρο και τη συμπεριφορά των εργαζομένων και τους τρόπους με τους οποίους αυτές μπορούν να επηρεαστούν.

Πιο συγκεκριμένα, μια προσέγγιση ελέγχου της ΔΑΔ έχει την υπόθεση ότι: «οι άνθρωποι είναι ανίκανοι να αυτορρυθμιστούν και δεν μπορούν να τους εμπιστευτούν» (Khatri et al., 2006: 117). Η παραδοχή αυτή, για παράδειγμα, αντανακλάται από: λεπτομερείς περιγραφές θέσεων εργασίας (Walton, 1985), εξατομικευμένη ανταμοιβή και αξιολόγηση για ποσοτικά προσδιορίσιμα αποτελέσματα εργασιών (Mossholder et al., 2011), κεντρικές ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Smith & Rowley, 2005) και χαμηλή συμμετοχή των εργαζομένων (Arthur, 1994). Το ανθρώπινο δυναμικό που βασίζεται στη δέσμευση, από την άλλη πλευρά, στηρίζεται στην υπόθεση ότι οι άνθρωποι: «είναι ικανοί αυτορρύθμισης και, λαμβάνοντας υπόψη την ευκαιρία και την αναπτυξιακή εμπειρία, θα επιδιώξουν την ευθύνη και την πρωτοβουλία άσκησης» (Khatri et al., 2006: 117). Η εστίαση αυτής της προσέγγισης έγκειται στην ανάπτυξη και την εμπιστοσύνη των εργαζομένων, η οποία αντανακλάται από: τις γενικές περιγραφές καθηκόντων και τη διαφοροποίηση των καθηκόντων (Walton, 1985), δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που ξεκίνησαν από εργαζόμενους (Smith & Rowley, 2005), ομαδική ανταμοιβή και αξιολόγηση τόσο για τα καθήκοντα όσο και για τα κοινωνικά αποτελέσματα (Mossholder et al., 2011) και υψηλή συμμετοχή των εργαζομένων (Arthur, 1994).

Όλο και περισσότερο, οι έρευνες δείχνουν ότι τα συστήματα ΔΑΔ με γνώμονα τον έλεγχο ενθαρρύνουν τους υπαλλήλους να ακολουθούν τις οδηγίες και να κάνουν ακριβώς αυτό που τους λένε - και να οδηγήσουν σε μείωση της εμπλοκής - ενώ τα συστήματα ΔΑΔ με προσανατολισμό στη δέσμευση ενισχύουν την πρωτοβουλία των εργαζομένων και τα ενδογενή κίνητρα (Khatri et al., 2006; Mossholder et al., 2011). Η εξήγηση γι' αυτό μπορεί να βρεθεί στο γεγονός ότι αν οι εργαζόμενοι αντιληφθούν την ΔΑΔ ως χάρη, ενισχύει τη δέσμευσή τους και αναπτύσσει μια ψυχολογική υποχρέωση να εργαστεί σκληρότερα. Αυτό τελικά θα οδηγήσει σε μια καλύτερη οργάνωση (Rousseau, 2001).

Οι τρέχουσες τάσεις στην εκπαιδευτική διακυβέρνηση υπογραμμίζουν τη σημασία της διάκρισης ελέγχου-δέσμευσης. Οι κυβερνήσεις σε πολλές δυτικές χώρες έχουν αποκεντρωμένη εξουσία, ευθύνες και χρηματοδότηση στις περιφερειακές και τοπικές αρχές σε μια προσπάθεια να επιτρέψουν στα σχολεία να επιτύχουν την υψηλότερη δυνατή ποιότητα της εκπαίδευσης. Η φιλοσοφία πίσω από αυτό είναι ότι η αποκέντρωση εξουσιοδοτεί τους εκπαιδευτικούς και τους δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τα πάντα κατά την κρίση τους για να ενισχύσουν τα επιτεύγματα των μαθητών. Ωστόσο, αυτή η αποκέντρωση συνοδεύεται συχνά από νέα πρότυπα και συστήματα αξιολόγησης των επιδόσεων. Οι δάσκαλοι και τα σχολεία είναι όλο και περισσότερο υπεύθυνοι για την απόδοσή τους, η οποία μετράται για παράδειγμα από τα αποτελέσματα των εξετάσεων ή από τα επίπεδα συμμετοχής (Gewirtz & Ball, 2000). Οι αρνητικές παρενέργειες αυτής της έκκλησης προς τα κράτη να παραμείνουν «υπό τον έλεγχο» με αυτό τον τρόπο και οι πολιτικές προσανατολισμένες προς τον έλεγχο που εφαρμόζουν τα σχολεία ως συνέπεια (Runhaar & Runhaar, 2012) έχουν τεκμηριωθεί ευρέως. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι μπορεί να αισθάνονται άτυχοι ως αποτέλεσμα του ελέγχου των προγραμμάτων σπουδών (Ingersoll, 2003) και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν περιορισμένη ελευθερία στη διδακτική τους πρακτική (Wong, 2006). Επιπλέον, τα διάφορα είδη διαδικασιών υπευθυνότητας που προκύπτουν από την προσέγγιση ελέγχου εμφανίζονται συχνά ως αύξηση του φόρτου εργασίας ενός εκπαιδευτικού (Burchielli, 2006).

Αυτά τα παραδείγματα αποδεικνύουν ότι είναι σημαντικό για τα σχολεία να προσεγγίσουν τη ΔΑΔ ως τρόπο ενίσχυσης της δέσμευσης των εκπαιδευτικών με το έργο τους και την ανάπτυξή τους. Διαφορετικά, οι ηγέτες των σχολείων διατρέχουν τον κίνδυνο να δουν την ΔΑΔ ως «μια άλλη μέθοδο για τον έλεγχο της απόδοσης των εκπαιδευτικών».

Η πρόσληψη περιγράφεται ως «το σύνολο των δραστηριοτήτων και των διαδικασιών που χρησιμοποιούνται για τη νόμιμη απόκτηση επαρκούς αριθμού ειδικευμένων ατόμων στη σωστή θέση και ώρα ώστε οι άνθρωποι και η οργάνωση να μπορούν να επιλέγουν ο ένας τον άλλο σύμφωνα με τα καλύτερα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα συμφέροντά τους». Με άλλα λόγια, η διαδικασία πρόσληψης παρέχει στον οργανισμό μια ομάδα υποψήφιων για εργασία, από τους οποίους μπορεί να γίνει σωστή επιλογή για να καλυφθούν οι κενές θέσεις εργασίας. Η επιτυχής πρόσληψη ξεκινά με σωστό προγραμματισμό και πρόβλεψη απασχόλησης. Σε αυτή τη φάση της διαδικασίας στελέχωσης, μια οργάνωση διατυπώνει σχέδια για την

πλήρωση ή την εξάλειψη των μελλοντικών θέσεων εργασίας βάσει ανάλυσης των μελλοντικών αναγκών, του ταλέντου που διατίθεται εντός και εκτός του οργανισμού και των σημερινών και αναμενόμενων πόρων που μπορούν να δαπανηθούν για την προσέλκυση αλλά και για να διατηρήσουν το ταλέντο αυτό.

Επίσης, σχετικά με την επιτυχία μιας διαδικασίας πρόσληψης είναι οι στρατηγικές που ένας οργανισμός είναι διατεθειμένος να χρησιμοποιήσει για να εντοπίσει και να επιλέξει τους καλύτερους υποψήφιους για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού του. Οι οργανισμοί που αναζητούν προσλήψεις για θέσεις εισόδου σε επίπεδο βάσης συχνά απαιτούν ελάχιστα προσόντα και εμπειρία. Αυτοί οι αιτούντες είναι συνήθως πρόσφατοι απόφοιτοι λυκείου ή πανεπιστημίου ή τεχνικού κολλεγίου, πολλοί από τους οποίους δεν έχουν ακόμη λάβει σαφείς αποφάσεις σχετικά με τη μελλοντική σταδιοδρομία τους ή σχεδιάζουν να συμμετάσχουν σε προηγμένη ακαδημαϊκή δραστηριότητα. Στα μεσαία επίπεδα, οι ανώτερες διοικητικές, τεχνικές και κατώτερες διευθυντικές θέσεις συχνά συμπληρώνονται εσωτερικά. Η ώθηση για σπάνια, υψηλής ποιότητας ταλέντα, που συχνά προσλαμβάνονται από εξωτερικές πηγές, ήταν συνήθως στα ανώτερα εκτελεστικά επίπεδα. Οι περισσότεροι οργανισμοί χρησιμοποιούν και τους δύο μηχανισμούς για την πραγματοποίηση προσλήψεων σε όλα τα επίπεδα.

## **1.5 Προσλήψεις και κατάρτιση**

Υπάρχουν μερικές από τις κύριες ευθύνες της ομάδας ανθρώπινου δυναμικού. Οι διευθυντές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού καταλήγουν σε σχέδια και στρατηγικές για την πρόσληψη του σωστού ανθρώπου. Σχεδιάζουν τα κριτήρια που είναι καλύτερα προσαρμοσμένα για μια συγκεκριμένη περιγραφή της θέσης εργασίας. Τα άλλα καθήκοντα που σχετίζονται με την πρόσληψη περιλαμβάνουν τη διατύπωση των υποχρεώσεων ενός υπαλλήλου και το εύρος των καθηκόντων που του έχουν ανατεθεί. Με βάση αυτούς τους δύο παράγοντες, η σύμβαση ενός υπαλλήλου με την εταιρεία είναι έτοιμη. Όταν απαιτείται, παρέχουν επίσης εκπαίδευση στους υπαλλήλους σύμφωνα με τις απαιτήσεις του οργανισμού. Έτσι, τα μέλη του προσωπικού έχουν την ευκαιρία να εντείνουν τις υπάρχουσες δεξιότητές τους ή να αναπτύξουν εξειδικευμένες δεξιότητες που με τη σειρά τους θα τους βοηθήσουν να αναλάβουν ορισμένους νέους ρόλους.



Η πρόσληψη σημαίνει την προσέλκυση ατόμων που ζητούν την εργασία που είναι ανοικτή. Ο στόχος είναι να προσελκυσθούν υποψήφιοι με προσόντα. Οι προσλήψεις σχετίζονται με αυτές τις δραστηριότητες της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, που συνδέονται συνήθως με την προσέλκυση της ποιότητας και της ποσότητας του προσωπικού που απαιτείται για το σύστημα. Η πτυχή ξεκινάει για το διορισμό του προσωπικού. Γενικά, η πρόσληψη γίνεται από τρεις κύριες πηγές.

Μέσα από εφαρμογές: Μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης κ.λ.π. Η επιλογή του προσωπικού γενικότερα, αλλά και η επιλογή προσωπικού στο σχολικό σύστημα είναι πολύ σημαντική. Ο κύριος στόχος της διαδικασίας επιλογής είναι να προσδιοριστεί ο καταλληλότερος υποψήφιος που θα καλύψει την κενή θέση στο σχολείο.

Συνέντευξη Προσωπικού: Η συνέντευξη είναι μία από τις δημοφιλείς τεχνικές επιλογής προσωπικού σε κάθε οργανισμό ή επιχείρηση, συμπεριλαμβανομένου του σχολείου. Είναι το τελευταίο στάδιο της προσπάθειας να τοποθετηθεί το σωστό άτομο στη σωστή δουλειά (θέση).

Τοποθέτηση Προσωπικού: Η στελέχωση του σχολείου θα πρέπει να πραγματοποιείται προκειμένου να βελτιωθεί η διδασκαλία και να διατηρηθεί το υπάρχον πρόγραμμα. Όταν ο αιτών προσήλθε σε συνέντευξη και βρέθηκε διορισμένος, του δίνεται μια επιστολή. Μετά από αυτό, τα άτομα αυτά αποστέλλονται σε διάφορα σχολεία για να γεμίσουν τις κενές θέσεις και να ταχυδρομήσουν πίσω την επιστολή οι υπεύθυνοι των σχολείων.

Επαγωγή Προσωπικού: Ένα νέο μέλος του προσωπικού πρέπει να εισαχθεί τυπικά στο σχολικό σύστημα όχι μόνο για να διασφαλίσει την ομαλή συνέχειά του, αλλά και για να ελαχιστοποιήσει το πρόβλημα της προσαρμογής που κανονικά αντιμετωπίζει το νέο μέλος του προσωπικού.

## **1.6 Εκτίμηση απόδοσης**

Η ομάδα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού ενθαρρύνει τους ανθρώπους που εργάζονται σε έναν οργανισμό, να εργάζονται σύμφωνα με τις δυνατότητές τους και τους δίνει προτάσεις που μπορούν να τους βοηθήσουν να βελτιωθούν. Η ομάδα επικοινωνεί με το προσωπικό μεμονωμένα κατά καιρούς και παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τις επιδόσεις τους και καθορίζει επίσης τους αντίστοιχους ρόλους τους. Αυτό είναι επωφελές καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να σχηματίσουν ένα περίγραμμα των αναμενόμενων στόχων τους με πολύ σαφέστερους

όρους και έτσι τους βοηθά να εκτελέσουν τους στόχους με τις καλύτερες δυνατές προσπάθειες. Οι εκτιμήσεις απόδοσης, όταν λαμβάνονται σε τακτική βάση, παρακινούν τους υπαλλήλους.

### **1.7 Διατήρηση της ατμόσφαιρας εργασίας**

Αυτή είναι μια ζωτικής σημασίας πτυχή της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων, διότι η απόδοση ενός ατόμου σε έναν οργανισμό καθοδηγείται σε μεγάλο βαθμό από την εργασιακή ατμόσφαιρα ή την εργασιακή κουλτούρα που επικρατεί στο χώρο εργασίας. Μια καλή κατάσταση εργασίας είναι ένα από τα οφέλη που μπορούν να περιμένουν οι εργαζόμενοι από μια αποτελεσματική ομάδα ανθρώπινου δυναμικού (Watson & McKenzie, 2000). Ένα ασφαλές, καθαρό και υγιές περιβάλλον μπορεί να προσφέρει το καλύτερο σε έναν υπάλληλο. Μια ευχάριστη ατμόσφαιρα δίνει ικανοποίηση από την εργασία.

### **1.8 Διαχείριση διαφορών**

Σε μια οργάνωση (οργανισμό, εταιρεία, σχολείο, κ.λπ.), υπάρχουν διάφορα θέματα στα οποία μπορεί να προκύψουν διαφορές μεταξύ των εργαζομένων και των εργοδοτών. Μπορείτε να πείτε ότι οι συγκρούσεις είναι σχεδόν αναπόφευκτες. Σε ένα τέτοιο σενάριο, το τμήμα ανθρώπινων πόρων ενεργεί ως σύμβουλος και μεσολαβητής για να λύσει αυτά τα ζητήματα με αποτελεσματικό τρόπο. Αρχίζουν να ακούν τα παράπονα των εργαζομένων. Στη συνέχεια, θα βρουν κατάλληλες λύσεις για να τα λύσουν. Με άλλα λόγια, λαμβάνουν έγκαιρη δράση και αποτρέπουν τα πράγματα από το να ξεφύγουν από τον έλεγχο.

### **1.9 Ανάπτυξη δημοσίων σχέσεων**

Η ευθύνη για τη δημιουργία καλών δημοσίων σχέσεων έγκειται σε μεγάλο βαθμό στη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων. Διοργανώνουν επαγγελματικές συναντήσεις, σεμινάρια και διάφορες επίσημες συναντήσεις για λογαριασμό του οργανισμού ή της εταιρείας, προκειμένου να αναπτύξουν σχέσεις με άλλους επιχειρηματικούς τομείς. Μερικές φορές, το τμήμα ανθρώπινου δυναμικού παίζει ενεργό ρόλο στην προετοιμασία των επιχειρηματικών σχεδίων και των σχεδίων μάρκετινγκ για τον οργανισμό.

Οποιοσδήποτε οργανισμός, χωρίς κατάλληλη ρύθμιση για τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων, θα υποστεί σοβαρά προβλήματα κατά τη διαχείριση των τακτικών δραστηριοτήτων του. Για το λόγο αυτό, σήμερα, οι εταιρείες δίνουν μεγάλη πίεση για τη δημιουργία ενός ισχυρού και αποτελεσματικού συστήματος Διαχείρισης Ανθρώπινων Πόρων.

## **1.10 Διατήρηση και παρακίνηση των εργαζομένων**

Μετά την ολοκλήρωση των διαδικασιών πρόσληψης και επιλογής, ένας οργανισμός είναι τελικά στην ευχάριστη θέση να αποκτήσει έναν νέο υπάλληλο, αλλά δεν σημαίνει ότι ο υπάλληλος είναι πλήρως έτοιμος να εκτελέσει όλα τα δεδομένα καθήκοντα και να είναι πιστός σε μια νέα δουλειά για το υπόλοιπο της ζωής του ή τουλάχιστον για 5-10 χρόνια. Ως εκ τούτου, είναι πολύ σημαντικό να κάνετε έναν νέο υπάλληλο να ερωτευτεί την εταιρεία από τα πρώτα βήματα της συμμετοχής του στη διαδικασία εργασίας και να κρατηθεί αυτός ο εργαζόμενος στην εταιρεία για μεγάλο χρονικό διάστημα. Προκειμένου να δημιουργηθεί η σωστή στρατηγική για τη διατήρηση των εργαζομένων, είναι σημαντικό να δοθεί προσοχή στις ανάγκες τους και να αξιολογηθούν διάφορα εργαλεία που μπορούν να βοηθήσουν σε αυτή τη διαδικασία.

### **1.10.1 Προσανατολισμός υπαλλήλων**

Η πρώτη μέρα σε νέο χώρο εργασίας είναι πάντα ένα μεγάλο άγχος για ένα νέο μέλος της ομάδας, και είναι υπέροχο όταν ένας νεοφερμένος αισθάνεται ευπρόσδεκτος και αναμενόμενος. Ως εκ τούτου, ο εργοδότης πρέπει να ενθαρρύνει το άλλο προσωπικό, ώστε να βοηθήσει τον νεοεισερχόμενο να εισαχθεί και να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα γι' αυτόν (Pritchard, 2006). Ξεκινά μια διαδικασία προσανατολισμού ή επαγωγής. Ανακοινώνει τη βασική φιλοσοφία, τους στόχους, τους κανόνες, την πολιτική και τις διαδικασίες της οργάνωσης (Sarma, 2008).

Κατά τη διάρκεια του προσανατολισμού πρέπει να κοινοποιούνται σχετικές πληροφορίες σχετικά με το ωράριο εργασίας, τις διαδικασίες πληρωμής, τα οφέλη της εταιρείας και τα ειδικά καθήκοντα και αρμοδιότητες. Ένα άλλο ερώτημα είναι ποιος είναι υπεύθυνος για τη μεταφορά όλων των πληροφοριών σε έναν νέο υπάλληλο; Αυτό μπορεί να γίνει από διαχειριστές της ΔΑΔ, από επιβλέποντες ή επικεφαλής του τμήματος ή από προγράμματα που βασίζονται σε υπολογιστή (μερικές φορές μπορεί

να είναι ένας συνδυασμός πολλών ανθρώπων και προγραμμάτων) (De Cenzo & Robbins, 2009).

Ο κύριος στόχος του προσανατολισμού είναι να κάνει έναν υπάλληλο να περάσει μια περίοδο κοινωνικοποίησης πολύ ομαλά και να κερδίσει εμπιστοσύνη και υπερηφάνεια για τον εαυτό του και την εταιρεία για την οποία εργάζεται. Οποιαδήποτε εταιρεία ή οργανισμός πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι η πρώτη εντύπωση είναι η βάση για τη μελλοντική ικανοποίηση από την εργασία, την ικανότητα και την αφοσίωση στην επιχείρηση. Επομένως, ένα πρόγραμμα προσανατολισμού πρέπει να σχεδιαστεί προσεκτικά και να διεξαχθεί με εύλογο χρονοδιάγραμμα (Sarma, 2008).

Ένα από τα σημαντικότερα πρόσωπα στη διαδικασία προσανατολισμού είναι ένας επόπτης. Αυτός / αυτή είναι εκείνος/η που καθοδηγεί και στηρίζει τον νέο υπάλληλο. Τα κύρια καθήκοντά του / της είναι να μειώσει το άγχος και να παράσχει κίνητρα για μια καλή απόδοση στην εργασία (Sarma, 2008). Ταυτόχρονα, ορισμένοι οργανισμοί και εταιρείες, διαθέτουν ένα σύστημα «φίλων», το οποίο είναι πολύτιμο για τις επιτυχίες προσανατολισμού (Pritchard, 2006). Ένας έμπειρος υπάλληλος μπορεί να δώσει στο νεοεισερχόμενο συμβουλές σχετικά με την εργασία στην εταιρεία και να τον ενημερώσει για χίλια δυο πράγματα που αφορούν τη ζωή του μέσα στην εταιρεία ή τον οργανισμό. Αυτό το είδος συστήματος βοηθά έναν νέο υπάλληλο να προσαρμόζεται ταχύτερα σε ένα νέο βήμα στην καριέρα του και καθώς η σχέση φίλου δεν βασίζεται στην ιεραρχία, ένας νέος υπάλληλος δεν αισθάνεται τόσο μεγάλη πίεση όσο με τον επικεφαλής του τμήματος ή έναν επόπτη.

Κατά το τέλος της διαδικασίας προσανατολισμού, ένας νέος υπάλληλος θα πρέπει να την αξιολογήσει και να δώσει εύλογη ανατροφοδότηση στον εαυτό του, όσον αφορά το περιεχόμενο, τις παρουσιάσεις και τον συνολικό αντίκτυπο της επαγωγής στην αντίληψή του για την οργανωτική κουλτούρα. Η αξιολόγηση πρέπει να γίνει για να μπορέσει η εταιρεία να βελτιώσει ή να αλλάξει ορισμένα τμήματα της διαδικασίας προσανατολισμού, τα οποία θα οδηγήσουν σε πιο παραγωγικές σχέσεις εργοδότη-εργαζομένου (Arthur, 2005).

### **1.10.2 Εκπαίδευση και ανάπτυξη**

Οι Taylor και Stern (2009) παρουσίασαν τέσσερα βασικά βήματα που βοηθούν τους υπαλλήλους να ερωτευτούν μια εταιρεία:

Βήμα 1: Ανταμείψτε τους ανθρώπους δίκαια. Ο εργοδότης θα πρέπει να αξιολογήσει ευλόγως τους εργαζόμενους με κατάλληλο μισθό, μόνους, προωθητικές ενέργειες, ημέρες άδειας ή επιταγές δώρων. Αυτά τα εργαλεία αναγνώρισης και ανταμοιβής θα τονώσουν τους ανθρώπους και θα αυξήσουν τις επιδόσεις τους στην εργασία.

Βήμα 2: Συμπεριφερθείτε καλά στα μέλη. Η δημιουργία μιας θετικής και εύχρηστης ατμόσφαιρας σε έναν οργανισμό είναι πολύ σημαντική για τη διατήρηση των εργαζομένων. Ο εργοδότης θα πρέπει να επιδεικνύει σεβασμό στους εργαζομένους και να δίνει προσοχή στις ανάγκες και τα αιτήματά τους όσον αφορά την οργάνωση της εργασίας, την κατάρτιση, τη συμμετοχή σε διάφορα έργα κλπ.

Βήμα 3: Εκπαίδευση των εργαζομένων και βελτίωση των δεξιοτήτων τους. Η εκπαίδευση είναι πάντα εφαρμόσιμη σε ένα νέο μέλος του οργανισμού, καθώς αυτός / αυτή τις περισσότερες φορές δεν έχει τα απαιτούμενα προσόντα που χρειάζονται ακριβώς γι' αυτή τη θέση. Ταυτόχρονα η κατάρτιση και η επιμόρφωση ενισχύει τις δεξιότητες και τις ικανότητες των παλαιότερων εργαζομένων, καθώς κάθε οργανισμός δεν θέλει να βρίσκεται σε στασιμότητα.

Βήμα 4: Ανάπτυξη των πιο ταλαντούχων υπαλλήλων. Εκτός από την ανάπτυξη της κατάρτισης και επιμόρφωσης, ο οργανισμός επικεντρώνεται και στην προετοιμασία ενός υπαλλήλου για να εκτελέσει ένα ευρύτερο ρόλο στο μέλλον, με άλλα λόγια είναι όλα σχετικά με την προετοιμασία νέων ηγετών μέσα από τον οργανισμό.

Με βάση τις πληροφορίες που αναφέρονται παραπάνω, είναι προφανές ότι η εκπαίδευση και η ανάπτυξη είναι πολύ σημαντικές πτυχές της διατήρησης των εργαζομένων. Περαιτέρω οι πτυχές αυτές συζητούνται με μεγαλύτερη ακρίβεια.

Πολλές οργανώσεις δημιουργούν δικά τους προγράμματα κατάρτισης και ανάπτυξης με σκοπό τη βελτίωση της παραγωγικότητας και της ποιότητας της εργασίας, καθώς και την προσωπική ανάπτυξη των εργαζομένων. Ένας νέος υπάλληλος θα πρέπει να περάσει από διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες για να προετοιμαστεί για τα μελλοντικά καθήκοντα της εταιρείας. Ταυτόχρονα, όλοι οι άλλοι εργαζόμενοι πρέπει να εκπαιδεύονται περιοδικά. Σύμφωνα με τον Sarma (2008), η κατάρτιση και η ανάπτυξη πρέπει να γίνουν για δύο λόγους: πρώτον, ο ταχύς ρυθμός των τεχνολογικών και οικονομικών αλλαγών που ακολουθούνται από τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας και νέων μεθόδων και εργαλείων εργασίας, που πείθουν τους εργαζόμενους να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και ικανότητες για να συμβαδίσει με τις εποχές. Και δεύτερον, τη στάση των εργαζομένων απέναντι στη θέση τους, καθώς οι περισσότεροι εργαζόμενοι επιδιώκουν όχι μόνο μια καλά αμειβόμενη εργασία,

αλλά και προκλήσεις και ευκαιρίες ανάπτυξης και ανόδου της σταδιοδρομίας τους. Η περιοδική κατάρτιση είναι πάντοτε απαραίτητη προκειμένου να αυξηθεί η απόδοση των εργαζομένων, να συμβαδίσουν με τις αλλαγές μέσα σε μια ανταγωνιστική αγορά εργασίας, και να αποδειχθεί ότι μια εταιρεία φροντίζει τον εαυτό της και τους υπαλλήλους της, κάτι που είναι πολύ σημαντικό για τη διατήρηση των εργαζομένων.

Οι Sinha και Sinha (2009) προτείνουν πέντε τύπους εκπαίδευσης και παρουσιάζουν τις κύριες κατηγορίες τους. Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί η πιο χρήσιμη μέθοδος εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ωστόσο, ο εργοδότης πρέπει να επιλέξει στηριζόμενος στην τρέχουσα κατάσταση του οργανισμού/επιχείρησης, στο επίπεδο των εκπαιδευομένων και στο σκοπό της επιμόρφωσης/ εκπαίδευσης.

Η επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της εργασίας είναι η πιο αποτελεσματική μέθοδος για την εκπαίδευση των χειριστών, καθώς ο εργαζόμενος εκπαιδεύεται σε ένα χώρο εργασίας και χρησιμοποιεί τον ίδιο εξοπλισμό και υλικά που θα χρησιμοποιεί καθημερινά. Ένα τέτοιο περιβάλλον παρακινεί τον εκπαιδευόμενο να μάθει (Sinha & Sinha, 2009). Αυτός ο τύπος εκπαίδευσης είναι ο πλέον κατάλληλος για την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων που μπορούν να μάθουν κατά τη διάρκεια αρκετών ημερών. Σύμφωνα με τους Patel και Rana (2007) το κύριο μειονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι ότι συχνά είναι αποδιοργανωμένο και στερείται παρακολούθησης.

Η εκπαίδευση εκτός εργασίας περιλαμβάνει προγράμματα που πραγματοποιούνται μακριά από το χώρο εργασίας και διεξάγονται από επαγγελματίες εκπαιδευτές. Δυστυχώς, αυτό το είδος κατάρτισης είναι σχετικά ακριβό και μερικές φορές οι εργαζόμενοι αδυνατούν να εφαρμόσουν τις νέες μεθόδους και δεξιότητες που έμαθαν, στην εργασία.

Η γνωστική προσέγγιση επικεντρώνεται στη θεωρητική γνώση. Παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για το πώς να κάνει κάτι, να επιδείξει διαφορετικές έννοιες και σχέσεις μεταξύ τους, να δώσει πρόσθετες γνώσεις κλπ. (Sinha & Sinha, 2009). Η κατάρτιση με υπολογιστή βασίζεται σε διάφορα ηλεκτρονικά συστήματα και εργαλεία για τη διεξαγωγή ενημερωτικών συνεδριών κατάρτισης. Τέτοιες συνεδρίες παρέχονται στο 75% των οργανισμών, καθώς αυτές οι μέθοδοι είναι οικονομικά αποδοτικές και δεν απαιτούν αλληλεπίδραση με έναν ανθρώπινο εκπαιδευτή (Sinha & Sinha, 2009).

Η κατάρτιση συμπεριφοράς αφορά την πρακτική και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Αυτό περιλαμβάνει π.χ. παιχνίδια ρόλων, προσομοίωση και μελέτες περιπτώσεων και

στοχεύει στην τροποποίηση της συμπεριφοράς ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, τα αναπτυξιακά προγράμματα εκτός από την κατάρτιση επικεντρώνονται περισσότερο και στην προετοιμασία των μελλοντικών ηγετών τμημάτων της οργάνωσης. Για να γίνει αυτό, ο εργοδότης θα πρέπει να αναπτύξει μια στρατηγική ηγεσίας. Πρώτα απ' όλα, πρέπει να αξιολογηθεί η σημερινή ηγεσία στην εταιρεία/οργανισμό. Το επόμενο βήμα είναι να αναπτυχθεί ένα προσαρμοσμένο σχέδιο ηγεσίας και να προσδιοριστούν οι ηγέτες που ταιριάζουν στην κουλτούρα, τον πολιτισμό και συμμορφώνονται με τις αξίες και τις αρχές της εταιρείας/οργανισμού. Το τελευταίο βήμα είναι να επιλεγθεί ένας ηγέτης που παρουσιάζει πολλαπλά χαρακτηριστικά (Taylor & Stern, 2009).

### **1.10.3 Ώθηση εργαζομένων**

Εκτός από τις δραστηριότητες προσανατολισμού και κατάρτισης, οι εργοδότες δεν πρέπει να ξεχνούν τη σημασία του κινήτρου σε ένα χώρο εργασίας. Χωρίς κίνητρο ένα άτομο δεν θα έκανε τίποτα από το έργο για το οποίο έχει κληθεί. Σύμφωνα με τον Dubin (1974), «το κίνητρο είναι το σύμπλεγμα δυνάμεων που ξεκινούν και διατηρούν ένα άτομο στην εργασία μέσα σε μια οργάνωση». Μετά από αυτόν τον ορισμό μπορεί να ειπωθεί ότι τα κίνητρα συνδυάζουν πολλά διαφορετικά στοιχεία που μπορούν να βοηθήσουν στη διατήρηση των εργαζομένων. Ο κύριος σκοπός του κινήτρου, σύμφωνα με τον Sarma (2008), είναι να κάνει τους ανθρώπους να εργάζονται με ενδιαφέρον, ενθουσιασμό και πρωτοβουλία και να είναι υπεύθυνοι, πειθαρχημένοι και πιστοί στην εταιρεία/οργανισμό.

Υπάρχουν πολλές θεωρίες και προσεγγίσεις κινήτρων. Ωστόσο, παρακάτω παρουσιάζονται μόνο δύο από αυτές. Αυτές είναι θεωρίες περιεχομένου που επικεντρώνονται σε ανάγκες και κίνητρα που προκαλούν την ανάλογη συμπεριφορά (Friedrichs, 2012). Κάθε φορά που κάποιος μιλάει για κίνητρα, έρχεται στο μυαλό μου η Ιεραρχία των Αναγκών του Maslow που γράφτηκε το 1943. Ο Abraham Maslow ήταν κλινικός ψυχολόγος που έγραψε ένα βιβλίο για τα κίνητρα και παρουσίασε την «πυραμίδα» του με τις ανάγκες ή τα κίνητρα που έχουν όλοι οι άνθρωποι. Η ιεραρχία του Maslow έχει γίνει ένα δημοφιλές μοντέλο στο επιχειρηματικό περιβάλλον όσον αφορά την κατανόηση των αναγκών των εργαζομένων (Mathe et al., 2011).

Υπάρχουν δέκα πρώτες «απαιτήσεις» που οι άνθρωποι θέλουν περισσότερο από τις δουλειές τους, σύμφωνα με τους Dell και Crisp (1993):

1. Να δουλεύουν για αποτελεσματικούς διαχειριστές/εργοδότες
2. Να σκέφτονται και για τον εαυτό τους
3. Να βλέπουν το τελικό αποτέλεσμα της δουλειάς τους
4. Να τους ανατίθεται ενδιαφέρον έργο
5. Να ενημερώνονται
6. Να τους ακούνε
7. Να τους σέβονται
8. Να αναγνωρίζουν τις προσπάθειές τους
9. Να τους προκαλούν
10. Να έχουν ευκαιρίες για αυξημένη ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Κάθε οργανισμός ή εταιρεία πρέπει να λαμβάνει υπόψη της, τις ανάγκες που παρουσιάζονται για να σχεδιάσει ένα σχέδιο δράσης για το κίνητρο των εργαζομένων.

Μια άλλη περίφημη θεωρία κινήτρων είναι η «Θεωρία δύο παραγόντων» που αναπτύχθηκε από τον Frederick Herzberg (1959). Το κλειδί της θεωρίας είναι ότι οι διαφορετικές ανάγκες έχουν διαφορετικές επιπτώσεις στο κίνητρο για εργασία. Παρουσιάζει δύο τύπους αναγκών: παράγοντες που προκαλούν ικανοποίηση και δημιουργούν θετικό αντίκτυπο και παράγοντες (κυρίως υγιεινής) που προκαλούν δυσαρέσκεια και αποθάρρυνση αν δεν είναι ικανοποιητικοί (Mathe et al, 2011). Ο συνδυασμός αυτών των δύο παραγόντων διεγείρει τα κίνητρα και συμβάλλει στην ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων.

Από τη διεξαγόμενη έρευνα, ο Herzberg διαπίστωσε ότι «οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ικανοποίηση δεν ήταν, στην πραγματικότητα, αντίθετοι με τους παράγοντες που συμβάλλουν στη δυσαρέσκεια» (Mathe et al, 2011).

Προκειμένου να αποφευχθεί η δυσαρέσκεια, ένας οργανισμός θα πρέπει να φροντίσει για την ικανοποίηση των αναγκών υγιεινής με την παροχή επαρκούς αποζημίωσης και ασφαλών συνθηκών εργασίας. Ταυτόχρονα, είναι απαραίτητο να ικανοποιηθούν οι ανάγκες του ατόμου, όπως η αναγνώριση και η ανάπτυξη, προκειμένου να τονωθεί η κινητοποίησή του. (Mathe, 2011)

#### **1.10.4 Πρόσθετα εργαλεία για τη διατήρηση των εργαζομένων**

Ο προσανατολισμός, η κατάρτιση/επιμόρφωση και τα κίνητρα είναι τα πιο χρήσιμα εργαλεία για να κάνετε έναν υπάλληλο να παραμείνει σε μια επιχείρηση για μεγάλο χρονικό διάστημα, να είναι πιστός και παραγωγικός. Εκτός από αυτές τις βασικές



δραστηριότητες, ο εργοδότης θα πρέπει να κατανοεί και να λαμβάνει υπόψη του και άλλες πτυχές όπως είναι οι μορφές ηγεσίας των διευθυντικών στελεχών για την πρόσληψη υπαλλήλων, η σημασία μιας ανατροφοδότησης και των αλληλεπιδράσεών της σε μια ομάδα εργασίας. Αυτές οι πτυχές συζητούνται με μεγαλύτερη ακρίβεια παρακάτω.

Οι Cervai et al (2014) προσδιορίζουν δύο συγκεκριμένα στυλ ηγεσίας που συμβάλλουν στη δημιουργία εμπλοκής των εργαζομένων. Το πρώτο είναι το στυλ συμμετοχικού ηγετικού ρόλου, το οποίο μπορεί να οριστεί ως μια μη κατευθυνόμενη μορφή διεύθυνσης που διασαφηνίζει τη συμπεριφορά, η οποία μετράται από το βαθμό στον οποίο οι ηγέτες επιτρέπουν στους υφισταμένους να επηρεάζουν τις αποφάσεις, ζητώντας την εισροή των ιδεών τους και τη συμβολή τους. Αυτό το στυλ ηγεσίας αυξάνει τον ηθικό των εργαζομένων καθώς συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και θεωρούν ότι οι απόψεις τους έχουν σημασία. Το συμμετοχικό ηγετικό στυλ καλωσορίζει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, και επιπλέον, εξασφαλίζει την ανάπτυξη και συμμετοχή των εργαζομένων.

Ο δεύτερος τύπος είναι η καθοδηγητική ηγεσία, η οποία είναι παρόμοια με την οδηγία ή τη συναλλακτική ηγεσία και έχει σχεδιαστεί για να μετράει το βαθμό στον οποίο οι ηγέτες καθορίζουν τις προσδοκίες, θεσπίζουν διαδικασίες και κατανέμουν καθήκοντα. Σε αυτό το στυλ ηγεσίας, οι διευθυντές και οι εργαζόμενοι θέτουν προκαθορισμένους στόχους μαζί και οι εργαζόμενοι ακολουθούν τις οδηγίες του ηγέτη για να επιτύχουν αυτούς τους στόχους. Οι διευθυντές παρέχουν διάφορες ανταμοιβές και τιμωρίες για να τονώσουν τους υπαλλήλους για να επιτύχουν τους επιθυμητούς στόχους.

Σύμφωνα με τους Cervai et al (2014), το γεγονός ότι οι εργαζόμενοι συμμετέχουν σε μια διαδικασία λήψης απόφασης, συνδέεται θετικά με την ικανοποίηση από την εργασία, τη συμμετοχή στην εργασία, την παραγωγικότητα των εργαζομένων και τον κύκλο εργασιών. Από την άλλη πλευρά, ένας ηγέτης με οργανικό ηγετικό στυλ καθοδηγεί τους υπαλλήλους, παρέχει οδηγίες και υποστήριξη για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων και παρακολουθεί τη διαδικασία εργασίας. Αυτά τα δύο στυλ ηγεσίας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εμπλοκή των εργαζομένων και συνεπώς στη διατήρηση των εργαζομένων. Η κοινωνική έρευνα που διεξήχθη για λογαριασμό της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού (2011) δείχνει ότι «οι εργαζόμενοι με τα υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης εκτελούν 20% καλύτερα την

εργασία που τους έχει ανατεθεί και είναι 87% λιγότερο πιθανό να εγκαταλείψουν την εταιρεία».

Ο Cook (2008) ορίζει τέσσερις ομάδες δέσμευσης των εργαζομένων: Γνωστική δέσμευση (ο βαθμός στον οποίο ο εργαζόμενος επικεντρώνεται στην εργασία), Συναισθηματική εμπλοκή (ο βαθμός στον οποίο ένας εργαζόμενος αισθάνεται απορροφημένος στην εργασία), Φυσική εμπλοκή (ο βαθμός στον οποίο ένας υπάλληλος είναι έτοιμος να καταβάλει επιπλέον προσπάθεια), και Υπεράσπιση (ο βαθμός στον οποίο ένας υπάλληλος συνιστά την εταιρεία στους φίλους και την οικογένειά του). Προκειμένου να αναπτυχθεί μια στρατηγική για την εμπλοκή των εργαζομένων, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα μοντέλο W.I.F.I.

Το ακρωνύμιο WIFI σημαίνει στα ελληνικά: ευεξία/ευημερία, πληροφόρηση, δικαιοσύνη και συμμετοχή. Η ευεξία σημαίνει ότι αισθάνεται ο καθένας καλά για την οργάνωση και αποτελείται από δύο πτυχές: την εταιρική κοινωνική ευθύνη και την επωνυμία του εργοδότη. Ωστόσο, η ευεξία/ευημερία είναι κάτι περισσότερο από συναισθήματα για την εταιρεία. Μια πρόσφατη έρευνα δείχνει ότι πρόκειται περισσότερο για μια καλή ισορροπία εργασίας-ζωής. Το δεύτερο στοιχείο του μοντέλου WIFI είναι πληροφορίες. Αποτελεί ουσιώδες στοιχείο για τη συγκέντρωση των εργαζομένων. Πρέπει να γνωστοποιηθεί ένα σαφές όραμα και η αποστολή της εταιρείας, καθώς και να καθοριστούν οι οργανωτικοί στόχοι. Η δικαιοσύνη και η συμμετοχή είναι επίσης πολύ σημαντικά στοιχεία του μοντέλου, καθώς κανείς από τους εργαζόμενους δεν θα ήξερε τι αναμένεται από αυτούς, και τι θα μπορούσε να γίνει με καλύτερο τρόπο. (Cook, 2008)

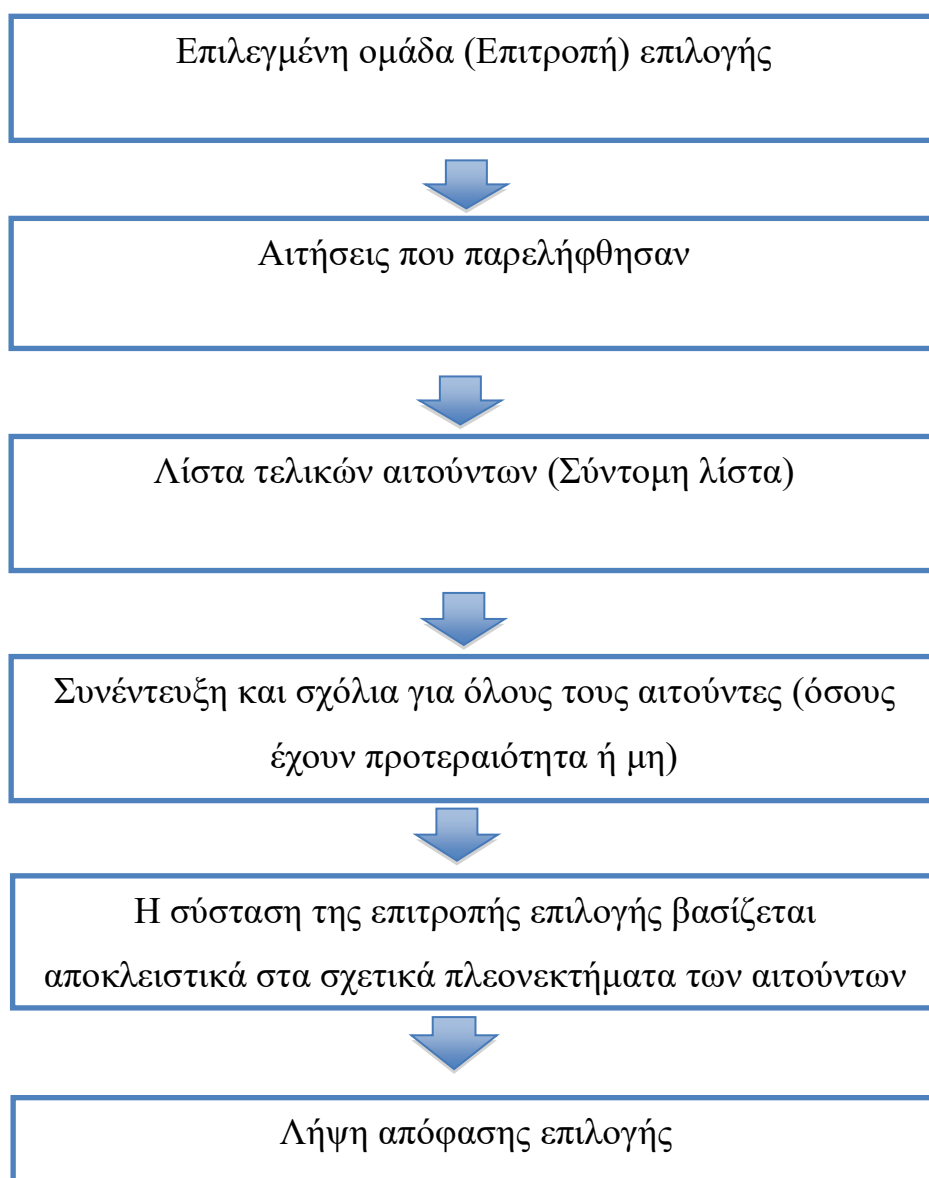
Ένα άλλο σημαντικό εργαλείο για τη διατήρηση των εργαζομένων σε σχέση με τη δικαιοσύνη είναι η χρήση ανατροφοδότησης. Ο Hiam (2002) ορίζει την ανατροφοδότηση ως «πληροφορίες για την απόδοση των εργαζομένων, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων και της προσωπικής παραγωγικότητας». Οι ανατροφοδοτήσεις που μπορούν να βοηθήσουν στην προώθηση της απόδοσης των εργαζομένων θα πρέπει να περιέχουν χρήσιμες και εποικοδομητικές πληροφορίες για το τι έγινε σωστά και τι έγινε λάθος. Για να γίνει αυτό, πρέπει να μεγιστοποιηθεί η σαφήνεια μιας φόρμας ανάδρασης. Η ανατροφοδότηση παρέχει τη μεγαλύτερη δυνατή σαφήνεια όταν είναι: Ειδική (μπορεί να σχετίζεται με συμπεριφορές ή ενέργειες), Ακριβής (οδηγεί σε χρήσιμες γνώσεις), Ενημερωτική (ενημερώνει πώς να κάνει τα πράγματα καλύτερα) και Ελεγχόμενη (έτσι ο υπάλληλος μπορεί να αλλάξει τις συμπεριφορές ή ενέργειές του).

Το τελευταίο, αλλά όχι το λιγότερο σημαντικό εργαλείο για τη διατήρηση των εργαζομένων που παρουσιάζεται σε αυτό το κεφάλαιο, είναι οι αλληλεπιδράσεις σε μια ομάδα εργασίας. Είναι γνωστό ότι διαφορετικοί άνθρωποι έχουν διαφορετικούς χαρακτήρες και η εύρεση της ισορροπίας στην επικοινωνία μεταξύ των εργαζομένων είναι απαραίτητη για την παραγωγικότητα και την ικανοποίηση από την εργασία. Ως εκ τούτου, ένας επιτυχημένος διευθυντής πρέπει να ενώσει μια ομάδα εργασίας και να συμβάλει στη θετική επικοινωνία και φιλική ατμόσφαιρα στην εταιρεία.

## Κεφάλαιο 2. Επιλογή προσωπικού στην εκπαίδευση

Ο σκοπός μιας διαδικασίας επιλογής είναι να επιλέξει τον υποψήφιο που θα εκτελέσει επιτυχώς τα καθήκοντα της διαφημιζόμενης θέσης και θα το κάνει καλύτερα από όλους τους άλλους υποψηφίους.

Ο πίνακας επιλογής μπορεί να χρησιμοποιήσει μια σειρά εργαλείων επιλογής που έχουν σχεδιαστεί για να προβλέπουν επιτυχημένες επιδόσεις στην εργασία. Η επιτροπή επιλογής πρέπει να είναι σε θέση να αποδείξει τη λογική των εργαλείων επιλογής που χρησιμοποιούνται για τον εντοπισμό και την αξιολόγηση των απαιτούμενων ικανοτήτων. Η διαδικασία επιλογής μπορεί να απεικονιστεί ως εξής:



Όλες οι κενές θέσεις πρέπει να συμπληρωθούν σύμφωνα με τις διαδικασίες επιλογής του τμήματος που ορίζονται στον παρόντα οδηγό και να συμμορφώνονται με τις σχετικές υπουργικές εντολές.

Η επιλογή σε διαφημιζόμενες θέσεις καθορίζεται αποκλειστικά με βάση την αξία που αξιολογείται σε σχέση με τα κριτήρια επιλογής της θέσης που πρόκειται να πληρωθεί. Οι εργαζόμενοι με καθεστώς προτεραιότητας / αναπροσαρμογής θα πρέπει να παραχωρούν (δίνουν) συνέντευξη για οποιαδήποτε θέση για την οποία είναι υποψήφιοι και θεωρούνται επί της ουσίας εναντίον όλων των αιτούντων.

Οι ακόλουθες αρχές θα πρέπει να εφαρμόζονται στη διαδικασία επιλογής:

- Τα κριτήρια επιλογής σχετίζονται με τις εργασίες που πρέπει να εκτελεστούν, απαλλαγμένα από προκαταλήψεις, τεκμηριωμένα και διαθέσιμα σε όλους τους αιτούντες.
- Οι δεξιότητες, οι γνώσεις και οι ικανότητες του αιτούντος, που σχετίζονται με τις εργασίες που πρέπει να εκτελεστούν, αξιολογούνται με αξιοπιστία.
- Οι μέθοδοι επιλογής σχετίζονται με τις εργασίες που πρέπει να εκτελεστούν.
- Οι αποφάσεις και οι διαδικασίες παρέχουν διαδικαστική δικαιοσύνη.
- Οι αποφάσεις είναι τεκμηριωμένες και μπορούν να αναθεωρηθούν.
- Διατηρείται η δέουσα εμπιστευτικότητα.
- Όλοι οι αιτούντες λαμβάνουν δίκαιη μεταχείριση ανεξάρτητα από τα προσωπικά χαρακτηριστικά.

Κατά την αξιολόγηση των αιτούντων, τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής πρέπει να εξασφαλίζουν ότι δεν εισάγουν άμεσες ή έμμεσες διακρίσεις. Τα μέλη του πάνελ θα πρέπει να γνωρίζουν τις μεροληψίες, τις παραδοχές και τα στερεότυπα που μπορεί να παρεμποδίσουν την επιλογή του καλύτερου υποψήφιου για τη θέση. Τα μέλη του πάνελ θα πρέπει να γνωρίζουν τις ποικίλες οδούς εμπειρίας και προσεγγίσεων που μπορούν να προσφέρουν οι υποψήφιοι άνδρες και γυναίκες στις συνεντεύξεις και στο χώρο εργασίας, συμπεριλαμβανομένων των ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο και των ατόμων με αναπηρία. Αυτή η πολυμορφία πρέπει να θεωρείται ως χαρακτηριστικό γνώρισμα και δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να μειώνει την εκτίμηση της καταλληλότητας του αιτούντος για τη θέση.

Τα μέλη του πάνελ θα πρέπει να επικεντρώνονται στις ικανότητες, τις δεξιότητες, τις γνώσεις, τις δυνατότητες και τα προσόντα που απαιτούνται για τη θέση και όχι στην

αρχαιότητα, τη διάρκεια της εμπειρίας ή την εξοικείωση με τη θέση. Αυτό είναι σημαντικό γιατί αν εστιάσετε πάρα πολύ στη διάρκεια και τη συνέχεια της εμπειρίας, μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στα άτομα που κάνουν διακοπές στην σταδιοδρομία τους για οικογενειακούς λόγους και σε εκείνους που δεν είχαν την ευκαιρία να «ενεργήσουν» στη συγκεκριμένη θέση.

Οι διευθυντές και τα μέλη της επιτροπής πρέπει να αποφεύγουν κάθε πραγματική, δυνητική ή αντιληπτή σύγκρουση συμφερόντων στη διαδικασία επιλογής, συμπεριλαμβανομένης της απόφασης επιλογής. Μπορεί να προκύψει σύγκρουση όταν θα μπορούσε ευλόγως να γίνει αντιληπτό ότι ένας κύριος/α ή μέλος της ομάδας επηρεάζεται από το ιδιωτικό συμφέρον της διευκόλυνσης της απασχόλησης (για παράδειγμα, η απασχόληση ενός μέλους της οικογένειάς του). Όταν μπορεί να υπάρξει αντίληψη περί πιθανής ευνοιοκρατίας και μεροληψίας, για να μετριαστεί ο κίνδυνος ο κύριος-α ή και το μέλος του πάνελ θα πρέπει να απομακρυνθεί από τη συγκεκριμένη διαδικασία επιλογής ή και από την επιλογή γενικότερα.

Η στελέχωση των σχολικών μονάδων με τα αρμόδια και αποτελεσματικά διευθυντικά στελέχη είναι πολύ σημαντική, καθώς ο διευθυντής είναι η κινητήρια δύναμη και ο κορυφαίος παράγοντας που θα οδηγήσει στην επιτυχία ή στην αποτυχία των σχολικών στόχων. Η κεντρική διοίκηση, μέσω του νομοθετικού πλαισίου, διαμορφώνει ορισμένα κριτήρια για την επιλογή των στελεχών, με βάση την αρχαιότητα γενικότερα, την αρχαιότητα στα εκπαιδευτικά καθήκοντα και τα προσόντα που εκείνη θεωρεί κατάλληλα (Γαλάνης, 2015). Ωστόσο, το κράτος πρέπει να διαμορφώσει κατάλληλες συνθήκες για την εξυπηρέτηση της αξιοκρατίας, της διαφάνειας και της αντικειμενικότητας (Παπαχρήστου, 2009). Τα κριτήρια επιλογής πρέπει να προσδιορίζουν τα απαιτούμενα προσόντα για να επιλέγεται ο υποψήφιος ως καταλληλότερος από τους συνυποψηφίους του. Η αξιοκρατική επιλογή των στελεχών θα πρέπει να στοχεύει στην επιλογή των υποψηφίων με τα πλέον εξειδικευμένα επιστημονικά προσόντα και στην απόδοση όλων των προσόντων που θεωρητικά έχουν και που σχετίζονται με το θέμα της κατεχόμενης θέσης (Παπαχρήστου, 2009), αν και ο Γεωργιογιάννης (2005), υποστηρίζει ότι «αν και λέγεται από καιρό σε καιρό για αξιοκρατική αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης από οπουδήποτε, είναι σαφές ότι στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης δεν υπήρξε ποτέ αξιοκρατική επιλογή σε εκπαιδευτικό προσωπικό, αφού τα κριτήρια επιλογής, όπως δείχνουν τα κριτήρια της εκπαίδευσης (δηλαδή το Π.Δ. 25/2002), δεν συμπίπτουν με εκείνα που απαιτούνται από τις συγκεκριμένες θέσεις».

Αναμφισβήτητα, όμως, η επιλογή των στελεχών στην εκπαίδευση και από την άποψη αυτή η επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων, είναι ένα δύσκολο και σύνθετο έργο (Σπυροπούλου, 2010). Η περιγραφή της εργασίας απουσιάζει εντελώς, όπως και το περιεχόμενο των ευθυνών, οι υποχρεώσεις, οι αρμοδιότητες, οι συνθήκες εργασίας. Η έλλειψη αυτή περιορίζει την ικανότητα προσδιορισμού και αξιολόγησης των θέσεων και των προσόντων που απαιτούνται για την πλήρωσή τους (Σαΐτης, 2005).

Ο βασικός πυρήνας των κριτηρίων επιλογής είναι η συνειδητοποίηση του σημαντικού ρόλου του διευθυντή στη λειτουργία του σχολείου από άτομα που επιθυμούν μια τέτοια θέση. Η κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών μιας σχολικής μονάδας και η προθυμία και η ικανότητα να ενεργούν πάντα υπό το πρίσμα του τι είναι καλό για το σχολείο και όχι βάσει προσωπικών συμφερόντων ή φιλοδοξιών. Με βάση αυτό το γενικό πλαίσιο, τα βασικά κριτήρια επιλογής για την επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων έχουν ως εξής (Μαδεμλής, 2014):

α. Διοικητική και οργανωτική ικανότητα: είναι η αποδεδειγμένη ικανότητα αποτελεσματικής αξιοποίησης των διαθέσιμων οικονομικών, υλικών και ανθρώπινων πόρων του σχολείου προκειμένου να υλοποιηθεί το όραμα και οι στόχοι του σχολείου.

β. Διοικητική εμπειρία: είναι η αποδεδειγμένη γνώση διαχείρισης όλων των επιμέρους στοιχείων που χαρακτηρίζουν τη θέση διαχείρισης μιας σχολικής μονάδας.

γ. Δεξιότητες ανθρώπινης σχέσης: είναι η αποδεδειγμένη ικανότητα του υποψηφίου να εξασφαλίζει ένα περιβάλλον μάθησης ευχάριστο για όλους, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμό, να αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις που βασίζονται στη συνεργασία, αλληλεγγύη, σεβασμό τόσο με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου όσο και με τους μαθητές και τους γονείς, που έχουν άμεση ή έμμεση επαφή με το σχολείο.

δ. Προσωπικά χαρακτηριστικά και ικανότητες κατάρτισης: Χαρακτηριστικά όπως η διορατικότητα, η ευρηματικότητα, η ευελιξία θεωρούνται σημαντικά, καθώς και η αποδεδειγμένη ικανότητα του υποψηφίου να φροντίζει και να διασφαλίζει την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας σε κάθε τάξη.

ε. Δυνατότητα συνεργασίας: είναι η ικανότητα του υποψηφίου να συνεργάζεται τόσο με τους υφισταμένους του όσο και με τους ομόβαθμους αλλά και τους ανωτέρους του, τόσο σε τοπικό όσο και σε κεντρικό επίπεδο.

στ. Συμβολική διάσταση του ρόλου: είναι η αποδεδειγμένη ικανότητα να δείξει ότι ο υποψήφιος μπορεί να προωθήσει σημαντικές αξίες, καθώς και να υποστηρίξει και να προωθήσει δράσεις που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

ζ. Πολιτιστική διάσταση του ρόλου: είναι η αποδεδειγμένη ικανότητα του υποψήφιου να καταλάβει τι σημαίνει ένα αποτελεσματικό σχολείο και να οδηγήσει τη σχολική κοινότητα, να εμπνεύσει το όραμα για το σχολείο και σε άλλους ενδιαφερόμενους, να προωθήσει τους κοινούς στόχους και αξίες του σχολείου, φροντίζοντας να κεφαλαιοποιήσει δημιουργικά τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του δυναμικού όλων των μαθητών.

η. Ανταπόκριση στις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινότητας: η ικανότητα του υποψηφίου να λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό περιβάλλον εντός του οποίου υποχρεούται να εργαστεί και η ικανότητα να συνεργάζεται με άλλους παράγοντες όταν είναι απαραίτητο για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί για το σχολείο.

## 2.1 Περιγραφή θέσης

Για οποιαδήποτε κενή ή κενούμενη θέση, θα πρέπει να περιγράφεται κατά το δυνατόν ευκρινέστερα η θέση, η οποία περιγραφή θα πρέπει να περιλαμβάνει την ταξινόμηση, το εύρος κατά περίπτωση, τη διάρκεια της θέσης εργασίας, τυχόν ιδιαίτερες απαιτήσεις προσόντων, τον ρόλο και τις ευθύνες της θέσης και τα κριτήρια επιλογής.

Όλες οι περιγραφές θέσεων στην εκπαίδευση, στις αγγλοσαξωνικές φυσικά χώρες, πρέπει να περιλαμβάνουν την ακόλουθη δήλωση:

«Οι βικτοριανές κυβερνητικές σχολές είναι περιβάλλοντα ασφαλή για τα παιδιά. Τα σχολεία μας προωθούν ενεργά την ασφάλεια και την ευημερία όλων των μαθητών και όλο το προσωπικό του σχολείου δεσμεύεται να προστατεύει τους μαθητές από κακομεταχείριση ή βλάβες στο σχολικό περιβάλλον, σύμφωνα με τις νομικές τους υποχρεώσεις, συμπεριλαμβανομένων των προτύπων ασφάλειας για τα παιδιά. Ο Κώδικας Δεοντολογίας για την Παιδική Ασφάλεια του σχολείου είναι διαθέσιμος στην ιστοσελίδα του σχολείου».

Προκειμένου να βοηθηθούν οι αιτούντες, συνιστάται οι διευθυντές να παρέχουν συγκεκριμένες πληροφορίες, όπως το στρατηγικό σχέδιο του σχολείου, τα ειδικά χαρακτηριστικά και τα προγράμματα του σχολείου.



Όλοι οι αιτούντες πρέπει να λαμβάνουν τις ίδιες πληροφορίες σχετικά με μια συγκεκριμένη θέση. Πρόσθετο υλικό μπορεί να παρέχεται κατόπιν ιδιαίτερου αιτήματος του αιτούντος.

## **2.2 Κριτήρια επιλογής**

Τα κριτήρια επιλογής πρέπει να καθορίζουν τις σχετικές δεξιότητες, τις προσωπικές ιδιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική απόδοση μιας συγκεκριμένης θέσης. Τα κριτήρια επιλογής πρέπει να είναι σαφή, αντικειμενικά και συναφή και να μην παραβιάζουν τις απαιτήσεις των υπουργικών οδηγιών, των κανονισμών ή της σχετικής νομοθεσίας.

Κατά την ανάπτυξη κριτηρίων επιλογής:

- α) τα κριτήρια πρέπει να συνάδουν με τις απαιτήσεις εργασίας και την ταξινόμηση και, ενδεχομένως, το εύρος της θέσης,
- β) τα κριτήρια θα πρέπει να καθοριστούν σε επίπεδο που να επιτρέπει την επιλογή των αιτούντων υψηλής ποιότητας για τους βοηθούς διευθυντές, τους κορυφαίους δασκάλους, τους ειδικούς της μάθησης και τους δασκάλους της τάξης και πρέπει να είναι συνεπείς με τους βασικούς τομείς της σχετικής υπουργικής απόφασης.
- γ) Για τους υπαλλήλους(πιθανόν και μη εκπαιδευτικούς) της τάξης υποστήριξης της εκπαίδευσης, τα κριτήρια πρέπει να είναι συνεπή με την περιγραφή ρόλου της θέσης και τις διαστάσεις της εργασίας για το αντίστοιχο εύρος μισθών,
- δ) τα κριτήρια πρέπει να παρατίθενται κατά σειρά σπουδαιότητας,
- ε) τα κριτήρια που απαιτούν προηγούμενη επαγγελματική πείρα δεν πρέπει να καθορίζονται τόσο στενά ώστε μόνο τα άτομα που έχουν πράγματι εκτελέσει τη συγκεκριμένη εργασία να μπορούν να ικανοποιήσουν τα κριτήρια.

## **2.3 Αιτήσεις**

Όλες οι αιτήσεις που υποβλήθηκαν μέχρι την ημερομηνία λήξης θα εξεταστούν από την επιτροπή επιλογής.

Οι καθυστερημένες αιτήσεις μπορούν να γίνονται αποδεκτές κατά τη διαδικασία επιλογής κατά την κρίση του εντολέα ή εφόσον το επιτρέπει ο κύριος υπόχρεος, ο πρόεδρος της επιτροπής επιλογής. Παράγοντες που μπορούν να ληφθούν υπόψη περιλαμβάνουν τους λόγους για τους οποίους η αίτηση καθυστερεί και τον αριθμό

των αιτήσεων που έχουν ήδη ληφθεί. Μια καθυστερημένη αίτηση δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή μετά την ενημέρωση των αιτούντων σχετικά με την απόφαση επιλογής.

Σε περίπτωση αποδοχής καθυστερημένης αίτησης, ο κύριος υπόχρεος πρέπει να τηρεί αρχείο των λόγων αποδοχής. Όταν η αίτηση ληφθεί μετά την ημερομηνία λήξης και απορριφθεί, ο αιτών πρέπει να ενημερωθεί γραπτώς ότι, καθώς η αίτηση λήφθηκε μετά την ημερομηνία λήξης, δεν θα ληφθεί υπόψη.

Η επιβεβαίωση της παραλαβής των αιτήσεων θα αποστέλλεται αυτόματα στους υποψηφίους που υποβάλλουν αίτηση μέσω της πληροφορικής υπηρεσίας «προσλήψεις σε απ'ευθείας σύνδεση». Όταν οι αιτούντες υποβάλλουν μόνο αιτήσεις αντιγράφων, ο κύριος υπόχρεος είναι υπεύθυνος για την έγκαιρη αποστολή μιας επιστολής που επιβεβαιώνει την παραλαβή τόσο της αίτησης όσο και των αντιγράφων. Η αίτηση και τα συνοδευτικά υλικά γίνονται ιδιοκτησία της επιτροπής επιλογής και δεν επιστρέφονται στους υποψηφίους.

## 2.4 Επιτροπές επιλογής

Ο κύριος υπόχρεος είναι υπεύθυνος για την απόφαση επιλογής σε κάθε σχολείο και πρέπει να διασφαλίσει ότι, στο πλαίσιο της διαδικασίας επιλογής, συγκροτείται επιτροπή επιλογής τουλάχιστον τριών ατόμων για κάθε διαφημιζόμενη κενή θέση. Όπου είναι δυνατόν, η ομάδα θα πρέπει να περιλαμβάνει έναν υπάλληλο από την ίδια κατηγορία απασχόλησης με τη θέση που διαφημίζεται.

Οι διευθυντές θα πρέπει να διασφαλίζουν ότι τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής περιλαμβάνουν άτομα τα οποία διαθέτουν τις ακόλουθες ιδιότητες:

- λεπτομερή γνώση των απαιτήσεων θέσης,
- κατανόηση της θέσης και της σχέσης της με άλλες οργανωτικές λειτουργίες στο σχολείο,
- δεξιότητες επιλογής και την κατανόηση της διαδικασίας επιλογής.

Κατά τον καθορισμό της σύνθεσης των επιτροπών επιλογής, οι διευθυντές πρέπει να διασφαλίζουν ότι:

- τουλάχιστον ένα μέλος του πάνελ είναι ένα άτομο που εκπαιδεύεται από τα συμβούλια προστασίας της Αξίας, στις αρχές της αξίας και της ισότητας,
- προβλέπεται η εκπροσώπηση των φύλων.

Σκοπός της επιτροπής επιλογής είναι να συστήσει στον κύριο υπόχρεο τον καλύτερο αιτούντα βάσει των διαθέσιμων στοιχείων. Ο ρόλος της επιτροπής επιλογής είναι να

αξιολογεί αντικειμενικά τις δεξιότητες, τις γνώσεις και την ικανότητα των υποψηφίων έναντι των κριτηρίων επιλογής. Η επιτροπή επιλογής μπορεί να χρησιμοποιήσει άλλα κατάλληλα εργαλεία επιλογής που καθορίζονται από την ομάδα, υπό την προϋπόθεση ότι εφαρμόζονται με συνέπεια σε όλους τους αιτούντες.

Τα μέλη της επιτροπής επιλογής πρέπει:

- Να εξασφαλίζουν εξοικείωση με οποιαδήποτε σχετική υπουργική απόφαση,
- να τηρούν τις διαδικασίες που πρέπει να τηρεί μια επιτροπή,
- να συμπληρώνουν τα απαιτούμενα έγγραφα τεκμηρίωσης.

## **2.5 Σύντομη λίστα**

Η σύντομη λίστα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον εντοπισμό εκείνων των αιτούντων οι οποίοι, με βάση τις διαθέσιμες πληροφορίες, ανταποκρίνονται καλύτερα στα κριτήρια επιλογής και αποδεικνύουν ότι τα προσόντα και η εμπειρία τους είναι ανταγωνιστικά με άλλους κατάλληλους αιτούντες. Οι υπάλληλοι με καθεστώς προτεραιότητας / ανακατανομής, (αυτοί που είδη εργάζονται στον οργανισμό, το σχολείο ή την εταιρεία, αλλά σε άλλη θέση) πρέπει να είναι άμεσα έτοιμοι για να περάσουν από συνέντευξη.

Κάθε ομάδα εμπειρογνομόνων πρέπει να λάβει υπόψη της την κάθε εμπειρία και τα διαθέσιμα αποδεικτικά στοιχεία σχετικά με τα κριτήρια επιλογής. Μπορεί επίσης να ληφθεί υπόψη η δυνατότητα του αιτούντος να αποκτήσει νέες δεξιότητες. Οι ειδικές γνώσεις που απαιτούνται για την άσκηση των καθηκόντων μιας θέσης μπορεί να είναι λιγότερο σημαντικές όταν αυτές οι γνώσεις μπορούν να αποκτηθούν σε εύλογο χρονικό διάστημα.

Μόνο οι «ορισμένοι σύμβουλοι» μπορούν να έρθουν σε επαφή με το σύντομο στάδιο της διαδικασίας επιλογής. Μια επιτροπή μπορεί να αποφασίσει ότι ένας υποψήφιος δεν πληροί ένα ή περισσότερα από τα κριτήρια επιλογής και όχι έναν πλήρη κατάλογο σύντομου περιεχομένου. Θα πρέπει να καταγράφονται τα προσόντα (κατά περίπτωση) και οι λόγοι, σε σχέση με τα κριτήρια επιλογής, για τους υποψηφίους που δεν έχουν απαντήσει σωστά και σύντομα στη συνέντευξη.

## 2.6 Συνέντευξη

Η ομάδα επιλογής θα πρέπει να αναπτύξει ένα σύνολο ερωτήσεων με βάση τα κριτήρια επιλογής και να αξιολογήσει, με συνέντευξη, την ικανότητα κάθε υποψήφιου να επιδείξει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ικανότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση του συγκεκριμένου ρόλου. Η ομάδα μπορεί να αναπτύξει έναν συνεπή και δίκαιο μηχανισμό βαθμολόγησης για να εστιάσει την προσοχή στα κριτήρια επιλογής και να διαφοροποιήσει τις απαντήσεις των αιτούντων.

Η συνέντευξη συμπληρώνει τη γραπτή αίτηση και τους ελέγχους των «ορισμένων από το υπουργείο συμβούλων». Η συνέντευξη βοηθά την ομάδα στην αξιολόγηση των σχετικών πλεονεκτημάτων κάθε αιτούντα που έχει επιλεγεί. Οι επιδόσεις ενός αιτούντος σε μια συνέντευξη θα πρέπει να ενσωματώνονται στις πληροφορίες που παρέχονται από την αίτηση, τις εκθέσεις των «συμβούλων» και οποιαδήποτε άλλα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στη διαδικασία επιλογής.

Οι υποψήφιοι πρέπει να ενημερώνονται επαρκώς για το χρόνο και την τοποθεσία συνέντευξης. Τίποτα δεν εμποδίζει έναν εκπαιδευτικό να συμφωνεί με ένα εναλλακτικό μέσο συνέντευξης όπως είναι η τηλεδιάσκεψη. Εάν οι ρυθμίσεις αυτές δεν είναι δυνατές, η ομάδα θα πρέπει να κρίνει τον αιτούντα με τις καλύτερες και περισσότερες διαθέσιμες πληροφορίες.

Ένας δάσκαλος ή γενικότερα εκπαιδευτικός, δικαιούται άδεια με πλήρη αμοιβή για να περάσει από μια συνέντευξη για μια διαφημιζόμενη θέση από μια κυβερνητική σχολή. Ο διευθυντής του σχολείου και ο εκπαιδευτικός θα λάβει όλα τα εύλογα μέτρα για να διασφαλίσει ότι η χρονική στιγμή της απελευθέρωσης (άδειας) συμβαίνει σε μια εποχή που αποφεύγει ή ελαχιστοποιεί την ανάγκη παροχής εκπαιδευτικού αντικαταστάτη (αναπληρωτή) κατά την περίοδο απελευθέρωσης (άδειας). Οι επιτροπές επιλογής θα πρέπει, όπου είναι δυνατόν, να προγραμματίζουν συνεντεύξεις σε στιγμές που θα λαμβάνουν υπόψη τις δεσμεύσεις διδασκαλίας των περισσότερων εκπαιδευτικών.

Για να διασφαλιστεί ότι όλοι οι υποψήφιοι αξιολογούνται δίκαια, οι συνεντεύξεις θα πρέπει να έχουν παρόμοια δομή, δεδομένου ότι κάθε υποψήφιος θα έχει την ευκαιρία να απαντήσει σε παρόμοιους τομείς ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις πρέπει να αφορούν συγκεκριμένα τα κριτήρια επιλογής, στο πλαίσιο του ρόλου που πρέπει να εκτελεσθεί και δεν πρέπει να είναι διφορούμενα ή ασκόπως περίπλοκα. Πριν από το κλείσιμο της

συνέντευξης, η επιτροπή επιλογής συνιστάται να παρέχει στον αιτούντα την ευκαιρία να αναζητήσει ή να παράσχει κάθε σχετική πρόσθετη πληροφορία που ενδεχομένως δεν καλύπτεται.

## **2.7 Αναφορές κριτών**

Οι εκθέσεις κριτών αποτελούν κρίσιμο μέρος της εκτίμησης των σχετικών πλεονεκτημάτων των υποψηφίων που έχουν εγγραφεί σε βραχυπρόθεσμη βάση και οι οποίοι βρίσκονται σε υψηλό βαθμό για τη διεκδίκηση της θέσης. Οι εκθέσεις αυτές επιτρέπουν τον αυστηρό έλεγχο των αιτημάτων των αιτούντων και τη συγκέντρωση αποδεικτικών στοιχείων σχετικά με την απόδοσή τους στην εργασία.

Οι κριτές διορίζονται από τους αιτούντες για να διευκρινίσουν, να επαληθεύσουν και να προσθέσουν πληροφορίες σε ό,τι έχει μάθει στη συνέντευξη και σε άλλα μέρη της διαδικασίας επιλογής, η επιτροπή επιλογής. Ο κύριος σκοπός της χρήσης των κριτών είναι να αποσπάσουν πληροφορίες από προηγούμενους εργοδότες ή και συνεργαζόμενους σχετικά με την ικανότητα του αιτούντος να εκτελεί τις βασικές λειτουργίες του ρόλου και να επαληθεύουν τις αξιώσεις του αιτούντος.

Οι κριτές πρέπει να κληθούν να σχολιάσουν τον αιτούντα σε σχέση με όλα τα κριτήρια επιλογής. Η επιτροπή επιλογής μπορεί να ζητήσει προσωπικές γραπτές αναφορές των κριτών, είτε προφορικές (τηλεφωνικά, τηλεδιασκέψεις, κ.ά.). Η επιτροπή επιλογής θα πρέπει να καταγράφει με ακρίβεια τόσο τα γραπτά όσο και τα προφορικά σχόλια των κριτών. Όταν τα σχόλια αυτά παρέχονται προφορικά, θα πρέπει να σημειώνονται και να διαβάζονται αργότερα στους κριτές για να τα επιβεβαιώνουν.

Όταν ένας υποψήφιος ορίζει ένα μέλος της ελεγκτικής επιτροπής ως «σύμβουλο», οι τυχόν παρατηρήσεις των κριτών που γίνονται από αυτό το μέλος της ομάδας πρέπει να τεκμηριώνονται με τον ίδιο τρόπο όπως και οι άλλοι σχολιασμοί των «συμβούλων».

Η χρήση των μη διορισμένων κριτών μπορεί να βοηθήσει τη διαδικασία επιβεβαιώνοντας συγκεκριμένες προοπτικές ή παρέχοντας πιο ισορροπημένες πληροφορίες. Οι ομάδες επιλογής που επικοινωνούν με τους μη διορισμένους κριτές για να βοηθήσουν στην εκτίμηση της ικανότητας και της καταλληλότητας ενός υποψηφίου για μια θέση, μπορούν να το πράξουν, με την προϋπόθεση ότι ο αιτών ενημερώνεται για αυτές τις εκτεταμένες έρευνες πριν από την επιλογή της επιτροπής

επιλογής και πριν να έχει οριστεί ο κριτής. Σε τέτοιες περιπτώσεις ο αιτών πρέπει να ενημερώνεται κατά την συνέντευξη ή μετά από τη συνέντευξη σχετικά με το όνομα οποιουδήποτε προσώπου το οποίο η επιτροπή προτίθεται να έρθει σε επαφή και το οποίο θα σχολιάσει τον αιτούντα. Ο αιτών ενημερώνεται ότι στις περιπτώσεις αυτές οι πληροφορίες μπορούν να γνωστοποιηθούν σε μη διορισμένους κριτές σχετικά με την αίτηση του αιτούντος.

Τα μέλη της επιτροπής επιλογής μπορούν να γνωρίζουν έναν ή περισσότερους από τους αιτούντες. Αντί να αποκαλύπτουν μόνο αυτή τη γνώση ως γεγονός σε μια δήλωση στην ομάδα, τα μέλη μπορούν να συνεισφέρουν την προοπτική τους ώστε η ομάδα να αναπτύξει μια πλουσιότερη κατανόηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των συμπεριφορών ενός συγκεκριμένου αιτούντος. Οι δηλώσεις προηγούμενης γνώσης πρέπει να αντιμετωπίζονται με βάση τις αναφορές των «συμβούλων». Οι εκθέσεις αυτές πρέπει να παραμείνουν εμπιστευτικές.

## **2.8 Αξιολόγηση και κατάταξη υποψηφίων**

Η επιτροπή επιλογής οφείλει να αξιολογεί όλους τους υποψηφίους που είναι εγγεγραμμένοι στο διαγωνισμό βάσει των κριτηρίων επιλογής, της γραπτής αίτησης, της συνέντευξης, των εκθέσεων που παρέχουν οι «σύμβουλοι» και κάθε άλλου εργαλείου επιλογής που χρησιμοποιεί η ομάδα. Είναι σημαντικό η επιτροπή επιλογής να μην αξιολογεί μόνο βάσει των επιδόσεων της συνέντευξης. Κατά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης, η επιτροπή επιλογής πρέπει να ταξινομεί όλους τους κατάλληλους υποψηφίους με βάση τη συνολική τους παρουσία (μακρόθεν και εκ του σύνεγγυς) και την αξία τους.

## **2.9 Τεκμηρίωση της επιτροπής επιλογής**

Η τεκμηρίωση επιλογής πρέπει να περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία:

### **A. Περιγραφή θέσης**

Η περιγραφή της θέσης θα περιλαμβάνει:

- την ταξινόμηση
- το εύρος
- τη διάρκεια της θέσης εργασίας
- τυχόν ιδιαίτερες απαιτήσεις όσον αφορά τα προσόντα

- τον ρόλο και τις ευθύνες της θέσης
- τα κριτήρια επιλογής που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της διαδικασίας επιλογής.

## **B. Αναφορά επιτροπής επιλογής**

Μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης της επιτροπής επιλογής και της κατάταξης των υποψηφίων, η ομάδα πρέπει να καταρτίσει μια έκθεση της επιτροπής επιλογής προς τον κύριο υπόχρεο. Η αναφορά της επιτροπής επιλογής πρέπει να περιλαμβάνει:

- λεπτομέρειες της θέσης που πρέπει να πληρωθεί,
- λεπτομέρειες της επιτροπής επιλογής,
- το όνομα και το φύλο των αιτούντων που δεν περιλαμβάνονται σε σύντομο χρονικό διάστημα και τους λόγους εκπρόθεσμης εγγραφής,
- το ονοματεπώνυμο και το φύλο των υποψηφίων που αναφέρονται εμπρόθεσμα για συνέντευξη και τους λόγους για τους οποίους δεν μπορούσε να γίνει η συνέντευξη από οποιονδήποτε υποψήφιο που ανήκει στη λίστα,
- μια συγκριτική αξιολόγηση για κάθε υποψήφιο που έχει εγγραφεί εμπρόθεσμα,
- την ατομική έκθεση επιλογής για κάθε υποψήφιο που περιλαμβάνεται στον κατάλογο, η οποία περιλαμβάνει τα ονόματα των προσώπων που έρχονται σε επαφή για σχόλια από τον κριτή,
- λίστα με τα ονόματα των αιτούντων που επιλέχθηκαν σε φθίνουσα σειρά κατάταξης,
- τις υπογραφές των μελών της επιτροπής και την ημερομηνία.

Οι υποψήφιοι μπορούν να ζητήσουν από τον κύριο υπόχρεο αντίγραφο της ατομικής τους εκθέσεως επιλογής μόλις ανακοινωθεί η απόφαση επιλογής.

## **Γ. Διατήρηση της τεκμηρίωσης επιλογής**

Όλα τα έγγραφα επιλογής, συμπεριλαμβανομένων των αντιγράφων των αιτήσεων, των σημειώσεων συνέντευξης, των σχολίων «συμβούλων» και των εκθέσεων επιλογής, πρέπει να φυλάσσονται από το σχολείο για δύο χρόνια μετά την επιβεβαίωση της απόφασης επιλογής. Αυτό το υλικό παραμένει η εμπιστευτική περιουσία του σχολείου και μπορεί να καταστραφεί δύο χρόνια μετά την ημερομηνία επιβεβαίωσης. Μια λίστα ελέγχου τεκμηρίωσης επιλογής είναι διαθέσιμη και πρέπει να επισυνάπτεται σε κάθε αρχείο επιλογής.

## **2.10 Κοινοποίηση στους αιτούντες**

Κατά την ολοκλήρωση της διαδικασίας επιλογής, οι επιτυχείς και ανεπιτυχείς αιτούντες πρέπει να ενημερώνονται για το αποτέλεσμα της αίτησής τους.

Όλοι οι υποψήφιοι για μια θέση μπορούν να ζητήσουν ανατροφοδότηση σχετικά με την υποψηφιότητά τους ή λεπτομερή ανατροφοδότηση σχετικά με την εφαρμογή ή/και την απόδοση της συνέντευξης, αλλά δεν θα πρέπει να παρέχεται μέχρι την ολοκλήρωση της διαδικασίας επανεξέτασης.

Ωστόσο, οι υποψήφιοι που είναι εγγεγραμμένοι στο διαγωνισμό για την κενή θέση, μπορούν να ζητήσουν αντίγραφο της ατομικής τους εκθέσεως επιλογής, μετά την κοινοποίηση της έκβασης της αίτησής τους.

## **2.11 Σχολική Ηγεσία**

Η Ηγεσία ορίζεται ως η άσκηση εξουσίας και καθοδηγητικού ρόλου στα πλαίσια μιας ομάδας (Μπαμπινιώτης, 1998). Ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού στάσεων και συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθούν να υλοποιήσουν τους στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας, με την μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα. (Μπουραντάς, 2002)

Ηγέτης θεωρείται ένα άτομο, το οποίο έχει οριστεί από κάποια αρχή για να διοικεί και να οργανώνει ιδρύματα, εταιρείες ή οργανισμούς, που έχουν κάποιο συγκεκριμένο σκοπό, προωθώντας τα συμφέροντά τους. Ηγέτης είναι οποιοσδήποτε κατέχει θέση προϊσταμένου σε κάποιο τομέα (διεύθυνση, υπηρεσία, σχολείο, γραφεία κ.α.), ή κάποια άλλη κορυφαία διοικητική θέση. Τοποθετείται για να ασκεί την πιο σημαντική επίδραση στα μέλη μιας ομάδας ή μιας οργάνωσης της οποίας είναι μέλος. Τα μέλη αυτής της ομάδας ή της οργάνωσης τον εκλέγουν ηγέτη, και επιβάλλεται λόγω προσωπικότητας, προσόντων και ικανότητας ως χαρισματική ηγετική προσωπικότητα, μέσα στο περιβάλλον στο οποίο κινείται και εργάζεται (Μπουραντάς, 2002).

Οπουδήποτε υπάρχει θέση ηγεσίας, υπάρχει πάντοτε και πρόβλημα ανθρώπινων σχέσεων και συμπεριφορών. Τα προβλήματα αυτά δεν έχουν την έννοια της ύπαρξης δυσκολιών αλλά την έννοια των διαφορετικών συμφερόντων και ρόλων που συγκρούονται ή τουλάχιστον δεν συγκλίνουν και δεν ταυτίζονται πάντοτε. Βασικές



προϋποθέσεις επιτυχίας σε οποιοδήποτε σύστημα διοίκησης αποτελούν η θετική αντιμετώπιση των προσωπικών ενδιαφερόντων, αδυναμιών και δυνατοτήτων κάθε ατόμου, ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και η αξιολόγηση και η εκτίμηση του ανθρώπινου παράγοντα.

Στην εποχή μας η προσέγγιση της διοίκησης και οργάνωσης δέχεται ότι το κάθε διοικητικό και οργανικό σύστημα αποτελεί μια κοινωνική οντότητα η οποία είναι σύνθετη, και της οποίας τα μέλη είτε μεμονωμένα είτε σαν ομάδα συνεργάζονται και αλληλοεπηρεάζονται, έχουν αρχές και αξίες και λύνουν τις διαφορές τους με πειθώ και διάλογο. Ο βασικός κυρίως στόχος είναι η ύπαρξη ισορροπίας μεταξύ του ανθρώπινου παράγοντα και των στόχων του συστήματος.

Ένας ηγέτης-διευθυντής που εκτελεί σωστά τα καθήκοντά του εμπνέει στους συναδέλφους του, εμπιστοσύνη και σεβασμό για το άτομό του. Με τον συντονισμό και την βοήθειά του πείθει τους υφιστάμενους του να πετύχουν τους στόχους που τίθενται κάθε φορά χρησιμοποιώντας όλες τις δυνάμεις του. Για να πετύχει όμως όλον αυτόν τον συντονισμό θα πρέπει και ο ίδιος να έχει κάποιες ικανότητες όπως:

- Να μπορεί να αντιλαμβάνεται ότι ο κάθε άνθρωπος επηρεάζεται σε διαφορετικό χρόνο από διαφορετικές δυνάμεις που τον υποκινούν.
- Να μπορεί να εμπνέει.
- Να ενεργεί με τον κατάλληλο τρόπο ώστε να υποκινεί τους υφισταμένους του. (Σαΐτης, 2008).

Σχετικά με την πρώτη ικανότητά του, θα πρέπει ο ηγέτης να γνωρίζει καλά τις ανάγκες και τον χαρακτήρα κάθε μέλους της ομάδας του, αφού καθημερινά έρχεται σε άμεση επαφή μαζί τους, και η συμπεριφορά του να είναι τέτοια ώστε να προκαλεί τις αντιδράσεις που αυτός επιθυμεί.

Σχετικά με την ικανότητά του να εμπνέει στους υφιστάμενούς του αφοσίωση, σεβασμό και εμπιστοσύνη ώστε και οι ίδιοι να προσπαθούν να καταβάλουν όλες τους τις δυνάμεις για την επίτευξη κάποιου στόχου, πρόκειται για ένα χάρισμα που μπορεί να συναντήσει κανείς στους πραγματικούς ηγέτες. Η τρίτη ικανότητα αναφέρεται στον τρόπο που θα ηγηθεί ο κάθε ηγέτης και στο κλίμα που θα προκύψει.

Αποδίδοντας στο διευθυντή το ρόλο του πρωταγωνιστή στην εκπαιδευτική διοίκηση, είναι πιο εύκολο να λεχθεί ότι η αποτελεσματικότητά του είναι συνάρτηση του

βαθμού επιτυχίας ως προς την εκπλήρωση των παρακάτω καθηκόντων, που είναι υποχρεωμένος να ασκεί:

α) Ο διευθυντής καθορίζει στόχους, διαμορφώνει σχέδια δράσης και πραγματοποιεί εκείνες τις ενέργειες οι οποίες θα συμβάλουν στην κατάκτηση των στόχων. Είναι το στάδιο του προγραμματισμού. Στη διαδικασία αυτή καθορίζονται οι αντικειμενικοί στόχοι της σχολικής μονάδας. Οι επιθυμίες ή η αποστολή που πρέπει να πετύχει ορίζονται ως στόχοι. Χωρίς την θέσπιση στόχων δε υπάρχουν κίνητρα και δεν αξιοποιούνται ευκαιρίες ενώ είναι δύσκολη η λήψη αποφάσεων που θα οδηγήσουν σε επιθυμητά αποτελέσματα.

β) Ο διευθυντής είναι ο άνθρωπος εκείνος ο οποίος θα μοιράσει ορθολογικά το έργο στα μέλη της σχολικής μονάδας και θα φροντίσει για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στο πλαίσιο του οποίου, θα διευκολύνεται η αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων των μελών του. Είναι το στάδιο της οργάνωσης. Προσδιορίζεται η υφιστάμενη κατάσταση της σχολικής μονάδας. Σε αυτό το στάδιο ελέγχονται οι εξωτερικές επιρροές και οι εσωτερικές δυνατότητες του σχολείου. Η επίτευξη των στόχων στηρίζεται στην προβλεψιμότητα των γεγονότων και των συνθηκών.

γ) Ο διευθυντής είναι ο άνθρωπος εκείνος ο οποίος οφείλει να καθοδηγεί και να εμπνυχώνει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Οφείλει να ενισχύσει τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων, να αμβλύνει τις αντιθέσεις, να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες, να εμπνεύσει και να παρέχει θετικά κίνητρα σε όλους. Είναι το στάδιο της διεύθυνσης. Εξετάζονται εναλλακτικές λύσεις ή διατυπώνονται προτάσεις. Γίνεται προσπάθεια επιλογής των ενδεικτικότερων προτάσεων. Οι εναλλακτικές προτάσεις διερευνούνται και προκρίνονται εκείνες που θα οδηγήσουν στην οριστική επίλυση κάποιου προβλήματος. Εφαρμόζεται το πρόγραμμα δράσεων. Όταν θα επιλεγεί το πρόγραμμα εκείνων των δράσεων με σχέδιο το οποίο θα είναι ευνοϊκό για τη σχολική μονάδα ο διευθυντής μαζί με τα στελέχη της διοίκησης θα πρέπει να το εφαρμόσουν.

δ) Τέλος η τελευταία και πιο σημαντική δραστηριότητα του διευθυντή, περιλαμβάνει την αξιολόγηση του αποτελέσματος, και τη πρόβλεψη των διορθωτικών ενεργειών σε περίπτωση απόκλισης. Είναι το στάδιο του ελέγχου. Αξιολογούνται τα αποτελέσματα και η πιθανή ανατροφοδότηση ενεργειών και δράσεων για την επίτευξη των αποτελεσμάτων. Είναι το στάδιο κατά το οποίο διαπιστώνεται εάν έχουν επιτευχθεί ή όχι οι προγραμματιζόμενοι στόχοι, επιχειρείται ανάλυση των νέων δεδομένων και μέσω της ανατροφοδότησης σχεδιάζονται νέες δράσεις για την αποδοτικότητα του σχολικού οργανισμού (Σαΐτης & Σαΐτη, 2011).

### 2.11.1 Ο Αποτελεσματικός Ηγέτης – Διευθυντής Σχολείου

Σε προηγούμενες δεκαετίες του 1970 & 1980, οι δράσεις του αποτελεσματικού διευθυντή ήταν συνυφασμένες με την άσκηση του ελεγκτικού έργου προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές που αποτελούσαν τα μέλη της κοινότητας της σχολικής μονάδας.

Σήμερα με τις νέες συνθήκες, προστίθενται στις αρμοδιότητές του και άλλα έργα, όπως η οργάνωση της σχολικής μονάδας, ο συντονισμός των μελών της σχολικής κοινότητας, αλλά και η ενεργός παρέμβασή του στην ανάπτυξη και επέκταση του έργου της. Για να είναι αποτελεσματικός ο νέος διευθυντής και να επιτευχθούν τα παραπάνω σύμφωνα με τις Παρασκευά και Παπαγιάννη (2008), πρέπει να ισορροπεί ανάμεσα σε δύο βασικούς ρόλους: να είναι ο διευκολυντής - «καθοδηγητής» σε ζητήματα επαγγελματικά, υπηρεσιακά, αλλά και εμψυχωτής - «διαμεσολαβητής της γνώσης» σε ζητήματα παιδαγωγικά και διδακτικά. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να είναι εξοικειωμένος με διάφορες μεθόδους και στρατηγικές και να διαδραματίζει διάφορους ρόλους ανάλογα με την περίπτωση. Άρα θα πρέπει να διαμορφώνει την στρατηγική του ανάλογα με τις περιστάσεις και τους ρόλους που καλείται κάθε φορά να «παίξει».

Το ηγετικό στέλεχος της εκπαίδευσης με την καθημερινή δράση και πρακτική του οφείλει να επιδιώκει την δημιουργία και την διατήρηση ενός δυναμικού περιβάλλοντος εργασίας, στο οποίο οι εργαζόμενοι συνεργάζονται αποτελεσματικά, για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού - σχολείου.

Μέσα σε μια καθημερινή αλληλεπίδραση με θέματα εσωτερικής και εξωτερικής διαχείρισης ο διευθυντής σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να βρεθεί αντιμέτωπος και με καταστάσεις, που απαιτούν άμεση επίλυση και την λήψη σοβαρών αποφάσεων. Ο διευθυντής οφείλει να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στον προσδιορισμό και την επίλυση προβλημάτων. Επιπλέον οφείλει να διαχειρίζεται τα μέλη της σχολικής κοινότητας με σεβασμό και αναγνώριση της ταυτότητάς τους, της εργασιακής προσφοράς τους, και να αντιλαμβάνεται τη σχολική μονάδα ως ολότητα. Αναμφίβολα και η επιδίωξη της καλής συνεργασίας και της ενεργούς εμπλοκής του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων εντάσσεται στις πρωτοβουλίες που πρέπει να πάρει το ηγετικό στέλεχος της εκπαίδευσης μιας σχολικής μονάδας, προκειμένου να διασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Σαϊτής, 2005). Στο πλαίσιο αυτό υλοποιούνται πρακτικές που αναφέρονται στην ενημέρωση για θέματα που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα

και την πρόοδο των παιδιών. Ο διευθυντής σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας παρέχουν αναλυτικές και συγκεκριμένες πληροφορίες στους γονείς για τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθούν τα παιδιά στη διεκπεραίωση των εργασιών που έχουν για το σπίτι και να επιβλέπουν τις δραστηριότητες που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα. Παράλληλα, η ενημέρωση των γονέων περιλαμβάνει την κοινοποίηση θετικών ειδήσεων για τα παιδιά για την επίδοση και τη συμπεριφορά τους αλλά και τις δραστηριότητές τους μέσα στην τάξη (Σαΐτης, 2005).

Ο διευθυντής σε μια σχολική μονάδα με την καθημερινή δράση και πρακτική του οφείλει να επιδιώκει την δημιουργία και την διατήρηση ενός δυναμικού περιβάλλοντος εργασίας, στο οποίο οι εργαζόμενοι να συνεργάζονται αποτελεσματικά, για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Γαλανάκης, 2006). Για κάθε προσπάθεια ο διευθυντής ως ηγέτης, συνεπικουρούμενος από τη διοίκηση θα πρέπει να καθορίζει τους μακροπρόθεσμους στόχους και τα προγράμματα που απαιτούνται για την υλοποίησή τους. Η ύπαρξη και η εφαρμογή μιας στρατηγικής θα εξασφαλίσει την ομοιομορφία των αποφάσεων που λαμβάνονται.

Η στρατηγική μιας ομάδας διαμορφώνεται κάτω από την επιρροή της κουλτούρας. Ο διευθυντής στις ενέργειες του αυτές θα πρέπει να γνωρίζει ότι η κουλτούρα είναι επίκτητη. Με την εφαρμογή μια εκπαιδευτικής στρατηγικής με στόχο τις αλλαγές και την ανάπτυξη μέσα σε ένα πλαίσιο διαρκώς μεταβαλλόμενο, απαιτούνται και αλλαγές στην κουλτούρα του οργανισμού. Απαιτείται να αναδειχτεί η αξία του έργου των εκπαιδευτικών, να υπάρξει συνεργασία των συμπαραγωγών του εκπαιδευτικού έργου (δηλαδή της διοίκησης, των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών). Επιπλέον να εφαρμόσει έγκυρες και αξιόπιστες τεχνικές αξιολόγησης του βαθμού επίδρασης των διαφόρων παραγόντων αλλαγής. Τέλος να φροντίσει να υλοποιηθούν προγράμματα εκπαιδευτικών δράσεων στην κατεύθυνση βελτίωσης της σχολικής κοινότητας ενώ βασικό είναι να προάγει τις αρχές και τις αξίες του φιλελευθερισμού στην καθημερινή σχολική ζωή (Komives & Wagner, 2009).

### **2.11.2 Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας**

Η άσκηση της διοικητικής λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος πραγματώνεται σε εθνικό, περιφερειακό, και τοπικό σχολικό επίπεδο, γεγονός που προϋποθέτει μια σειρά από διευθυντικά διοικητικά στελέχη, ενταγμένα στη διοικητική ιεραρχία του συστήματος, στα οποία το οργανωτικό-θεσμικό πλαίσιο της

εκπαίδευσης αναθέτει συγκεκριμένα διοικητικά και ελεγκτικά καθήκοντα και παραχωρεί τυπικές, νομικά κατοχυρωμένες εξουσίες.

Στα στελέχη αυτά εντάσσεται και ο διευθυντής σχολικής μονάδας. Με το άρθρο 27 της υπ' αριθμ. 105657/2002 (ΦΕΚ 1340, τ. Β') Υπουργικής Απόφασης βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός, αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Ειδικότερα:

α) καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία,

β) καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα,

γ) φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά,

δ) προϊστάται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σε αυτούς,

ε) ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης.

Με βάση τα άρθρα 28-32 της παραπάνω Υπουργικής Απόφασης αναλαμβάνει γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες που σχετίζονται με την εύρυθμη λειτουργία και οργάνωση του σχολείου και επιτυγχάνουν την αгаστή συνεργασία του με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς αυτών.

Κι αυτό γιατί, ενώ πρόκειται για ένα γραμμικό και συγκεντρωτικά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, όπου οι σχέσεις μεταξύ των οργάνων είναι ιεραρχικές, λόγω της φύσης του εκπαιδευτικού έργου ως παιδαγωγικού και διδακτικού γεγονός που επιτελείται στον σχολικό οργανισμό, το εκπαιδευτικό διοικητικό μοντέλο, θεωρείται ότι ανήκει και στο λεγόμενο «εταιρικό» μοντέλο διακυβέρνησης. Τούτο σημαίνει ότι όλα τα όργανα που απαρτίζουν μια ομάδα ή σύνολο διοίκησης επιδιώκουν ή πρέπει να επιδιώκουν έναν κοινό σκοπό, που αποβλέπει στην καλύτερη δυνατή αγωγή και

την εκπαίδευση των παιδιών. Για τον λόγο μάλιστα αυτό, οι σχέσεις τους επιβάλλεται να βασίζονται στη συνεργασία και όχι αποκλειστικά στην ιεραρχική κατανομή αρμοδιοτήτων. Έτσι εξηγείται, γιατί ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να συνεργάζεται αρμονικά με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και το σύλλογο γονέων και όχι απλά να προΐσταται ή γιατί ο Σχολικός Σύμβουλος, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης και ο Περιφερειακός διευθυντής οφείλουν να συνεργάζονται τόσο μαζί του όσο και μεταξύ τους, κι όχι απλά να διοικούν ιεραρχικά (Κόντης, Μουτόπουλος, & Κόντη, 2007).

### **2.11.3 Συμπεριληπτική ηγεσία**

Για αρκετό καιρό τώρα η ιδέα και η πρακτική της ηγεσίας έχουν βρεθεί έντονα στο επίκεντρο και στις προσπάθειες να βελτιωθούν τα σχολεία. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί δανείστηκαν τα πρότυπα ηγεσίας τους από διοικητικές μελέτες. Με αυτό τον τρόπο, προώθησαν και υιοθέτησαν οργανωτικές ρυθμίσεις που έδωσαν σε συγκεκριμένα άτομα τη δύναμη έτσι ώστε να είναι σε θέση να αναγκάσουν, να παρακινήσουν ή να εμπνεύσουν άλλους στους τρόπους που θα βοηθούσαν τα σχολεία να επιτύχουν συγκριτικά, μέσα στα στενά όρια της αποδοτικότητας και της παραγωγικότητας (Ryan, 2006).

Πρόσφατα, εντούτοις, αυτή η προσέγγιση έχει τεθεί όλο και περισσότερο υπό αμφισβήτηση. Όσοι κρατούν αρνητική στάση έχουν αμφισβητήσει τις ιεραρχικές σχέσεις που εξουσιάζουν τέτοιες οργανώσεις και που δείχνουν τους περιορισμούς ενός προτύπου ηγεσίας που δεν κοιτάζει πέρα από τους λεπτομερώς καθορισμένους οργανωτικούς στόχους (Ryan, 2006). Αυτοί οι μελετητές και εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν ότι η ηγεσία στα σχολεία πρέπει να είναι σχετική με βαθύτερους ηθικούς σκοπούς όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, επειδή θεωρούν ότι τα σχολεία πρέπει να συνεισφέρουν σε έναν κόσμο που είναι δίκαιος για τον καθέναν.

Στη συμπεριληπτική εκπαίδευση ο ρόλος του εκπαιδευτικού κρίνεται σημαντικός. Σύμφωνα με τους Booth και Ainscow (2011), τα σχολεία μπορούν και πρέπει να αλλάξουν. Η συμπερίληψη αποτελεί πρόκληση για τα σχολεία και διαδικασία βελτίωσης όπως επισημαίνουν οι Ainscow, Booth και Dyson (2006). Στην πορεία προς την βελτίωση ο ρόλος της ηγεσίας θεωρείται βασικός παράγοντας για την επιτυχία του σχολείου.

Σύμφωνα με τους Harris et al., (2007) όταν η ηγεσία διασπείρεται υπάρχει θετικός αντίκτυπος στη βελτίωση του σχολείου και την εκπαιδευτική αλλαγή και μια

επιτυχημένη ηγεσία προϋποθέτει την οικοδόμηση οράματος, την κατανόηση και ανάπτυξη των ατόμων, τον επανασχεδιασμό του σχολείου και τη διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης. Ακόμα, ο Ryan (2006) βλέπει τη συμπεριληπτική ηγεσία ως μια συλλογική διαδικασία στην οποία συμπεριλαμβάνονται ή αντιπροσωπεύονται όλοι.

Η ιδέα και η πρακτική της ηγεσίας δεν είναι πάντα σύμφωνες με τη συμπερίληψη. Φυσικά, η έκταση αυτής της συνέπειας εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία γίνεται αντιληπτή. Μερικές απόψεις της ηγεσίας συνδέονται ωραία με τη συμπερίληψη, ενώ άλλες όχι. Πολλές από τις παραδοσιακότερες προσανατολισμένες στη διαχείριση προοπτικές, παραδείγματος χάριν, είναι σε διαφωνία με τη συμπερίληψη. Οι έμφυτες ιεραρχίες τους κάνουν μια διάκριση μεταξύ εκείνων που βρίσκονται σε θέσεις ευθύνης και εκείνων που δεν είναι. Οι πρώτοι εμποτίζονται με ισχύ, ενώ οι δεύτεροι τη στερούνται. Αυτό σημαίνει ότι εκείνοι που δεν είναι σε διοικητικές θέσεις αποκλείονται συνήθως από τις οργανωτικές λειτουργίες όπως η λήψη αποφάσεων. Οι υπερασπιστές αυτών των προοπτικών θεωρούν ότι αυτός ο αποκλεισμός είναι κατάλληλος, υποθέτοντας ότι αυτά τα άτομα δεν έχουν την ικανότητα να συμμετέχουν σε αυτές τις πρακτικές με τέτοιο τρόπο που θα ωφελούσε τα σχολεία (Winston & Ryan, 2008).

Η προώθηση της συμπερίληψης, σε συνδυασμό με εξουσιοδοτήσεις από τις κυβερνήσεις για να παρασχεθεί ένα «σχολείο για όλους» είναι μια σημαντική πρόκληση (Ainscow & Sandill, 2010) δεδομένου ότι οι σχολικοί ηγέτες έχουν ευθύνη και υποχρέωση να εξασφαλίσουν ότι παρέχουν, ένα σχολείο για «όλα» τα παιδιά. Προηγούμενες μελέτες στον τομέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δείχνουν ότι οι προκλήσεις σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση καλύπτουν I) τη σαφήνεια για το ρόλο των υποστηρικτών (βοηθών) στην τάξη, II) διαφωνίες προσωπικότητας και αμφισβητήσεις μεταξύ των δασκάλων των τάξεων και των υποστηρικτών, III) διαθεσιμότητα της κατάλληλης υποστήριξης για τα παιδιά με δυσκολίες στη συμπεριφορά, IV) δριμύτητα του προβλήματος του παιδιού V) καθορισμό των αναγκών ειδικής εκπαίδευσης και VI) καθορισμό «της πιο κατάλληλης υποστήριξης» (Clark, 2010; Avramidis & Norwich, 2010; Florian & Linklater, 2010). Κατά συνέπεια, οι δάσκαλοι βρίσκονται συχνά κάτω από μη αμελητέο ποσό πίεσης. Επιπλέον, το συναίσθημα της αβεβαιότητας στην παροχή υπηρεσιών, η αναζήτηση καταρτισμένου προσωπικού, η έλλειψη κατάρτισης και ο χρόνος και ο χώρος που απαιτείται για να

κατευθυνθούν οι συμπεριληπτικές πρακτικές είναι μέρος των προκλήσεων που οι ηγέτες αντιμετωπίζουν (Schmidt & Venet, 2012).

Καθώς η εκπαίδευση διαφορετικών μαθητών απαιτεί δασκάλους που είναι ικανοί στην παροχή ενός εμπλουτισμένου και ενός ενδιαφέροντος προγράμματος σπουδών (Avramidis & Norwich, 2010; Sergiovanni, 2006), θα χρειαστούν τους σχολικούς ηγέτες που θα τους βοηθήσουν στην κατοχή των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την οικοδόμηση συμπεριληπτικών τάξεων.

Συνεπώς, η εγγύηση ενός σχολείου για «όλους» θα απαιτήσει οι σχολικοί ηγέτες να πάρουν μια δυναμική θέση και να διευκολύνουν την εκμάθηση, την επιμόρφωση των δασκάλων. Η έρευνα έχει προσδιορίσει τους σχολικούς ηγέτες ως βασικούς συμμετέχοντες στη σχολική αλλαγή και τη δημιουργία σχολείων που υποστηρίζουν τους δασκάλους και ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικές ικανότητες (Ainscow & Sandill, 2010). Αυτό είναι ειδικά η περίπτωση όταν περιλαμβάνουν οι τάξεις γενικής εκπαίδευσης μια διαφορετική γκάμα σπουδαστών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με δυσκολίες (Clark, 2010).

Όταν οι σχολικοί ηγέτες διευκολύνουν στρατηγικά την εκμάθηση και την επιμόρφωση των δασκάλων, οι δάσκαλοι αναπτύσσονται δεδομένου ότι προκαλούνται να εξελιχθούν (Fullan, 2006) και κατά συνέπεια, η ποιότητα της διδασκαλίας βελτιώνεται συνεισφέροντας σε υψηλού επιπέδου εκμάθηση και καλές επιδόσεις των μαθητών (Lieberman & Miller, 2007; Sergiovanni, 2009; Timperley, 2011). Εντούτοις, πολλοί νέοι συμπεριληπτικοί σχολικοί ηγέτες δεν ξέρουν πώς να διευκολύνουν αποτελεσματικά την εκμάθηση δασκάλων και επομένως θα χρειαστούν περισσότερο χρόνο και γνώση για να κατανοήσουν τους αποτελεσματικούς όρους και τα προγράμματα που υποστηρίζουν την εκμάθηση των δασκάλων.

## **2.12 Ηγέτης και Συναισθηματική Νοημοσύνη**

Ο ικανός ηγέτης κινητοποιεί, εμπνέει, συντονίζεται με τα συναισθήματα των ατόμων που αποτελούν την ομάδα του και έχει την ικανότητα να διακρίνει την επίδραση των αποφάσεών του στα συναισθήματα αυτά. Σύμφωνα με την συναισθηματική νοημοσύνη ο ικανός ηγέτης για να εδραιώσει την αξιοπιστία του θα πρέπει να διαισθάνεται τα μη εκφραζόμενα συναισθήματα των εργαζομένων και να τα εκφράζει ο ίδιος εκ μέρους της ομάδας του, ή οι ενέργειές του να είναι τέτοιες, που να δείχνει ότι έχει καταλάβει τα συναισθήματα των άλλων (Goleman, 2005).



Ανεξάρτητα από το τι επιδιώκει ένας ηγέτης, είτε πρόκειται για χάραξη στρατηγικών είτε για την ενεργοποίηση των ομάδων, η επιτυχία του εξαρτάται από το πώς το κάνει. Ακόμη και όταν οτιδήποτε άλλο είναι σωστό, εάν ο ηγέτης αποτύχει στο πρωταρχικό καθήκον της αφύπνισης των συναισθημάτων προς τη σωστή κατεύθυνση, τότε τίποτα από όσα κάνει δεν πρόκειται να αποδώσει όπως θέλει ή όπως πρέπει.

Ο συναισθηματικός τόνος καθορίζεται από τον ηγέτη της επιχείρησης ή του οργανισμού. Τα θετικά συναισθήματα που εκφράζονται από τον ηγέτη αντανακλούνται σε όλη την ομάδα, με αποτέλεσμα να αποτελούν τον πιλότο του οργανισμού και να προγραμματίζουν την κατεύθυνση στην πορεία του. Συμπεραίνεται επομένως ότι η ηγεσία δεν είναι απλά ένας προγραμματισμός αλλά η θετική επίδραση στα συναισθήματα των ανθρώπων, οι οποίοι πρέπει να δεχτούν τον ηγέτη όχι μόνο με το μυαλό αλλά και με την καρδιά τους. Η κοινή συναίνεση δημιουργείται από τους ηγέτες με την ανταλλαγή συναισθημάτων μέσα στην ομάδα. Αυτό το συναισθηματικό καθήκον του ηγέτη είναι «*γνήσιο*» και «*πρωτογενές*» (δηλαδή στοιχειώδες) κατά δύο έννοιες: αποτελεί ταυτόχρονα το πρωταρχικό αλλά και το κυριότερο χαρακτηριστικό στοιχείο δράσης της ηγεσίας.

Ανέκαθεν οι ηγέτες έπαιζαν ουσιώδη συναισθηματικό ρόλο. Αναμφίβολα, οι μεγάλοι ηγέτες της ανθρωπότητας, είτε ήταν αρχηγοί φυλών είτε σαμάνοι, κέρδιζαν και εδραίωναν τη θέση τους, κυρίως διότι η ηγεσία τους συμπαρέσυρε συναισθηματικά τους άλλους. Σε κάθε περίοδο ιστορίας και σε όλους τους πολιτισμούς, ο ηγέτης οποιασδήποτε ανθρώπινης ομάδας, είναι αυτός στον οποίο στρέφονται όλοι για ασφάλεια, σιγουριά, επιβεβαίωση και διαύγεια ενόψει της αβεβαιότητας ή της απειλής, όπως και ενόψει κάποιου έργου που πρόκειται να ολοκληρωθεί. Ο ηγέτης δρα ως συναισθηματικός καθοδηγητής της ομάδας (Miller, 1999).

Στους σύγχρονους οργανισμούς αυτό το ουσιώδες συναισθηματικό καθήκον, παρότι μέχρι πρότινος ήταν σε μεγάλο βαθμό μη ορατό, αποτελεί μια από τις κυριότερες υποχρεώσεις της ηγεσίας: ο ηγέτης κατευθύνει το ομαδικό συναίσθημα σε θετική πορεία και διαλύει το δηλητηριώδες νέφος που δημιουργούν τα τοξικά συναισθήματα. Το αν ένας οργανισμός «μαραίνεται» ή «ανθίζει» εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο αποτελεσματικός είναι ο ηγέτης σε αυτή τη διάσταση. Αυτό το ηγετικό καθήκον έχει παντού τις εφαρμογές του, από την αίθουσα συνεδριάσεων του διοικητικού συμβουλίου μιας εταιρείας ή ενός οργανισμού έως το μικρό συνοικιακό κατάστημα λιανικής πώλησης. Ο ευφυής συναισθηματικά ηγέτης

ξέρει να μετρήσει το συναισθηματικό σφυγμό της ομάδας του και να αλλάξει τις νόρμες ή την κουλτούρα προς το καλύτερο, επομένως μπορεί να οδηγήσει στην ενίσχυση της «*συλλογικής συναισθηματικής νοημοσύνης*» σε ολόκληρη την ομάδα με απείρως πιο θετική επίδραση στον οργανισμό από ότι σε μεμονωμένα μέλη (Ryback, 1998).

### **2.13 Ανασκόπηση ερευνών**

Η Στραβάκου (2003) στην διδακτορική διατριβή της, που αποτελείται από τρία μέρη, εξερευνά το θεωρητικό και εμπειρικό έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στο πρώτο μέρος του βιβλίου, μελετά από θεωρητική άποψη το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, καταγράφοντας την ισχύουσα νομοθεσία σχετικά με την επιλογή του και πραγματοποιώντας μια σύντομη ανασκόπηση της σχετικής παιδαγωγικής βιβλιογραφίας.

Στο δεύτερο μέρος διερευνώνται οι στάσεις και οι απόψεις των δασκάλων και του προσωπικού της εκπαίδευσης, όπου το ζήτημα της επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων δείχνει, ότι τα κριτήρια που εξετάζονται από τα μέλη του δείγματος έρευνας, είναι πιο σημαντικά για την επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων, αλλά «τα κορυφαία δώρα» δεν είναι οι ουσιαστικές διαφορές. Θεωρούν επίσης τα 12 χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας ως προϋπόθεση για την επιλογή των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων.

Το τρίτο μέρος περιγράφει τα γενικά συμπεράσματα που προέκυψαν τόσο από το θεωρητικό όσο και από το εμπειρικό μέρος του έργου, το οποίο δείχνει ότι το κράτος δεν φαίνεται να υποστηρίζει το Εκπαιδευτικό Προσωπικό του, ειδικά τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων που επέλεξε. Δεν φαίνεται να τους προετοιμάζει επαρκώς και αναλογικά για το έργο τους, ούτε τους ενημερώνει σχετικά με τις δυσκολίες που θα συναντήσουν αργότερα κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους και δεν διοργανώνει συστηματικά σεμινάρια για τη στήριξη του διοικητικού, επιστημονικού, παιδαγωγικού και διδακτικού έργου τους κ.λ.π. Φυσικά, πού και πού καταβάλλονται ορισμένες προσπάθειες, αλλά αυτές οι προσπάθειες είναι συνήθως απρόβλεπτες, περιορισμένες και καθόλου μεθοδικές, οπότε δεν είναι αποτελεσματικές.

Τέλος, η συγγραφέας κάνει προτάσεις που προκύπτουν τόσο από τα ευρήματα και τις παρατηρήσεις του πρώτου μέρους όσο και από τα ευρήματα της έρευνας, οι οποίες είναι ότι το κράτος πρέπει να προετοιμάζει τους διευθυντές για το έργο που θα

αναλάβουν, προτού ορισθούν ως επικεφαλής της Σχολικής Μονάδας. Αυτή η διαδικασία κατάρτισης πρέπει να επαναλαμβάνεται κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Με αυτό τον τρόπο, το κράτος όχι μόνο θα δώσει στους διευθυντές την εντύπωση ότι θέλει να τους βοηθήσει και να τους υποστηρίξει, αλλά και ότι είναι πράγματι μαζί (δίπλα) τους στο δύσκολο έργο τους. Το κράτος πρέπει επίσης να σκεφτεί άλλους τρόπους επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων, εκτός από αυτούς που εφαρμόζει επί του παρόντος (Στραβάκου, 2003). Για παράδειγμα, να επιλέγονται από την Ένωση Καθηγητών ή αντίστοιχα Συλλόγων Δασκάλων όπως ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς σε αυτή τη μελέτη ή με άλλους τρόπους που εφαρμόζονται σε άλλες χώρες. Πρέπει να καθοριστούν τα κριτήρια που απαιτούνται για την επιλογή των διευθυντών, αν και τα θέματα της δειγματοληπτικής έρευνας θεωρούν την ηγεσία ως το πιο σημαντικό κριτήριο. Όσοι έχουν ήδη αυτά τα χαρακτηριστικά, οι οποίοι είναι ελάχιστοι, δεν αρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες, οπότε οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρουν και να προτείνουν τρόπους να βοηθήσουν τους διευθυντές σχολικών μονάδων που δεν διαθέτουν αυτά τα χαρακτηριστικά.

Η Νίκα (2008) ασχολείται εκτενώς με το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τόσο στο ελληνικό όσο και στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο πλαίσιο αυτό, ασχολείται επίσης με την επιλογή στελεχών σε αυτά τα δύο εκπαιδευτικά συστήματα. Χρησιμοποιεί τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου και την ταξινόμει με βάση τα ακόλουθα πεδία: i) μέσα επιλογής, ii) προσόντα των υποψηφίων και προϋποθέσεις επιλογής, iii) διαδικασίες κρίσης και επιλογής και iv) κριτήρια επιλογής.

Τέλος, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το Σύστημα Εκλογικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα βασίζεται σε κρίσεις της διοικητικής ιεραρχίας που βασίζονται σε ένα σύνολο καθορισμένων μετρήσιμων κριτηρίων, όπου κυριαρχεί η έμφαση στα προσόντα και την εμπειρία και όχι στην ποιότητα της εργασίας τους. Λόγω της έλλειψης αξιολόγησης και του ασαφούς πλαισίου της συνέντευξης, αυτή η εστίαση οδηγεί σε μια συνεχή προσπάθεια ατομικής ανάπτυξης για την προώθησή τους σε εκτελεστικές θέσεις, η οποία δεν συνδέεται απαραίτητα με την προσπάθεια βελτίωσης της λειτουργίας του οργανισμού ή ανταπόκρισης στις ανάγκες των δικαιούχων. Αποσυνδέει τον φιλόδοξο επαγγελματία από το έργο του και κατευθύνει την ενέργειά του αλλού σε δραστηριότητες για τη συλλογή αντικειμενικών προσόντων.

Αντίθετα, στην Αγγλία, το σύστημα επιλογής είναι ιδιαίτερα ευέλικτο, ανοικτό και αποκεντρωμένο, καθώς αναθέτει την ευθύνη για τη διεξαγωγή διαδικασιών και τη λήψη σχετικών αποφάσεων στην τοπική αυτοδιοίκηση. Εκτός από τον νόμο για τη

διδασκαλία και την τριτοβάθμια εκπαίδευση του 1998, εισήγαγε σημαντικές μεταρρυθμίσεις όσον αφορά τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών. Αυτά περιλαμβάνουν την απαίτηση για επαγγελματική πιστοποίηση νέων διευθυντών σε κρατικά σχολεία στην Αγγλία μέσω του Εθνικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού για Επικεφαλής ή στα αγγλικά National Professional Qualification for Headship (NPQH), το οποίο εισήχθη ως όρος για το διορισμό ή απαιτείται να παραληφθεί εντός τεσσάρων ετών από την κατοχή της θέσης.

Η Σπυροπούλου (2010) διερεύνησε τα κριτήρια επιλογής του Ν. 3467/2006 κατά την άποψη των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, εξετάζοντας τη γνώμη τους, καθώς κρίθηκαν κατάλληλοι για τη διοίκηση. Το έργο της είναι δομημένο σε δύο μέρη: το πρώτο μέρος επιχειρεί μια θεωρητική εξερεύνηση του γενικού θεματικού «διευθυντής σχολείου» που προσεγγίζει τις βασικές του διαστάσεις, ενώ στο δεύτερο μέρος αναφέρει την έρευνα που διεξήχθη σε μια προσπάθεια εμπειρικής διερεύνησης του θέματος.

Η έρευνα βασίζεται σε 10 Διευθυντές Δημοτικής Εκπαίδευσης και 10 Διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (5 Γυμνάσια και 5 Λύκεια) στο Νομό Αχαΐας και χρησιμοποιήθηκε το μεθοδολογικό εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης. Από την ανάλυση των δεδομένων, η αμφισβήτηση του Ν. 3467/2006 ήταν προφανής, καθώς η κυρίαρχη τάση που επισημάνθηκε από τις εκθέσεις των συμμετεχόντων αποκάλυψε βασικά προβλήματα και σημαντικές ελλείψεις οι οποίες, συνολικά, μεταβάλλουν την ορθότητα της διαδικασίας επιλογής. Οι επιθεωρητές (συμβούλια επιλογής) δήλωσαν ότι αισθάνονται ότι χρειάζονται τη συνέντευξη αλλά έχουν επιφυλάξεις σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της. Διαπιστώνουν επίσης ότι αυτό το σύστημα επιλογής κυριαρχεί στα παλαιότερα, τα οποία συχνά καθυστερούσαν στην κατάρτιση της σχολικής διοίκησης, διατηρούσαν τη διοικητική πτυχή του ρόλου τους, είχαν περιορισμένες ευθύνες και ανέμεναν εντολές για τη βελτίωση του σχολείου. Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο οι διαχειριστές (συμβούλια επιλογής) επιλέγουν, επηρεάζει έμμεσα το φαινόμενο της σχολικής φοίτησης γενικά. Η διαδικασία βελτίωσης του σχολείου πρέπει να ξεκινά από το αρχικό θέμα του «ποιος επιλέγεται» για τους διευθυντές, για να βελτιώσει περαιτέρω το σχολικό έργο. Ωστόσο, το κράτος δεν αντιμετωπίζει αποτελεσματικά αυτά τα εκπαιδευτικά ζητήματα και διακρίνεται από συντηρητισμό και στασιμότητα.

Οι Αργυρίου, Ανδρεάδου και Τυπάς (2015) διερευνούν τις απόψεις των υποψηφίων διευθυντών / ντριών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το θεσμικό

πλαίσιο της επιλογής τους που τέθηκε σε εφαρμογή το 2011. Η έρευνα διεξήχθη τον Ιούνιο του 2011 με τη συμμετοχή 80 υποψηφίων από τους 110 που ενδιαφέρονται να αναλάβουν διευθυντική θέση στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Αττικής. Τα συμπεράσματα που συνάγονται είναι ότι το ισχύον πλαίσιο (του 2011) ενθαρρύνει τους καταλληλότερους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν το ενδιαφέρον τους για τη θέση και συλλέγουν τις απαραίτητες πληροφορίες για τους υποψηφίους μέσω της συνέντευξης, του βιογραφικού σημειώματος και των σεναρίων επαγγελματικής κατάρτισης. Οι συμμετέχοντες θεωρούν απαραίτητο να επιλεγούν με θητεία πρόσωπα που θα έχουν βαθμό Α, 8 χρόνια υπηρεσίας στη αντίστοιχη εκπαιδευτική μονάδα και ειδικές γνώσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι Υποψήφιοι Διευθυντές θεωρούν ότι ο ρόλος τους στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ σημαντικός, ενώ η κύρια δεξιότητα και το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό που πρέπει να έχουν είναι να υιοθετούν ένα συνολικό όραμα για την εκπαίδευση και να το μοιράζονται με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Έχουν εντοπιστεί διαφορές σε διάφορα θέματα που έχουν διερευνηθεί σε σχέση με τις μεταβλητές του φύλου, τις εμπειρίες παρελθόντων υπηρεσιών και την ηγεσία.

Η Πατσιομίτου (2015) επιχειρεί μια επεμβατική ερευνητική προσέγγιση όσον αφορά τα κριτήρια με τα οποία αξιολογήθηκαν οι υποψήφιοι σχολικοί ηγέτες για το σχολικό έτος 2015-16 και εξετάζει τη σχέση μεταξύ των αντικειμενικών μορίων των υποψηφίων και των μορίων που έλαβαν από τη διαδικασία ψηφοφορίας όπως αναφέρεται από σχετική ενημέρωση της Ένωσης Καθηγητών, σε μία Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της συνοψίζονται ως εξής: 119 εκ των 179 Υποψηφίων Διευθυντών Σχολικής Μονάδας (66,48%) επανεξελέγησαν στη θέση τους και στις περισσότερες περιπτώσεις από την πλειοψηφία, στο κριτήριο αξιολόγησης του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας, ενώ λίγοι ήταν οι διευθυντές που απορρίφθηκαν από τον Σύλλογο. Το κριτήριο του επιστημονικο-παιδαγωγικού σχηματισμού και κατάρτισης δεν έφτασε τα 9 σημεία που ο υποψήφιος θα μπορούσε να αντλήσει, ενώ μόνο τέσσερα (εκ των οποίων εκλέχθηκαν δύο) συγκέντρωσαν 7-7,5 μονάδες. Οι περισσότεροι υποψήφιοι με δυσκολία κέρδισαν 6 βαθμούς. Τέλος, όσον αφορά το κριτήριο του στελέχους, της καθοδήγησης και της διοικητικής εμπειρίας, η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών έχει διδακτική υπηρεσία άνω των 15 ετών.

Ο Τζήκας (2007) θεωρεί ότι είναι κοινά αποδεκτό το γεγονός ότι η αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου εξαρτάται από τις ικανότητες του διευθυντή του, καθώς και

ότι η προσωπικότητα του ατόμου συνδέεται άμεσα με τις διοικητικές ικανότητές του. Παράλληλα, υποστηρίζει ότι δεν υπάρχουν ακριβή και σαφή κριτήρια στη διαδικασία επιλογής του εκπαιδευτικού προσωπικού για την αξιολόγηση των διοικητικών ικανοτήτων και των χαρακτηριστικών ηγεσίας των υποψηφίων. Αντίθετα, η διοικητική εμπειρία, είτε είναι επιτυχής είτε όχι, θεωρείται σημαντικό πλεονέκτημα στο πλαίσιο του νόμου, δεδομένου ότι δεν υπάρχουν στοιχεία αξιολόγησης.

Οι Στραβάκου και Κουγιουρούκη (2008) διερευνούν τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τις παραμέτρους που σχετίζονται με την επιλογή των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων, όπως τα αντικειμενικά κριτήρια, τον ρόλο των εκλογέων εκπαιδευτικών, τη θέση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών στην εισαγωγή εξετάσεων για την επιλογή διευθυντών, κ.λ.π., προκειμένου να διαμορφωθεί όσο το δυνατόν σαφέστερη εικόνα σχετικά με το υπό συζήτηση θέμα.

Σύμφωνα με αυτή την έρευνα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη θητεία των διευθυντών, αλλά ορισμένοι προτιμούν τη μονιμότητα. Επίσης, τα κριτήρια του Ν. 3467/2006 φαίνονται πιο αντικειμενικά από τα κριτήρια του Προεδρικού Διατάγματος 25/2002, καθώς η αρχαιότητα είναι το κριτήριο της φιλοσοφίας αυτού του νόμου. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι βλέπουν θετικά τη συμμετοχή ενός τρίτου που εκλέγεται στην εξεταστική επιτροπή απορρίπτοντας τη συμμετοχή ενός εκπροσώπου των διευθυντών και πολύ περισσότερο εκπροσώπου των γονέων. Επίσης, τα θέματα του δείγματος της έρευνας συμφωνούν ότι η συνέντευξη δεν αποτελεί αντικειμενικό κριτήριο και θα πρέπει να αντικατασταθεί από άλλους πιο αντικειμενικούς τρόπους επιλογής, καθώς η συνέντευξη, όπως συμβαίνει στη χώρα μας, είναι ένα από τα πιο ρουσφετολογικά κριτήρια για την πρόσληψη ενός υποψηφίου σε οποιαδήποτε θέση. Επιπλέον, επιβεβαιώνεται ότι είναι κάτι περισσότερο από δημοφιλές στην ελληνική κοινωνία, δηλαδή ότι οι κομματικές παρεμβάσεις είναι δεδομένες στις κρίσεις των μελλοντικών διευθυντών.

## **Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία**

Το επόμενο κεφάλαιο αποτελείται από τους ερευνητικούς στόχους και τις ερωτήσεις, το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τις μεθόδους και το σχεδιασμό της έρευνας, καθώς και με τη ροή της ίδιας της έρευνας, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων και την ανάλυσή της.

Η έρευνα είναι ένα ουσιαστικό μέρος της διατριβής, καθώς μόνο ένα θεωρητικό πλαίσιο δεν αρκεί για να κατανοηθεί πώς μπορούν να βελτιωθούν ορισμένες διαδικασίες. Επιπλέον, σήμερα ο κόσμος αλλάζει πολύ γρήγορα και οι άνθρωποι πρέπει να συμβαδίζουν με τις εποχές και πρέπει επομένως να διεξάγουν διάφορες έρευνες για να αξιολογήσουν τις επιδόσεις του εργαζομένου, της εταιρείας, του οργανισμού, να οικοδομήσουν νέες στρατηγικές και να βελτιώσουν τη διαδικασία εργασίας.

Σύμφωνα με τους Krishnaswami & Satyaprasad (2010), η έρευνα απλά σημαίνει αναζήτηση γεγονότων - απαντήσεις σε ερωτήσεις και λύσεις σε προβλήματα. Υπάρχει επίσης επιστημονικός ορισμός της έρευνας που σχεδιάστηκε από τον Kerlinger (1986, 10), και ορίζει την έρευνα ως την ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική διερεύνηση των υποθετικών προτάσεων για τις υποτιθέμενες σχέσεις μεταξύ των φυσικών φαινομένων. Ο ορισμός που παρουσιάζεται αποκαλύπτει ορισμένα χαρακτηριστικά της έρευνας: είναι μια συστηματική και κριτική διερεύνηση, αποσκοπεί στην εξήγηση ενός φαινομένου, είναι αντικειμενική και λογική, και βασίζεται σε εμπειρικά στοιχεία.

### **3.1 Στόχοι έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Το κύριο ερευνητικό πρόβλημα είναι να μελετηθεί κατά πόσο είναι αποτελεσματική η χρήση της συνέντευξης ως εργαλείο πρόσληψης αλλά και εξέλιξης στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Προκειμένου να επιτευχθεί ο ερευνητικός σκοπός, πρέπει να απαντηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Τι πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν κατά την πρόσληψη και εξέλιξη στελεχών της Εκπαίδευσης;
2. Ποια κριτήρια για την πρόσληψη και εξέλιξη στελεχών της Εκπαίδευσης θα θεωρούνται αντικειμενικά;
3. Ποια η σημασία της συνέντευξης για την πρόσληψη και εξέλιξη στελεχών της Εκπαίδευσης;

### 3.2 Σχεδιασμός, προσεγγίσεις και μέθοδοι έρευνας

Σύμφωνα με τον Kumar (2011), ο σχεδιασμός της έρευνας έχει μια ειδική στρατηγική, δομή και σχέδιο που βοηθούν στην εκμείωση της απάντησης στα ερευνητικά ερωτήματα και προβλήματα. Περιλαμβάνει όλες τις πληροφορίες που ξεκινούν από τις υποθέσεις και τελειώνουν με την ανάλυση δεδομένων. Ο σχεδιασμός της έρευνας είναι ένα πολύ σημαντικό βήμα στην ερευνητική διαδικασία, καθώς επιτρέπει την πλήρη εικόνα της έρευνας και την όσο το δυνατόν ακριβέστερη απάντηση στις αναφερθείσες ερωτήσεις.

Οι συγγραφείς προσδιορίζουν διάφορους τύπους (ή σκοπούς) έρευνας:

- Διερευνητικές μελέτες βοηθούν στην εξεύρεση της τρέχουσας κατάστασης και εξετάζουν το πρόβλημα από διαφορετικές πλευρές και γωνίες, για να το προσεγγίσουν από μέσα και από έξω. Συνήθως αυτός ο τύπος έρευνας είναι πολύ ευέλικτος. Ωστόσο, απαιτεί κατεύθυνση και εστίαση. Διερευνητική έρευνα διεξάγεται με τρεις βασικούς τρόπους: α) την αναζήτηση βιβλιογραφίας, β) την πραγματοποίηση συνεντεύξεων με ειδικούς και γ) τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με μια ομάδα εστίασης.
- Οι περιγραφικές μελέτες αφορούν την απεικόνιση ενός φαινομένου και των συνιστωσών του. Στόχος τους είναι να απαντηθούν οι ερωτήσεις ποιος, τι, πότε και πού.
- Οι επεξηγηματικές μελέτες χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν μια σχέση αιτίου-αποτελέσματος, εξηγώντας τη σχέση μεταξύ μεταβλητών (Saunders et al., 2009).

Εκτός από τον προσδιορισμό ενός ερευνητικού σχεδιασμού, πρέπει να επιλεγεί μια ερευνητική προσέγγιση. Διάφοροι συγγραφείς δηλώνουν ότι οι ερευνητικές προσεγγίσεις μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες: αφαιρετικές, επαγωγικές και απαγωγικές προσεγγίσεις. Η αφαιρετική προσέγγιση εξετάζει την εγκυρότητα των υποθέσεων που βασίζονται σε μια υπάρχουσα θεωρία, ακολουθώντας τη διαδρομή: Θεωρία → Υπόθεση → Παρατήρηση / Δοκιμή → Επιβεβαίωση / Απόρριψη. Εναλλακτικά, η επαγωγική προσέγγιση συμβάλλει στην εμφάνιση νέων θεωριών και δεν περιλαμβάνει τη διατύπωση υποθέσεων ακολουθώντας αυτή τη διαδρομή: Παρατηρήσεις / Δοκιμές → Πρότυπο → Θεωρία. Η απαγωγική προσέγγιση έχει σχεδιαστεί για να ξεπεράσει τις αδυναμίες των δύο προσεγγίσεων που έχουν διατυπωθεί προηγουμένως, υιοθετώντας μια ρεαλιστική προοπτική. Σε αυτή την προσέγγιση, η διαδικασία ξεκινά με «ατελείς παρατηρήσεις» ή «παζλ», και είναι αφιερωμένη στην εξήγησή τους (Bryman & Bell, 2015).



Μετά τον προσδιορισμό του σχεδιασμού και της προσέγγισης της έρευνας, είναι απαραίτητο να επιλέξουμε τις μεθόδους έρευνας. Υπάρχουν δύο γνωστές μορφές έρευνας που μπορούν να αξιοποιηθούν: ποσοτική και ποιοτική έρευνα. Όπως φαίνεται από τους τίτλους, στην ποσοτική έρευνα τα δεδομένα παρουσιάζονται συνήθως σε αριθμούς και στην ποιοτική έρευνα με λέξεις. Εκτός από αυτούς τους δύο τύπους, θα μπορούσε να υπάρχει και ένα μίγμα τόσο από ποσοτική όσο και από ποιοτική έρευνα.

### **3.2.1 Μέθοδος ποιοτικής έρευνας**

Έχει ήδη δηλωθεί ότι τα ποιοτικά στοιχεία αποκαλύπτονται κατά το πλείστον με βάση τα κείμενα. Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας είναι πολύ αποτελεσματικές για την απόκτηση διαφόρων πληροφοριών σχετικά με τις αξίες, τις συμπεριφορές και τις απόψεις συγκεκριμένου πληθυσμού, καθώς και για τον εντοπισμό άλλων παραγόντων, όπως το καθεστώς, οι κοινωνικοί κανόνες και οι ρόλοι των φύλων (Mack et al., 2005). Ο κύριος σκοπός της ποιοτικής έρευνας είναι να απαντήσει σε ερωτήσεις του τύπου «Γιατί» και «Πώς», να κατανοήσουμε τις διαδικασίες και να ανακαλύψουμε τι επηρεάζει αυτά τα «γιατί» και τα «πώς» (Henning et al., 2010).

Οι Mack et al. (2005) προσδιορίζουν τρεις συχνότερα χρησιμοποιούμενες μεθόδους ποιοτικής έρευνας, οι οποίες είναι α) σε βάθος συνεντεύξεις, β) ομάδες εστίασης και γ) συμμετοχική παρατήρηση. Αυτές οι μέθοδοι παράγουν δεδομένα με τη μορφή μεταγραφών, εγγραφών ήχου / βίντεο και σημειώσεων πεδίου. Παρακάτω περιγράφονται οι πιο δημοφιλείς μέθοδοι ποιοτικής έρευνας.

#### ***Παρατήρηση***

Γενικά, η παρατήρηση είναι «να βλέπεις» και «να ακούς» τι συμβαίνει γύρω. Οι Krishnaswami & Satyaprasad (2010) κατατάσσουν την παρατήρηση σε διάφορες υποδιαίρεσεις: α) παρατήρηση συμμετεχόντων έναντι μη συμμετεχόντων, β) άμεση έναντι έμμεσης παρατήρησης και γ) ελεγχόμενη έναντι ανεξέλεγκτης παρατήρησης.

Η παρατήρηση από τους συμμετέχοντες είναι η διαδικασία κατά την οποία ένας ερευνητής γίνεται μέλος μιας ομάδας και συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες των θεμάτων. Βοηθά όχι μόνο να παρατηρεί αλλά και να αισθάνεται την ατμόσφαιρα και τις αλλαγές μέσα σε μια εταιρεία, έναν οργανισμό ή και μια ομάδα. Ωστόσο, αυτό το είδος παρατήρησης συνήθως περιλαμβάνει συναισθήματα και, κατά συνέπεια, μπορούν να βγουν προκαταρκτικά συμπεράσματα. Υπάρχουν τέσσερις ρόλοι που

μπορεί να υιοθετήσει ένας ερευνητής: πλήρης συμμετέχων, πλήρης παρατηρητής, παρατηρητής ως συμμετέχων και συμμετέχων ως παρατηρητής (Gill & Johnson, 2001).

Ο ρόλος του παρατηρητή επιλέγεται συνήθως με βάση τους ακόλουθους παράγοντες:

- Σκοπός της έρευνας
- Ο διαθέσιμος χρόνος
- Ο βαθμός στον οποίο ο ερευνητής αισθάνεται κατάλληλος
- Οργανωτική πρόσβαση
- Ηθικές σκέψεις (Saunders et al., 2009)

Σε μη συμμετοχική παρατήρηση ένας ερευνητής δεν συμμετέχει στο φαινόμενο που παρατηρείται και συνεπώς δεν περιλαμβάνει συναισθήματα και η παρατήρηση είναι πιο αμερόληπτη. Η άμεση παρατήρηση απαιτεί τη φυσική παρουσία του παρατηρητή κατά τη διάρκεια των γεγονότων που σχετίζονται με το θέμα. Πρόκειται για μια ευέλικτη μέθοδο παρατήρησης. Ωστόσο, αν υπάρχουν πολλά γεγονότα, είναι πολύ δύσκολο να τα διερευνήσει κανείς. Έτσι, μπορεί να χαθούν σημαντικά στοιχεία. Η έμμεση παρατήρηση είναι αντίθετη προς την άμεση, δεν περιλαμβάνει την παρουσία του ερευνητή κατά τη διάρκεια του γεγονότος. Σε αυτή τη μέθοδο παρατήρησης, ο ερευνητής παίρνει τις απαραίτητες πληροφορίες μέσω εγγραφών που γίνονται από διάφορες ηλεκτρονικές συσκευές. Η ελεγχόμενη παρατήρηση απαιτεί δομημένες και τυποποιημένες τεχνικές και ο έλεγχος ολόκληρης της διαδικασίας θα πρέπει να μεγιστοποιηθεί. Η ανεξέλεγκτη παρατήρηση, από την άλλη πλευρά, δεν απαιτεί τεχνικές ελέγχου και ειδικό σχέδιο. Χρησιμοποιείται συνήθως στην περιγραφική έρευνα (Krishnaswami & Satyaprasad, 2010).

### **Συνεντεύξεις**

Σύμφωνα με τους Eriksson και Kovalainen (2016, 93), οι συνεντεύξεις μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις τύπους: α) δομημένες, β) ημι-δομημένες και γ) αδόμητες συνεντεύξεις. Η δομημένη συνέντευξη αποτελείται από ερωτήσεις που προετοιμάζονται εκ των προτέρων, οι οποίες τίθενται με την ίδια σειρά και ζητούνται από όλους τους ερωτηθέντες. Συνήθως δομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται για έρευνες με πολλούς ερωτηθέντες. Τα δεδομένα που λαμβάνονται με αυτόν τον τρόπο είναι εύκολα συγκρίσιμα και παρουσιάζουν μόνο τις απαραίτητες πληροφορίες, αποφεύγοντας τις άσχετες και χρονοβόρες απαντήσεις (Krishnaswami & Satyaprasad 2010).

Η ημι-δομημένη συνέντευξη είναι λιγότερο δομημένη από τον προηγούμενο τύπο συνέντευξης. Ο ερευνητής έχει κατάλογο ερωτήσεων και θεμάτων που πρέπει να

καλυφθούν. Ωστόσο, μπορεί να κάνει αλλαγές κατά τη διάρκεια του διαλόγου. Σε μια ημι-δομημένη συνέντευξη, η σειρά των ερωτήσεων μπορεί να είναι διαφορετική, καθώς και μερικές νέες ερωτήσεις μπορεί να εμφανιστούν κατά τη διάρκεια της συνομιλίας (Saunders et al., 2009).

Η αδόμητη συνέντευξη, όπως φαίνεται από τον τίτλο, δεν έχει κάποια ιδιαίτερη δομή ή ερωτήσεις προετοιμασμένες εκ των προτέρων. Ένας ερευνητής δίνει συνήθως το θέμα σε έναν ερωτώμενο και τον ενθαρρύνει να μιλήσει χωρίς περιορισμό. Αυτός ο τύπος συνέντευξης είναι αρκετά δημοφιλής επειδή ο ερευνητής έχει την ευκαιρία να εξερευνήσει το πρόβλημα βαθύτερα, αλλά είναι χρονοβόρα και μπορούν να ληφθούν κάποιες άσχετες πληροφορίες. Ως εκ τούτου, ο ερευνητής πρέπει να έχει σχετική εμπειρία για να καταστήσει την διαδικασία παραγωγική. Τα δεδομένα που συλλέγονται με τη χρήση της αδόμητης συνέντευξης δεν είναι συγκρίσιμα και, κατά συνέπεια, είναι δύσκολο να τα αναλύσουμε και να τα χρησιμοποιήσουμε για έρευνες (Krishnaswami & Satyaprasad, 2010).

### ***Focus Groups***

Σύμφωνα με τους Mack et al. (2005), οι ομάδες εστίασης χρησιμοποιούνται συνήθως στις μελέτες μάρκετινγκ, για παράδειγμα για να επιλέξετε ένα νέο προϊόν ή υπηρεσία που μια εταιρεία επιθυμεί να ξεκινήσει. Συνήθως, αυτή η μέθοδος συλλογής δεδομένων περιλαμβάνει έναν ερευνητή (ή δύο από αυτούς) και διάφορους συμμετέχοντες, οι οποίοι συγκεντρώνονται για να δώσουν τη γνώμη τους σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Ένας ερευνητής είναι ο ηγέτης που οδηγεί τη συζήτηση και απευθύνει ανοικτά ερωτήματα που απαιτούν εις βάθος απαντήσεις και ο δεύτερος ερευνητής είναι ένας παρατηρητής που κρατά σημειώσεις. Η μέθοδος Focus Groups είναι μια από τις καλύτερες μεθόδους για να δημιουργήσετε μια πλήρη εικόνα της επίδρασης των διαφόρων θεμάτων στους ανθρώπους.

### **3.2.2 Ποσοτική μέθοδος έρευνας**

Οι Saunders et al. (2009) ορίζουν τα ερωτηματολόγια ως μία από τις πιο δημοφιλείς μεθόδους ποσοτικής έρευνας. Τα περισσότερα από τα ερωτηματολόγια χρόνου περιέχουν διάφορες ερωτήσεις με προετοιμασμένες απαντήσεις τις οποίες μπορεί να επιλέξει ένας ερωτώμενος. Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια μπορούν συνήθως να συμπληρωθούν ανώνυμα, τα οποία κάτω απ' αυτή τη συνθήκη μπορούν να παρέχουν πιο ειλικρινή και συναφή δεδομένα. Διάφοροι συγγραφείς συνιστούν το σχεδιασμό των ερωτηματολογίων με την κατάλληλη σειρά και την ανάλογη καθυστέρηση, ώστε

οι ερωτηθέντες να κατανοήσουν τη λογική πίσω από τις ερωτήσεις και να είναι έτοιμοι να αφιερώσουν κάποιο χρόνο για να απαντήσουν στις προετοιμασμένες ερωτήσεις.

Διάφορες πηγές βιβλιογραφίας υποδεικνύουν τους ακόλουθους τύπους ερωτήσεων:

1) Ερωτήσεις ανοιχτής μορφής. Αυτά τα ερωτήματα ονομάζονται επίσης ανοικτά ερωτήματα και ζητούν από τους ερωτώμενους να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους.

2) Ερωτήσεις κλειστού τύπου. Αυτές είναι ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και ήδη προσφέρουν την κλίμακα των απαντήσεων για να διαλέξουν οι συμμετέχοντες. Παρακάτω παρουσιάζονται επτά τύποι ερωτήσεων κλειστής μορφής.

- Κατάλογος ερωτήσεων - παρουσιάζεται ο κατάλογος των απαντήσεων, οι ερωτηθέντες μπορούν να επιλέξουν περισσότερες από μία επιλογές.

- Σημαντικές ερωτήσεις - οι ερωτηθέντες πρέπει να αξιολογήσουν το επίπεδο σπουδαιότητας ενός συγκεκριμένου θέματος.

- Ερωτήσεις Likert- οι ερωτηθέντες πρέπει να αξιολογήσουν το επίπεδο της συμφωνίας τους σε μια παρουσίαση.

- Διχοτομικές ερωτήσεις - οι ερωτηθέντες έχουν δύο επιλογές Ναι / Όχι, Συμφωνώ / Διαφωνώ, Αληθής / Ψευδής.

- Διπολικά ερωτήματα - οι ερωτηθέντες πρέπει να επισημάνουν την επιλογή τους μεταξύ δύο ακραίων απαντήσεων γραμμένων στα αντίθετα άκρα της κλίμακας.

- Ερωτήσεις κλίμακας αξιολόγησης - οι ερωτηθέντες πρέπει να αξιολογήσουν ένα συγκεκριμένο ζήτημα (συνήθως μεταξύ των επιλογών «πολύ καλές» και «πολύ κακές»).

- Ερωτήσεις σχετικότητας - οι ερωτηθέντες πρέπει να μετρήσουν την πρόθεσή τους να κάνουν κάτι ακόμα μία φορά.

### **3.3 Συλλογή δεδομένων**

Η συλλογή δεδομένων μπορεί να οριστεί ως «αναζήτηση απαντήσεων σε ερευνητικά ερωτήματα» (Krishnaswami & Satyaprasad, 2010). Τα δεδομένα είναι μια πρώτη ύλη για κάθε ανάλυση. Επομένως, χωρίς δεδομένα δεν μπορεί να γίνει έρευνα. Οι πηγές δεδομένων μπορούν να χωριστούν σε δευτερεύουσες πηγές και πρωτεύουσες πηγές. Αυτές οι πηγές χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων και για την εξεύρεση λύσεων στο κύριο ερευνητικό πρόβλημα που ήταν να εντοπιστούν

καλύτερα κανάλια πρόσληψης, μέθοδοι επιλογής και στρατηγικές διατήρησης του προσωπικού.

### **Δευτερεύοντα δεδομένα**

Δευτερεύοντα δεδομένα είναι τα δεδομένα που συλλέχθηκαν όχι ακριβώς για τους σκοπούς της τρέχουσας έρευνας (Krishnaswami & Satyaprasad, 2010). Ωστόσο, είναι πολύ σημαντικό να τα έχουμε ως πηγή, προκειμένου να δημιουργήσουμε μια ανάλυση ιστορικού και να εξετάσουμε τις θεωρίες. Ένας ερευνητής πρέπει να δώσει μεγάλη προσοχή, επιλέγοντας σχετικές πληροφορίες για τη μελέτη, καθώς τα δεδομένα αυτά συλλέχθηκαν για διαφορετικό λόγο. Οι τύποι των δευτερευουσών πηγών που χρησιμοποιούνται για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι: γραπτά υλικά (όπως βιβλία και ηλεκτρονικά περιοδικά), μη γραπτό υλικό (βίντεο καλωσορίσματος για νέους υπαλλήλους στην περίπτωση μιας εταιρείας ή ενός οργανισμού) και στοιχεία ερευνών (όπως έρευνες που διεξήχθησαν προηγουμένως και είναι διαθέσιμες για στατιστική ανάλυση). Υπάρχουν μερικά πλεονεκτήματα από τη χρήση δευτερογενών δεδομένων: μπορεί να εξασφαλισθεί γρήγορα και φτηνά και να καλύπτεται μια ευρύτερη περιοχή, η οποία διευρύνει τη βάση δεδομένων και επιτρέπει στον ερευνητή να επαληθεύει τα ευρήματα (Krishnaswami & Satyaprasad, 2010). Σήμερα, οι περισσότερες δευτερεύουσες πηγές μπορούν να βρεθούν στο Διαδίκτυο, γεγονός που διευκολύνει τη διαδικασία συλλογής πληροφοριών. Ωστόσο, ένας ερευνητής θα πρέπει να επιλέξει ευρέως τις πηγές, καθώς ορισμένες πληροφορίες μπορεί να είναι αναξιόπιστες ή ακόμη και ψευδείς.

### **Κύρια δεδομένα**

Τα πρωταρχικά (πρωτογενή) δεδομένα είναι πληροφορίες από πρώτο χέρι που συλλέγονται από έναν ερευνητή απευθείας από τους ερωτώμενους και οι πρωτογενείς πηγές σχεδιάζονται ειδικά για την τρέχουσα έρευνα. Ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα των πρωτογενών δεδομένων είναι ότι μπορούν να διερευνηθούν πρωτότυπες και μη ερευνημένες πληροφορίες. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων θα πρέπει να σχεδιαστεί προσεκτικά προκειμένου να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα και ένας ερευνητής πρέπει να επιλέξει τους καταλληλότερους και συναφείς τρόπους εξαγωγής αυτών των δεδομένων. Οι τύποι πρωτογενών πηγών που χρησιμοποιούνται για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι ερωτηματολόγια.

Τα ερωτηματολόγια αποτελούνται αρχικά από μια ενότητα με γενικές ερωτήσεις και μια ακόμα ενότητα με ερωτήσεις δημογραφικές- προσωπικές. Στη συνέχεια υπάρχουν ερωτήσεις σχετικά με την πρόσληψη και εξέλιξη στελεχών Εκπαίδευσης, οι οποίες

είναι βαθμονομημένες με την κλίμακα Likert ενώ υπάρχουν και κάποιες ανοιχτές ερωτήσεις.

(Ο πλήρης σχεδιασμός του ερωτηματολογίου μπορεί να βρεθεί στο παράρτημα.)

### **3.4 Ανάλυση δεδομένων**

Αφού συλλεχθούν τα δεδομένα, εμφανίζεται το ερώτημα σχετικά με τον τρόπο ανάλυσης. Τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα αναλύονται με διαφορετικό τρόπο, διότι τα αριθμητικά στοιχεία που λαμβάνονται συνήθως από την ποσοτική έρευνα μπορούν να αναλυθούν με τη βοήθεια διαφόρων στατιστικών μεθόδων ενώ οι λέξεις και οι απόψεις που λαμβάνονται μέσω ποιοτικής έρευνας δεν μπορούν να αναλυθούν τόσο εύκολα.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων είναι καθιερωμένη και εξυπηρετεί τους ακόλουθους σκοπούς. Συνοψίζει τις πληροφορίες σε λογική και ουσιαστική μορφή, κάνει ακριβείς περιγραφές δυνατές, ανακαλύπτει περιστασιακά γεγονότα και αντλεί αξιόπιστα συμπεράσματα. Η στατιστική ανάλυση μπορεί να είναι περιγραφική (να περιγράψει τη φύση του αντικειμένου / φαινομένου) ή/και παραγωγική (συνάγει συμπεράσματα από τα ευρήματα) (Krishnaswami & Satyaprasad, 2010). Όπως αναφέρθηκε εν συντομία, τα ποσοτικά στοιχεία μπορούν να παρουσιαστούν με τη μορφή αριθμών, πινάκων και γραφημάτων, τα οποία συμβάλλουν στην ερμηνεία των συλλεγόμενων δεδομένων και στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

### **3.5 Αξιοπιστία της έρευνας**

Είναι σημαντικό να αξιολογηθεί η αξιοπιστία της μελέτης προκειμένου να παρασχεθεί υψηλής ποιότητας έρευνα στον αναγνώστη. Σύμφωνα με τους Eriksson και Kovalainen (2008), η ποιοτική μελέτη μπορεί να αξιολογηθεί από τέσσερις πτυχές: αξιοπιστία, μεταφερσιμότητα, εγκυρότητα και επιβεβαιωσιμότητα.

#### ***Αξιοπιστία***

Πρώτα απ' όλα, ένας ερευνητής θα πρέπει να είναι εξοικειωμένος με το θέμα, με άλλα λόγια, θα πρέπει να έχει επαρκή γνώση στον τομέα, ώστε η έρευνα να είναι αξιόπιστη. Επιπλέον, ο ερευνητής πρέπει να είναι σε θέση να κάνει λογικούς δεσμούς μεταξύ δεδομένων και συμπερασμάτων. Θα πρέπει να παρουσιαστούν επαρκή στοιχεία και να το επιτύχει με το να κάνει τους ερωτηθέντες να αισθάνονται χαλαροί

και να τους εξασφαλίζει ότι οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της μελέτης (Lincoln & Guba, 1985).

### ***Μεταφερσιμότητα***

Η δυνατότητα μεταβίβασης καθορίζει ότι η έρευνα μπορεί να συνδεθεί με προηγούμενα αποτελέσματα και να εφαρμοστεί σε άλλα πλαίσια. Το θεωρητικό πλαίσιο αυτής της έρευνας περιλαμβάνει μια επισκόπηση των πηγών πρόσληψης, των μεθόδων επιλογής και των προηγούμενων ερευνών και συνδέει το πρακτικό μέρος αυτής της εργασίας με τη βιβλιογραφία. Ωστόσο, είναι σχεδόν αδύνατο να γνωρίζουμε απόλυτα εάν τα δεδομένα από την έρευνα αυτή μπορούν να μεταφερθούν σε μελλοντικές μελέτες ή όχι.

### ***Εγκυρότητα***

Η εγκυρότητα σημαίνει ότι ο ερευνητής θα πρέπει να φροντίζει εξαρχής όλη τη διαδικασία της έρευνας: βεβαιωθείτε ότι είναι καλά τεκμηριωμένη, λογική και εύκολη στην ανίχνευση. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να επιλεγούν οι σωστές μέθοδοι συλλογής δεδομένων, τα δεδομένα που συλλέγονται θα πρέπει να απαντούν στις ερευνητικές ερωτήσεις και η ροή και οι έννοιες της μελέτης πρέπει να είναι ευανάγνωστες (Eriksson & Kovalainen, 2016).

### ***Επιβεβαιωσιμότητα***

Η επιβεβαιωσιμότητα αναφέρεται στην αντικειμενικότητα του ερευνητή, με άλλα λόγια συνδέει τα ευρήματα και τις ερμηνείες με τα δεδομένα. Η συσχέτιση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων θα πρέπει να εξηγηθεί προσεκτικά, έτσι ώστε οποιοσδήποτε αναγνώστης να την ακολουθήσει και να την κατανοήσει (Lincoln & Guba, 1985).

## Κεφάλαιο 4. Ανάλυση Αποτελεσμάτων

### 4.1 Γενικά στοιχεία

Το 68,2% των συμμετεχόντων είναι εκπαιδευτικοί α/βάθμιας και το 31,8% β/βάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το 64,3% διδάσκουν σε δημοτικό σχολείο, το 20,4% σε ΕΠΑΛ, το 5,7% σε γυμνάσιο, το 5,1% σε νηπιαγωγείο και το υπόλοιπο 4,5% σε λύκειο.

ΒΑΘΜΙΑ\_ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
A/ΒΑΘΜΙΑ	107	68,2	68,2	68,2
Valid B/ΒΑΘΜΙΑ	50	31,8	31,8	100,0
Total	157	100,0	100,0	

ΕΙΔΟΣ\_ΣΧΟΛΕΙΟΥ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	8	5,1	5,1	5,1
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	101	64,3	64,3	69,4
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	9	5,7	5,7	75,2
ΛΥΚΕΙΟ	7	4,5	4,5	79,6
ΕΠΑΛ	32	20,4	20,4	100,0
Total	157	100,0	100,0	

### 4.2 Δημογραφικά Στοιχεία

Το 52,9% των συμμετεχόντων είναι άνδρες και το 44,6% γυναίκες. Ηλικιακά, το 47,1% είναι μεταξύ 46 και 55 ετών, το 29,3% 36-45 ετών, το 21,7% ως 35 ετών και το 0,6% άνω των 55 ετών.



### ΦΥΛΟ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΝΔΡΑΣ	83	52,9	54,2	54,2
	ΓΥΝΑΙΚΑ	70	44,6	45,8	100,0
	Total	153	97,5	100,0	
Missing	System	4	2,5		
Total		157	100,0		

### ΗΛΙΚΙΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΩΣ 35	34	21,7	21,9	21,9
	36-45	46	29,3	29,7	51,6
	46-55	74	47,1	47,7	99,4
	56 ΚΑΙ ΑΝΩ	1	,6	,6	100,0
	Total	155	98,7	100,0	
Missing	System	2	1,3		
Total		157	100,0		

Όσον αφορά την ειδικότητά τους, το 32,5% ήταν δάσκαλοι και μικρότερα ποσοστά μαθηματικοί, φιλόλογοι, αγγλικών, κ.α.

### ΚΛΑΔΟΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		33	21,0	21,0	21,0
	ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	2	1,3	1,3	22,3
	ΠΕ 11	5	3,2	3,2	25,5
	ΠΕ 17.02	1	,6	,6	26,1
	ΠΕ 17.03	1	,6	,6	26,8
	ΠΕ01	6	3,8	3,8	30,6
	ΠΕ03 ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	2	1,3	1,3	31,8

ΠΕ06 ΑΓΓΛΙΚΑ	11	7,0	7,0	38,9
ΠΕ09	2	1,3	1,3	40,1
ΠΕ11 ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	9	5,8	5,8	45,9
ΠΕ17 ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΣ- ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΣ	3	1,9	1,9	47,8
ΠΕ17.02	2	1,3	1,3	49,0
ΠΕ17.06	2	1,3	1,3	50,3
ΠΕ19 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	13	8,3	8,3	58,6
ΠΕ60 ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ	7	4,4	4,4	63,1
ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΟΣ	51	32,5	32,5	95,5
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	7	4,5	4,5	100,0
Total	157	100,0	100,0	

Το 45,9% έχουν ολοκληρώσει μόνο τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΕΙ/ΤΕΙ), ενώ το 29,3% έχουν μεταπτυχιακό, το 22,3% εξομοίωση και το 1,9% είναι κάτοχοι διδακτορικού.

#### ΕΠΙΠΕΔΟ\_ΣΠΟΥΔΩΝ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΑΕΙ/ΤΕΙ	72	45,9	46,2	46,2
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	46	29,3	29,5	75,6
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	3	1,9	1,9	77,6
ΕΞΟΜΟΙΩΣΗ	35	22,3	22,4	100,0
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ				
Total	156	99,4	100,0	
Missing System	1	,6		
Total	157	100,0		

Η προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση για το 42% είναι 11-20 έτη, για το 26,1% 21-30 έτη, για το 17,2% ως 10 έτη και για το 14,6% πάνω από 30 έτη. Αντίστοιχα, η προϋπηρεσία τους στη διεύθυνση είναι 1-5 έτη για το 30,6%, 6-10 ή πάνω από 15 έτη για το 5,7% και το 56,7% δεν έχει καμία τέτοια προϋπηρεσία.

**ΥΠΗΡΕΣΙΑ\_ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΩΣ 10 ΕΤΗ	27	17,2	17,2	17,2
Valid 11-20	66	42,0	42,0	59,2
21-30	41	26,1	26,1	85,4
ΠΑΝΩ ΑΠΟ 30	23	14,6	14,6	100,0
Total	157	100,0	100,0	

**ΥΠΗΡΕΣΙΑ\_ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΚΑΘΟΛΟΥ	89	56,7	57,4	57,4
Valid 1-5	48	30,6	31,0	88,4
6-10	9	5,7	5,8	94,2
ΠΑΝΩ ΑΠΟ 15	9	5,7	5,8	100,0
Total	155	98,7	100,0	
Missing System	2	1,3		
Total	157	100,0		

Το 15,9% έχει θέση στελέχους, η οποία είναι: διευθυντής δημοτικού σχολείου για το 10,8%, διευθυντής γυμνασίου για το 1,3%, διευθυντής ΔΙΕΚ για το 2,5% και διευθυντής λυκείου ή υποδιευθυντής για το 0,6%

**ΘΕΣΗ\_ΣΤΕΛΕΧΟΥΣ**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	25	15,9	15,9	15,9
OXI	132	84,1	84,1	100,0
Total	157	100,0	100,0	

#### ΠΟΙΑ ΘΕΣΗ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	132	84,1	84,1	84,1
Δ/ΝΤΗΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	2	1,3	1,3	85,4
Δ/ΝΤΗΣ ΔΙΕΚ	4	2,5	2,5	87,9
Δ/ΝΤΗΣ ΛΥΚΕΙΟΥ	1	,6	,6	88,5
Valid Δ/ΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Α/ΒΑΘΜΙΑΣ	17	10,8	10,8	99,4
ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΣΗ	1	,6	,6	100,0
Total	157	100,0	100,0	

#### 4.3 Πρόσληψη και εξέλιξη στελεχών Εκπαίδευσης

Στην ερώτηση για το ποια προσόντα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν κατά την πρόσληψη και εξέλιξη στελεχών της Εκπαίδευσης, το 77 % είπαν πως πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν μέτρια ως πάρα πολύ η Εκπαιδευτική υπηρεσία πέραν της απαιτούμενης, το 80,3% η Διδακτική Υπηρεσία πέραν της απαιτούμενης, το 74,6% το Διδακτορικό Δίπλωμα, το 86,7% ο Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών και το 53,5% το 2ο Πτυχίο.

Ακόμα, για το 67,5% σημαντική είναι η Επιμόρφωση (ΣΕΛΜΕ,ΣΕΛΔΕ,ΠΑΤΕΣ), για το 58,7% η Εξάμηνη Επιμόρφωση, για το 67,1% η Ετήσια επιμόρφωση, για το 87,3% η Τρίμηνη Επιμόρφωση, για το 95,5% η Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες Α επιπέδου και για το 93,6% η Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες Β επιπέδου.

Επίσης, για το 89,7% σημαντική είναι η γλώσσα επιπέδου Β2 και η γλώσσα επιπέδου πάνω από Β2, για το 56,6% η Συμμετοχή σε ομάδες συγγραφής βιβλίων σχετικά με εκπαίδευση, για το 52,2% τα Άρθρα σε έγκριτα περιοδικά με κριτές, για το 61,2% η Συμμετοχή σε ομάδες συγγραφής διδακτικών βιβλίων, για το 65,6% οι Εισηγήσεις σε συνέδρια και για το 72,6% η Συνέντευξη.

### Εκπαιδευτική υπηρεσία πέραν της απαιτούμενης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΚΑΘΟΛΟΥ	9	5,7	5,7	5,7
ΛΙΓΟ	27	17,2	17,2	22,9
ΜΕΤΡΙΑ	31	19,7	19,7	42,7
ΠΟΛΥ	58	36,9	36,9	79,6
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	32	20,4	20,4	100,0
Total	157	100,0	100,0	

### Διδακτική Υπηρεσία πέραν της απαιτούμενης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΚΑΘΟΛΟΥ	8	5,1	5,1	5,1
ΛΙΓΟ	23	14,6	14,6	19,7
ΜΕΤΡΙΑ	18	11,5	11,5	31,2
ΠΟΛΥ	55	35,0	35,0	66,2
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	53	33,8	33,8	100,0
Total	157	100,0	100,0	

### Διδακτορικό Δίπλωμα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΚΑΘΟΛΟΥ	10	6,4	6,4	6,4
ΛΙΓΟ	30	19,1	19,1	25,5
ΜΕΤΡΙΑ	35	22,3	22,3	47,8
ΠΟΛΥ	53	33,8	33,8	81,5
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	29	18,5	18,5	100,0
Total	157	100,0	100,0	

### Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	8	5,1	5,1	5,1
ΛΙΓΟ	13	8,3	8,3	13,4
ΜΕΤΡΙΑ	64	40,8	40,8	54,1
ΠΟΛΥ	46	29,3	29,3	83,4
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	26	16,6	16,6	100,0
Total	157	100,0	100,0	

### 2<sup>ο</sup> Πτυχίο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	21	13,4	13,8	13,8
ΛΙΓΟ	47	29,9	30,9	44,7
ΜΕΤΡΙΑ	66	42,0	43,4	88,2
ΠΟΛΥ	15	9,6	9,9	98,0
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	3	1,9	2,0	100,0
Total	152	96,8	100,0	
Missing System	5	3,2		
Total	157	100,0		

### Επιμόρφωση (ΣΕΛΜΕ,ΣΕΛΔΕ,ΠΑΤΕΣ)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	8	5,1	5,1	5,1
ΛΙΓΟ	43	27,4	27,4	32,5
ΜΕΤΡΙΑ	59	37,6	37,6	70,1
ΠΟΛΥ	24	15,3	15,3	85,4
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	23	14,6	14,6	100,0
Total	157	100,0	100,0	

### Εξάμηνη Επιμόρφωση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	11	7,0	7,1	7,1
ΛΙΓΟ	53	33,8	34,2	41,3
ΜΕΤΡΙΑ	63	40,1	40,6	81,9
ΠΟΛΥ	17	10,8	11,0	92,9
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	11	7,0	7,1	100,0
Total	155	98,7	100,0	
Missing System	2	1,3		
Total	157	100,0		

### Ετήσια επιμόρφωση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	7	4,5	4,5	4,5
ΛΙΓΟ	44	28,0	28,4	32,9
ΜΕΤΡΙΑ	77	49,0	49,7	82,6
ΠΟΛΥ	18	11,5	11,6	94,2
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	9	5,7	5,8	100,0
Total	155	98,7	100,0	
Missing System	2	1,3		
Total	157	100,0		

### Τρίμηνη Επιμόρφωση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	2	1,3	1,3	1,3
ΛΙΓΟ	18	11,5	11,5	12,7
ΜΕΤΡΙΑ	59	37,6	37,6	50,3
ΠΟΛΥ	56	35,7	35,7	86,0
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	22	14,0	14,0	100,0
Total	157	100,0	100,0	

**Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες Α επιπέδου**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	2	1,3	1,3	1,3
ΛΙΓΟ	5	3,2	3,2	4,5
ΜΕΤΡΙΑ	30	19,1	19,1	23,6
ΠΟΛΥ	66	42,0	42,0	65,6
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	54	34,4	34,4	100,0
Total	157	100,0	100,0	

**Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες Β επιπέδου**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΛΙΓΟ	10	6,4	6,4	6,4
ΜΕΤΡΙΑ	25	15,9	16,0	22,4
ΠΟΛΥ	75	47,8	48,1	70,5
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	46	29,3	29,5	100,0
Total	156	99,4	100,0	
Missing System	1	,6		
Total	157	100,0		

**Γλώσσα Επίπεδου Β2**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	5	3,2	3,2	3,2
ΛΙΓΟ	11	7,0	7,0	10,2
ΜΕΤΡΙΑ	58	36,9	36,9	47,1
ΠΟΛΥ	50	31,8	31,8	79,0
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	33	21,0	21,0	100,0
Total	157	100,0	100,0	



### Γλώσσα σε Επίπεδο ανώτερο του Β2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	7	4,5	4,5	4,5
ΛΙΓΟ	9	5,7	5,7	10,2
ΜΕΤΡΙΑ	63	40,1	40,1	50,3
ΠΟΛΥ	39	24,8	24,8	75,2
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	39	24,8	24,8	100,0
Total	157	100,0	100,0	

### Συμμετοχή σε ομάδες συγγραφής βιβλίων σχετικά με εκπαίδευση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	18	11,5	11,5	11,5
ΛΙΓΟ	50	31,8	31,8	43,3
ΜΕΤΡΙΑ	47	29,9	29,9	73,2
ΠΟΛΥ	25	15,9	15,9	89,2
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	17	10,8	10,8	100,0
Total	157	100,0	100,0	

### Άρθρα σε έγκριτα περιοδικά με κριτές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	9	5,7	5,7	5,7
ΛΙΓΟ	66	42,0	42,0	47,8
ΜΕΤΡΙΑ	59	37,6	37,6	85,4
ΠΟΛΥ	19	12,1	12,1	97,5
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4	2,5	2,5	100,0
Total	157	100,0	100,0	

### Συμμετοχή σε ομάδες συγγραφής διδακτικών βιβλίων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	12	7,6	7,6	7,6
ΛΙΓΟ	49	31,2	31,2	38,9
ΜΕΤΡΙΑ	51	32,5	32,5	71,3
ΠΟΛΥ	29	18,5	18,5	89,8
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	16	10,2	10,2	100,0
Total	157	100,0	100,0	

### Εισηγήσεις σε συνέδρια

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	18	11,5	11,5	11,5
ΛΙΓΟ	36	22,9	22,9	34,4
ΜΕΤΡΙΑ	70	44,6	44,6	79,0
ΠΟΛΥ	27	17,2	17,2	96,2
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	6	3,8	3,8	100,0
Total	157	100,0	100,0	

### Συνέντευξη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	8	5,1	5,1	5,1
ΛΙΓΟ	35	22,3	22,3	27,4
ΜΕΤΡΙΑ	63	40,1	40,1	67,5
ΠΟΛΥ	34	21,7	21,7	89,2
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	17	10,8	10,8	100,0
Total	157	100,0	100,0	

Όσον αφορά τα κριτήρια για την πρόσληψη και εξέλιξη στελεχών της Εκπαίδευσης που θεωρούν αντικειμενικά, το 83,4% θεωρεί μέτρια-πέρα πολύ αντικειμενική τη Διδακτική Υπηρεσία πέραν της απαιτούμενης, το 76,5% το Διδακτορικό Δίπλωμα, το 85,3% τον Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 77,6% την Επιμόρφωση (ΣΕΛΜΕ,ΣΕΛΔΕ,ΠΑΤΕΣ).

Επίσης, το 76,4% θεωρεί αντικειμενική την Ετήσια επιμόρφωση, το 75,1% την Εξάμηνη Επιμόρφωση, το 52,3% την Τρίμηνη επιμόρφωση, το 91,8% την Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες Α επιπέδου και το 93,1% την Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες Β επιπέδου.

Ακόμα, το 47,2% θεωρεί αντικειμενική τη Συμμετοχή σε ομάδες συγγραφής βιβλίων σχετικά με εκπαίδευση, το 44,6% τα Άρθρα σε έγκριτα περιοδικά με κριτές, το 48,4% τη Συμμετοχή σε ομάδες συγγραφής διδακτικών βιβλίων, το 66,8% τις Εισηγήσεις σε συνέδρια, το 52,3% τη Συνέντευξη, το 89,1% την Ξένη γλώσσα και το 91% την Προϋπηρεσία ως στέλεχος (υποδιευθυντής, διευθυντής σχολείου, Διευθυντής εκπαίδευσης, σχολικός σύμβουλος).

#### Διδακτική Υπηρεσία πέραν της απαιτούμενης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΚΑΘΟΛΟΥ	21	13,4	13,4	13,4
ΛΙΓΟ	5	3,2	3,2	16,6
ΜΕΤΡΙΑ	39	24,8	24,8	41,4
ΠΟΛΥ	40	25,5	25,5	66,9
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	52	33,1	33,1	100,0
Total	157	100,0	100,0	

#### Διδακτορικό Δίπλωμα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΚΑΘΟΛΟΥ	8	5,1	5,1	5,1
ΛΙΓΟ	29	18,5	18,5	23,6
ΜΕΤΡΙΑ	38	24,2	24,2	47,8
ΠΟΛΥ	42	26,8	26,8	74,5
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	40	25,5	25,5	100,0
Total	157	100,0	100,0	

### Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΚΑΘΟΛΟΥ	5	3,2	3,2	3,2
ΛΙΓΟ	18	11,5	11,5	14,6
ΜΕΤΡΙΑ	63	40,1	40,1	54,8
ΠΟΛΥ	33	21,0	21,0	75,8
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	38	24,2	24,2	100,0
Total	157	100,0	100,0	

### Επιμόρφωση (ΣΕΛΜΕ,ΣΕΛΔΕ,ΠΑΤΕΣ)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΚΑΘΟΛΟΥ	8	5,1	5,4	5,4
ΛΙΓΟ	25	15,9	17,0	22,4
ΜΕΤΡΙΑ	60	38,2	40,8	63,3
ΠΟΛΥ	38	24,2	25,9	89,1
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	16	10,2	10,9	100,0
Total	147	93,6	100,0	
Missing System	10	6,4		
Total	157	100,0		

### Ετήσια επιμόρφωση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΚΑΘΟΛΟΥ	13	8,3	8,3	8,3
ΛΙΓΟ	24	15,3	15,3	23,6
ΜΕΤΡΙΑ	57	36,3	36,3	59,9
ΠΟΛΥ	47	29,9	29,9	89,8
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	16	10,2	10,2	100,0
Total	157	100,0	100,0	

### Εξάμηνη Επιμόρφωση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	13	8,3	8,3	8,3
ΛΙΓΟ	26	16,6	16,6	24,8
ΜΕΤΡΙΑ	77	49,0	49,0	73,9
ΠΟΛΥ	32	20,4	20,4	94,3
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	9	5,7	5,7	100,0
Total	157	100,0	100,0	

### Τρίμηνη επιμόρφωση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	13	8,3	8,3	8,3
ΛΙΓΟ	62	39,5	39,5	47,8
ΜΕΤΡΙΑ	56	35,7	35,7	83,4
ΠΟΛΥ	13	8,3	8,3	91,7
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	13	8,3	8,3	100,0
Total	157	100,0	100,0	

### Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες Α επιπέδου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	5	3,2	3,2	3,2
ΛΙΓΟ	8	5,1	5,1	8,3
ΜΕΤΡΙΑ	27	17,2	17,2	25,5
ΠΟΛΥ	64	40,8	40,8	66,2
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	53	33,8	33,8	100,0
Total	157	100,0	100,0	

### Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες Β επιπέδου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΚΑΘΟΛΟΥ	5	3,2	3,2	3,2
ΛΙΓΟ	6	3,8	3,8	7,0
ΜΕΤΡΙΑ	32	20,4	20,4	27,4
ΠΟΛΥ	72	45,9	45,9	73,2
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	42	26,8	26,8	100,0
Total	157	100,0	100,0	

### Συμμετοχή σε ομάδες συγγραφής βιβλίων σχετικά με εκπαίδευση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΚΑΘΟΛΟΥ	20	12,7	12,7	12,7
ΛΙΓΟ	63	40,1	40,1	52,9
ΜΕΤΡΙΑ	45	28,7	28,7	81,5
ΠΟΛΥ	22	14,0	14,0	95,5
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	7	4,5	4,5	100,0
Total	157	100,0	100,0	

### Άρθρα σε έγκριτα περιοδικά με κριτές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΚΑΘΟΛΟΥ	23	14,6	14,6	14,6
ΛΙΓΟ	64	40,8	40,8	55,4
ΜΕΤΡΙΑ	52	33,1	33,1	88,5
ΠΟΛΥ	15	9,6	9,6	98,1
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	3	1,9	1,9	100,0
Total	157	100,0	100,0	

### Συμμετοχή σε ομάδες συγγραφής διδακτικών βιβλίων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	15	9,6	9,6	9,6
ΛΙΓΟ	66	42,0	42,0	51,6
ΜΕΤΡΙΑ	46	29,3	29,3	80,9
ΠΟΛΥ	20	12,7	12,7	93,6
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	10	6,4	6,4	100,0
Total	157	100,0	100,0	

### Εισηγήσεις σε συνέδρια

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	9	5,7	5,8	5,8
ΛΙΓΟ	42	26,8	27,3	33,1
ΜΕΤΡΙΑ	73	46,5	47,4	80,5
ΠΟΛΥ	27	17,2	17,5	98,1
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	3	1,9	1,9	100,0
Total	154	98,1	100,0	
Missing System	3	1,9		
Total	157	100,0		

### Συνέντευξη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	34	21,7	21,9	21,9
ΛΙΓΟ	40	25,5	25,8	47,7
ΜΕΤΡΙΑ	43	27,4	27,7	75,5
ΠΟΛΥ	19	12,1	12,3	87,7
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	19	12,1	12,3	100,0
Total	155	98,7	100,0	
Missing System	2	1,3		
Total	157	100,0		

### Ξένη γλώσσα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	3	1,9	1,9	1,9
ΛΙΓΟ	14	8,9	8,9	10,8
ΜΕΤΡΙΑ	70	44,6	44,6	55,4
ΠΟΛΥ	31	19,7	19,7	75,2
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	39	24,8	24,8	100,0
Total	157	100,0	100,0	

### Προϋπηρεσία ως στέλεχος (υποδιευθυντής, διευθυντής, Δντής εκπαίδευσης, σχολικός σύμβουλος)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	7	4,5	4,5	4,5
ΛΙΓΟ	7	4,5	4,5	8,9
ΜΕΤΡΙΑ	25	15,9	15,9	24,8
ΠΟΛΥ	68	43,3	43,3	68,2
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	50	31,8	31,8	100,0
Total	157	100,0	100,0	

Όσον αφορά τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, τον σχολικό σύμβουλο και τον διευθυντή εκπαίδευσης, οι απαντήσεις που αντιστοιχούσαν στο μέτρια έως πολύ καλά φαίνονται στα παρακάτω ποσοστά : το 68,4% συμφωνεί πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να εκλέγεται από τους εκπαιδευτικούς της, το 94,2% πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να έχει θητεία από 1 έως 4 χρόνια, το 51,3% πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να έχει θητεία από 5 έως 10 χρόνια και το 7,7% πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να έχει ισόβια θητεία.

Ακόμα, το 88,6% θεωρεί πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να αξιολογείται ανά 3 χρόνια, το 92,4% πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να έχει Ανώτατες σπουδές σχετικά με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, το 9,6% πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν είναι απαραίτητο να είναι εκπαιδευτικός.



Το 77,7% πως ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να έχει θητεία από 1 έως 4 χρόνια, ενώ το 40,2% θεωρεί πως ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να έχει θητεία από 5 έως 10 χρόνια και το 5,1% πως ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να έχει ισόβια θητεία. Σύμφωνα με το 92,2% ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να αξιολογείται ανά 3 χρόνια. Επιπλέον, σύμφωνα με το 91,8% ο Διευθυντής εκπαίδευσης πρέπει να έχει ισόβια θητεία, ενώ σύμφωνα με το 33,1% ο Διευθυντής εκπαίδευσης πρέπει να αξιολογείται ανά 3 χρόνια. Παρατηρώντας τα τελευταία δυο αποτελέσματα(ποσοστά) και αντιπαραβάλλοντάς τα με τις προηγούμενες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, αλλά και τις απαντήσεις που έδωσαν τα υποκείμενα, τείνω να πιστέψω ότι οι ερωτήσεις μου δεν έγιναν κατανοητές απ' τους ερωτώμενους, έτσι ώστε να απαντήσουν στην κλίμακα «αντίστροφα».

**Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να εκλέγεται από τους εκπαιδευτικούς της.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	28	17,8	18,1	18,1
ΛΙΓΟ	21	13,4	13,5	31,6
ΜΕΤΡΙΑ	22	14,0	14,2	45,8
ΠΟΛΥ	50	31,8	32,3	78,1
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	34	21,7	21,9	100,0
Total	155	98,7	100,0	
Missing System	2	1,3		
Total	157	100,0		

**Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να έχει θητεία από 1 έως 4 χρόνια**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	5	3,2	3,2	3,2
ΛΙΓΟ	4	2,5	2,5	5,7
ΜΕΤΡΙΑ	25	15,9	15,9	21,7
ΠΟΛΥ	82	52,2	52,2	73,9
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	41	26,1	26,1	100,0
Total	157	100,0	100,0	

**Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να έχει θητεία από 5 έως  
10 χρόνια.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	48	30,6	31,6	31,6
ΛΙΓΟ	26	16,6	17,1	48,7
ΜΕΤΡΙΑ	36	22,9	23,7	72,4
ΠΟΛΥ	24	15,3	15,8	88,2
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	18	11,5	11,8	100,0
Total	152	96,8	100,0	
Missing System	5	3,2		
Total	157	100,0		

**Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να έχει ισόβια θητεία**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	136	86,6	86,6	86,6
ΛΙΓΟ	9	5,7	5,7	92,4
ΜΕΤΡΙΑ	10	6,4	6,4	98,7
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	2	1,3	1,3	100,0
Total	157	100,0	100,0	

**Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να αξιολογείται ανά 3  
χρόνια**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	14	8,9	8,9	8,9
ΛΙΓΟ	4	2,5	2,5	11,5
ΜΕΤΡΙΑ	16	10,2	10,2	21,7
ΠΟΛΥ	80	51,0	51,0	72,6
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	43	27,4	27,4	100,0
Total	157	100,0	100,0	

**Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να έχει Ανώτατες σπουδές σχετικά με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΚΑΘΟΛΟΥ	5	3,2	3,2	3,2
ΛΙΓΟ	7	4,5	4,5	7,6
ΜΕΤΡΙΑ	54	34,4	34,4	42,0
Valid ΠΟΛΥ	32	20,4	20,4	62,4
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	59	37,6	37,6	100,0
Total	157	100,0	100,0	

**Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν είναι απαραίτητο να είναι εκπαιδευτικός**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΚΑΘΟΛΟΥ	136	86,6	86,6	86,6
ΛΙΓΟ	6	3,8	3,8	90,4
Valid ΠΟΛΥ	10	6,4	6,4	96,8
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	5	3,2	3,2	100,0
Total	157	100,0	100,0	

**Ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να έχει θητεία από 1 έως 4 χρόνια**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΚΑΘΟΛΟΥ	18	11,5	11,5	11,5
ΛΙΓΟ	17	10,8	10,8	22,3
ΜΕΤΡΙΑ	35	22,3	22,3	44,6
Valid ΠΟΛΥ	52	33,1	33,1	77,7
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	35	22,3	22,3	100,0
Total	157	100,0	100,0	

**Ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να έχει θητεία από 5 έως 10 χρόνια**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	80	51,0	51,0	51,0
ΛΙΓΟ	14	8,9	8,9	59,9
ΜΕΤΡΙΑ	29	18,5	18,5	78,3
ΠΟΛΥ	29	18,5	18,5	96,8
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	5	3,2	3,2	100,0
Total	157	100,0	100,0	

**Ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να έχει ισόβια θητεία**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	135	86,0	86,0	86,0
ΛΙΓΟ	14	8,9	8,9	94,9
ΜΕΤΡΙΑ	8	5,1	5,1	100,0
Total	157	100,0	100,0	

**Ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να αξιολογείται ανά 3 χρόνια**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	10	6,4	6,4	6,4
ΛΙΓΟ	2	1,3	1,3	7,7
ΜΕΤΡΙΑ	18	11,5	11,5	19,2
ΠΟΛΥ	40	25,5	25,6	44,9
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	86	54,8	55,1	100,0
Total	156	99,4	100,0	
Missing System	1	,6		
Total	157	100,0		

**Ο Διευθυντής εκπαίδευσης πρέπει να έχει ισόβια θητεία**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	8	5,1	5,1	5,1
ΛΙΓΟ	5	3,2	3,2	8,3
ΜΕΤΡΙΑ	18	11,5	11,5	19,7
ΠΟΛΥ	89	56,7	56,7	76,4
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	37	23,6	23,6	100,0
Total	157	100,0	100,0	

**Ο Διευθυντής εκπαίδευσης πρέπει να αξιολογείται ανά 3 χρόνια**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	68	43,3	43,3	43,3
ΛΙΓΟ	37	23,6	23,6	66,9
ΜΕΤΡΙΑ	37	23,6	23,6	90,4
ΠΟΛΥ	11	7,0	7,0	97,5
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4	2,5	2,5	100,0
Total	157	100,0	100,0	

Η συνέντευξη, για τον ιδιωτικό τομέα, θεωρείται ένα σημαντικό κριτήριο για την πρόσληψη στελεχών διοίκησης. Το 63,1% θεωρεί πως αυτό πρέπει να ισχύει και για τα στελέχη της Εκπαίδευσης. Οι λόγοι γι' αυτό είναι η αξιολόγηση της ετοιμότητας, η αξιολόγηση των αντικειμενικών γνώσεων, η σωστή αξιολόγηση βιογραφικού και προσόντων κ.α. Ωστόσο, λόγοι για τους οποίους δεν προτείνεται η συνέντευξη είναι τα υποκειμενικά ή και τα κομματικά κριτήρια με τα οποία συνήθως γίνεται.

**Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΝΑΙ	99	63,1	65,6	65,6
ΟΧΙ	52	33,1	34,4	100,0
Total	151	96,2	100,0	
Missing System	6	3,8		
Total	157	100,0		

ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	57	36,3	36,3	36,3
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΜΕΡΟΛΗΠΤΗ	8	5,1	5,1	41,4
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΘΕΣΕΩΝ	1	,6	,6	42,0
ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΩΝΤΩΝ	1	,6	,6	42,7
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ	2	1,3	1,3	43,9
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ	3	1,9	1,9	45,9
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ	1	,6	,6	46,5
ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΡΟΠΟ ΣΚΕΨΗΣ	1	,6	,6	47,1
ΔΕΝ ΑΠΟΤΕΛΕΙ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ	2	1,3	1,3	48,4
Valid ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ- ΠΕΛΑΤΕΙΑΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΞΕΤΑΖΟΜΕΝΟΥ-ΕΠΙΤΡ	2	1,3	1,3	49,7
ΔΙΑΦΑΙΝΕΤΑΙ Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΑΝ ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΚΟΜΜΑΤΙΚΑ	3	1,9	1,9	51,6
ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΚΡΙΤΗΡΙΟ	1	,6	,6	52,2
ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ	4	2,5	2,5	54,8
ΕΞΑΚΡΙΒΩΣΗ ΗΓΕΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ	2	1,3	1,3	56,1
ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΧΩΡΙΣ ΠΟΛΙΤΙΚΑ Ή ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΚΡΙ	1	,6	,6	56,7
Η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΔΕΝ ΑΠΟΤΕΛΕΙ ΚΡΙΤΗΡΙΟ	2	1,3	1,3	58,0
ΚΛΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΜΜΑΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ	5	3,2	3,2	61,1

	ΚΟΜΜΑΤΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ	2	1,3	1,3	62,4
Valid	ΜΕ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΕΙΔΙΚΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΩΝ	1	,6	,6	63,1
	ΜΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΗ	1	,6	,6	63,7
	ΜΗ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΚΗ	2	1,3	1,3	65,0
	ΜΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΗ ΜΕΘΟΔΟΣ	2	1,3	1,3	66,2
	ΝΑ ΚΡΙΝΕΤΑΙ Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	1	,6	,6	66,9
	ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΑΙΡΕΤΩΝ	1	,6	,6	67,5
	ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΛΛΑΞΕΙ Η ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΗΣ ΕΠΤΡΟΠΗΣ	1	,6	,6	68,2
	ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΠΕΡΝΟΥΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	2	1,3	1,3	69,4
	ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΚΑΙ ΣΩΣΤΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	2	1,3	1,3	70,7
	ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΓΙΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ	2	1,3	1,3	72,0
	ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΕΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ	3	1,9	1,9	73,9
	ΣΩΣΤΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΚΑΙ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ	19	12,1	12,1	86,0
	ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ	11	7,0	7,0	93,0
	ΦΑΙΝΕΤΑΙ Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ	5	3,2	3,2	96,2
	ΦΑΙΝΕΤΑΙ Ο ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	1	,6	,6	96,8
	ΧΩΡΙΣ ΚΟΜΜΑΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ	4	2,5	2,5	99,4
	ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	1	,6	,6	100,0
	Total	157	100,0	100,0	

Το 49,1% θεωρεί πως η επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων γίνεται με αντικειμενικό τρόπο σε μέτριο ως μεγάλο βαθμό.

**Η επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων θεωρείται ότι γίνεται με αντικειμενικό τρόπο;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	19	12,1	12,1	12,1
ΛΙΓΟ	61	38,9	38,9	51,0
ΜΕΤΡΙΑ	56	35,7	35,7	86,6
ΠΟΛΥ	21	13,4	13,4	100,0
Total	157	100,0	100,0	

Το 18,2% θεωρεί ότι η σύνθεση των ΠΥΣΠΕ/ΠΥΣΔΕ είναι επαρκής, ενώ από τους υπόλοιπους, το 32,8% θεωρεί ότι θα έπρεπε να συμμετέχει σ' αυτό ο Εκπρόσωπος συλλόγου Δασκάλων/ΕΛΜΕ, το 16,8% ο Δικαστικός Αντιπρόσωπος, το 13,7% ο Εκπρόσωπος τοπικής αυτοδιοίκησης, το 16,8% ο Σχολικός σύμβουλος, το 10,7% ο Εκπρόσωπος Ένωσης Γονέων και το 9,2% κάποιο άλλο μέλος.

**Θεωρείται ότι η σύνθεση των ΠΥΣΠΕ/ΠΥΣΔΕ είναι επαρκής;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΝΑΙ	28	17,8	18,2	18,2
ΟΧΙ	126	80,3	81,8	100,0
Total	154	98,1	100,0	
Missing System	3	1,9		
Total	157	100,0		

**Αν ΟΧΙ ποιοι από τους παρακάτω θα έπρεπε να συμμετέχουν σ' αυτό;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ	22	14,0	16,8	16,8
ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	18	11,5	13,7	30,5
ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΣ ΕΝΩΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ	14	8,9	10,7	41,2



	ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΣ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΑΣΚΑΛΩΝ/ ΕΛΜΕ	43	27,4	32,8	74,0
	ΔΙΚΑΣΤΙΚΟΣ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΟΣ	22	14,0	16,8	90,8
	ΑΛΛΟ	12	7,6	9,2	100,0
	Total	131	83,4	100,0	
Missing	System	26	16,6		
Total		157	100,0		

Ως προτάσεις σχετικά με τις διαδικασίες πρόσληψης και εξέλιξης στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφέρθηκε κυρίως το να υπάρχει 20ετής προϋπηρεσία στην τάξη καθώς και η θητεία να είναι τετραετής, να λαμβάνεται υπόψιν η θέση των εκπαιδευτικών και άλλα όπως η αξιολόγηση των διοικητικών προσόντων, η τετραετής θητεία, η εμπειρία, η πρόσληψη με βάση τα προσόντα κ.λ.π.

**Αναφέρετε καθετί, κάθε πρότασή σας σχετικά με τις διαδικασίες πρόσληψης και εξέλιξης στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
	79	50,3	50,3	50,3	
Valid	20 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ-4ΕΤΗΣ ΘΗΤΕΙΑ	18	11,4	11,4	61,8
	3ΕΤΗΣ ΑΝΑΝΕΩΣΗ ΘΗΤΕΙΑΣ	1	,6	,6	62,4
	4ΕΤΗΣ ΘΗΤΕΙΑ	5	3,1	3,1	65,6
	ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΛΗΨΗ	1	,6	,6	66,2
	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ	6	3,8	3,8	70,1
	ΑΣΕΠ	2	1,3	1,3	71,3
	ΓΡΑΠΤΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ- ΤΥΠΙΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ	1	,6	,6	72,0
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ				
	ΓΡΑΠΤΟΣ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΣ	2	1,3	1,3	73,2
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ ΤΙΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	4	2,5	2,5	75,8

	ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ΜΟΡΙΟΔΟΤΗΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ- ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΔΙΕΚΔΙΚΗΣΗ ΘΕΣΕΩΝ ΕΥΘΥΝΗΣ ΔΙΕΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ- ΜΟΡΙΟΔΟΤΗΣΗ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ-ΜΗ ΜΟΝΙΜΟΤΗΤΑ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΠΟ ΑΛΛΟ ΝΟΜΟ ΚΑΙ ΜΕ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	3 1 2 1 3 1	1,9 ,6 1,3 ,6 1,9 ,6	1,9 ,6 1,3 ,6 1,9 ,6	77,7 78,3 79,6 80,3 82,2 82,8
Valid	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ- ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟ ΤΡΟΠΟ ΜΟΡΙΟΔΟΤΗΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ-ΕΙΔΙΚΗ ΜΟΡΙΟΔΟΤΗΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚ ΝΑ ΛΑΜΒΑΝΕΤΑΙ ΥΠΟΨΙΝ Η ΘΕΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΜΕΣΩ ΕΠΙΤΗΡΙΑΔΑΣ- ΜΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ, ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ, Δ ΤΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ- ΟΡΙΣΜΕΝΗ ΘΗΤΕΙΑ- ΤΑΚΤΙΚΗ ΙΑΤΡΙΚΗ ΚΑ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ- ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ- ΨΗΦΟΦΟΡΙ	3 2 2 12 2 2 2 2	1,9 1,2 1,2 7,6 1,3 1,3 1,3 1,3	1,9 1,2 1,2 7,6 1,3 1,3 1,3 1,3	84,7 86,0 87,3 94,9 96,2 97,5 98,7 100,0
	Total	157	100,0	100,0	

## 4.4 Συσχετίσεις

Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε τις συσχετίσεις των προσωπικών-δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Παρατηρούμε πως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, η προϋπηρεσία στην εκπαίδευση και η προϋπηρεσία σε θέση διευθυντική αλλά και η κατοχή θέσης στελέχους σχετίζονται με κάποια από τα κριτήρια που πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν κατά την πρόσληψη και εξέλιξη στελεχών της Εκπαίδευσης.

Επίσης η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, η προϋπηρεσία στην εκπαίδευση αλλά και η προϋπηρεσία σε θέση διευθυντική σχετίζονται με το πόσο αντικειμενικά θεωρούνται κάποια από τα κριτήρια που πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν κατά την πρόσληψη και εξέλιξη στελεχών της Εκπαίδευσης, ακόμα και με την άποψη για τη θέση που πρέπει να έχει η συνέντευξη στην πρόσληψη στον ιδιωτικό τομέα, για το αν η επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων γίνεται με αντικειμενικό τρόπο και για το αν η σύνθεση των ΠΥΣΠΕ/ΠΥΣΔΕ είναι επαρκής.

Επίσης όλα τα προσωπικά χαρακτηριστικά σχετίζονται με τη συμφωνία των συμμετεχόντων με κάποια στοιχεία που αφορούν τη θητεία και την εκπαίδευση του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας.

### Correlations

		ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠ ΟΥΔΩΝ	ΥΠΗΡΕΣΙΑ_ΕΚ ΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΥΠΗΡΕΣΙΑ _ΔΙΕΥΘΥΝ ΤΗ	ΘΕΣΗ_ΣΤΕ ΛΕΧΟΥΣ
Γ101	Pearson Correlation	,141	,046	,027	,174	,017	,094
	Sig. (2-tailed)	,082	,571	,736	,029	,838	,242
	N	153	155	156	157	155	157
Γ102	Pearson Correlation	,063	,096	,197*	,229	-,019	,006*
	Sig. (2-tailed)	,438	,236	<b>,014</b>	<b>,004</b>	,814	,939
	N	153	155	156	157	155	157
Γ103	Pearson Correlation	-,134	,137	,109	,150	,263	-,079
	Sig. (2-tailed)	,100	,090	,176	,062	<b>,001</b>	,328
	N	153	155	156	157	155	157
Γ104	Pearson Correlation	,063	-,169*	-,222**	-,129	-,092*	,119**
	Sig. (2-tailed)	,440	<b>,036</b>	<b>,005</b>	,108	,257	,138
	N	153	155	156	157	155	157
Γ105	Pearson Correlation	-,051	-,032	-,062	,029	-,092	,093
	Sig. (2-tailed)	,540	,700	,449	,722	,261	,253
	N	148	150	151	152	150	152
Γ106	Pearson Correlation	,227**	-,181*	-,113	-,082**	-,268*	,138
	Sig. (2-tailed)	<b>,005</b>	<b>,025</b>	,161	,309	<b>,001</b>	,084

	N	153	155**	156	157	155**	157
	Pearson Correlation	-,154	,032	-,132	,083	-,135	,057
Γ107	Sig. (2-tailed)	,059	,695	,102	,302	,097	,481
	N	151**	153	154**	155**	153	155**
	Pearson Correlation	-,171	,020	-,045	,058	-,161	-,031
Γ108	Sig. (2-tailed)	<b>,036</b>	,804	,578	,474	<b>,047</b>	,706
	N	151	153**	154	155	153**	155
	Pearson Correlation	-,096	-,106	,010	-,006	-,089	-,068
Γ109	Sig. (2-tailed)	,239	,190	,902	,940	,271	,396
	N	153**	155**	156**	157**	155**	157**
	Pearson Correlation	-,155	,008	-,012	,100	,087	-,192
Γ1010	Sig. (2-tailed)	,055	,926	,880	,212	,283	,016
	N	153**	155**	156**	157**	155**	157**
	Pearson Correlation	-,029	-,154	-,044	-,084	-,027	-,100
Γ1011	Sig. (2-tailed)	,723	,056	,587	,296	,735	,213
	N	152**	154**	155**	156**	154**	156**
	Pearson Correlation	,065	-,002	-,056	,046	-,147	-,050
Γ1012	Sig. (2-tailed)	,423	,984	,486	,569	,069	,532
	N	153	155	156	157	155	157
	Pearson Correlation	-,068	,192	,180	,271	,108	-,264
Γ1013	Sig. (2-tailed)	,402	<b>,016</b>	<b>,025</b>	<b>,001</b>	,181	<b>,001</b>
	N	153	155	156*	157	155	157*
	Pearson Correlation	-,114	,067	,343	,285	,395	-,245
Γ1014	Sig. (2-tailed)	,159	,405	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,002</b>
	N	153	155	156	157	155	157
	Pearson Correlation	,091	-,112	,043	-,121	-,180	,059
Γ1015	Sig. (2-tailed)	,263	,164	,590	,133	<b>,025</b>	,462
	N	153	155*	156**	157	155*	157**
	Pearson Correlation	,002	,103	,312	,277	,147	-,252
Γ1016	Sig. (2-tailed)	,976	,201	<b>,000</b>	<b>,000</b>	,067	<b>,001</b>
	N	153	155	156	157	155	157
	Pearson Correlation	,026	,028	-,126	-,037	-,355	,225
Γ1017	Sig. (2-tailed)	,751	,733	,117	,643	<b>,000</b>	<b>,005</b>
	N	153**	155*	156	157**	155*	157
	Pearson Correlation	-,094	-,125	-,237	-,155	,017	,079
Γ1018	Sig. (2-tailed)	,250	,120**	<b>,003</b>	,052	,832**	,323
	N	153	155	156	157	155	157
	Pearson Correlation	,038	,148	,306	,159	,013	-,112
Γ111	Sig. (2-tailed)	,639**	,066	<b>,000**</b>	<b>,047**</b>	,869	,162**
	N	153	155	156	157	155	157
	Pearson Correlation	-,232	,105	-,049	,054	,140	,047
Γ112	Sig. (2-tailed)	<b>,004</b>	,195**	,543	,498	,082**	,556
	N	153	155	156	157	155	157
Γ113	Pearson Correlation	-,153	,000	-,131	,026	,141	-,066

	Sig. (2-tailed)	,059**	,996**	,103**	,750**	,081**	,408**
	N	153	155	156	157	155	157
	Pearson Correlation	,206	-,186	-,050	-,136	-,175	,052
Γ114	Sig. (2-tailed)	<b>,014**</b>	<b>,025**</b>	,550**	,101**	<b>,035**</b>	,532**
	N	143	145	146	147	145	147
	Pearson Correlation	-,126	-,062	-,020	,082	-,086	-,152
Γ115	Sig. (2-tailed)	,121**	,445**	,804**	,308**	,287**	,058**
	N	153	155	156	157	155	157
	Pearson Correlation	-,222	-,062	-,086	,111	,006	-,078
Γ116	Sig. (2-tailed)	<b>,006</b>	,447	,284	,165	,937	,332
	N	153	155	156	157	155	157
	Pearson Correlation	-,062	-,169	-,111	-,049	-,205	-,048
Γ117	Sig. (2-tailed)	,443	<b>,035</b>	,169*	,546	<b>,011</b>	,552*
	N	153	155	156	157	155	157
	Pearson Correlation	-,081	,059	,014	,129	,143	-,258
Γ118	Sig. (2-tailed)	,319	,469	,863	,107	,075	<b>,001</b>
	N	153	155	156	157	155	157
	Pearson Correlation	-,007	-,138	-,077	-,133	-,097	-,086
Γ119	Sig. (2-tailed)	,929	,088*	,338**	,097	,230*	,282**
	N	153	155	156	157	155	157
	Pearson Correlation	-,092	,137	,289	,264	,257	-,233
Γ1110	Sig. (2-tailed)	,258	,089	<b>,000</b>	<b>,001</b>	<b>,001</b>	<b>,003</b>
	N	153	155	156	157	155	157
	Pearson Correlation	-,052	,005	,060	,000	-,122	-,041
Γ1111	Sig. (2-tailed)	,523**	,951*	,455	,999**	,131*	,609
	N	153	155	156	157	155	157
	Pearson Correlation	,102	,056**	,210	,155	-,168**	-,100
Γ1112	Sig. (2-tailed)	,211	,492	<b>,008</b>	,052	<b>,036</b>	,212
	N	153	155	156	157	155	157
	Pearson Correlation	-,098**	,075	-,098**	-,057**	-,257	,033**
Γ1113	Sig. (2-tailed)	,233	,359	,229	,480	<b>,001</b>	,681
	N	150	152	153	154	152	154
	Pearson Correlation	-,229	,270**	-,072	,310	,179**	-,085
Γ1114	Sig. (2-tailed)	<b>,005</b>	<b>,001</b>	,373	<b>,000</b>	<b>,027</b>	,291
	N	151	153	154	155	153	155
	Pearson Correlation	-,106**	,015**	-,079**	,054**	-,075**	-,134**
Γ1115	Sig. (2-tailed)	,194	,855	,330	,506	,355	,094
	N	153	155	156	157	155	157
	Pearson Correlation	-,139**	,037**	-,155**	,125**	,123**	-,163**
Γ1116	Sig. (2-tailed)	,087	,652	,053	,119	,128	<b>,042</b>
	N	153	155	156	157	155	157
	Pearson Correlation	-,179**	-,175**	-,077**	-,121**	-,103**	,256**
Γ121	Sig. (2-tailed)	<b>,028</b>	<b>,031</b>	,343	,133	,205	<b>,001</b>
	N	151	153	154	155	153	155

	Pearson Correlation	-,150	-,116	,068	,043	-,099	-,041
Γ122	Sig. (2-tailed)	,065	,150	,400	,592	,218	,610
	N	153	155	156	157	155	157
	Pearson Correlation	,082	-,096	,049*	-,180	-,006	-,106*
Γ123	Sig. (2-tailed)	,323	,240	,548	<b>,026</b>	,946	,196
	N	148	150	151	152	150	152
	Pearson Correlation	,201	-,247	-,268	-,343	-,115	,151
Γ124	Sig. (2-tailed)	<b>,013</b>	<b>,002</b>	<b>,001</b>	<b>,000</b>	,156	,059
	N	153	155	156	157	155	157
	Pearson Correlation	-,058	-,020*	-,159**	-,001	-,179*	,129**
Γ125	Sig. (2-tailed)	,475	,808	<b>,048</b>	,987	<b>,026</b>	,106
	N	153	155	156	157	155	157
	Pearson Correlation	,077	-,070	-,180	-,037	-,070	,148
Γ126	Sig. (2-tailed)	,343	,386	<b>,025</b>	,647	,387	,064
	N	153	155	156	157	155	157
	Pearson Correlation	-,229**	,134*	,256	,230**	,462*	-,298
Γ127	Sig. (2-tailed)	<b>,004</b>	,095	<b>,001</b>	<b>,004</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	N	153	155**	156	157	155**	157
	Pearson Correlation	,100	-,285	-,227	-,196	-,484	,206
Γ128	Sig. (2-tailed)	,217	<b>,000</b>	<b>,004</b>	<b>,014</b>	<b>,000</b>	<b>,009</b>
	N	153**	155	156**	157**	155	157**
	Pearson Correlation	,234	-,015	,174	-,138	-,166	-,007
Γ129	Sig. (2-tailed)	<b>,004</b>	,850	<b>,030</b>	,085	<b>,039</b>	,934
	N	153	155**	156	157	155**	157
	Pearson Correlation	,186	-,301	-,137	-,222	-,034	-,008
Γ1210	Sig. (2-tailed)	<b>,021</b>	<b>,000</b>	,089	<b>,005</b>	,674	,924
	N	153**	155**	156**	157**	155**	157**
	Pearson Correlation	-,164	,126	-,029	,228	,179	-,060
Γ1211	Sig. (2-tailed)	<b>,044</b>	,120	,720	<b>,004</b>	<b>,026</b>	,457
	N	152**	154**	155**	156**	154**	156**
	Pearson Correlation	-,239	-,008	,116	,218	-,053	-,152
Γ1212	Sig. (2-tailed)	<b>,003</b>	,924	,150	<b>,006</b>	,512	,058
	N	153**	155**	156**	157**	155**	157**
	Pearson Correlation	,380	-,153	,017	-,346	-,209	,200
Γ1213	Sig. (2-tailed)	<b>,000</b>	,058	,832	<b>,000</b>	<b>,009</b>	<b>,012</b>
	N	153	155	156	157	155	157
	Pearson Correlation	,184	-,249	-,189	-,300	-,062	-,003
Γ1214	Sig. (2-tailed)	<b>,023</b>	<b>,002</b>	<b>,018</b>	<b>,000</b>	,440	,971
	N	153	155	156*	157	155	157*
	Pearson Correlation	-,186	,120	,012	,241	,175	-,015
Γ1215	Sig. (2-tailed)	<b>,021</b>	,138	,883	<b>,002</b>	<b>,029</b>	,854
	N	153	155	156	157	155	157
Γ13	Pearson Correlation	,310	,016	,164	-,009	-,158	,023
	Sig. (2-tailed)	<b>,000</b>	,845	<b>,045</b>	,915	,054	,781

	N	147	149*	150**	151	149*	151**
	Pearson Correlation	,285	-,273	-,395	-,291	-,181	,091
Γ14	Sig. (2-tailed)	<b>,000</b>	<b>,001</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,024</b>	,255
	N	153	155	156	157	155	157
	Pearson Correlation	-,318	,130	,055	,132	,213	-,162
Γ15	Sig. (2-tailed)	<b>,000</b>	,110	,497	,103	<b>,008</b>	,045
	N	150**	152*	153	154**	152*	154
	Pearson Correlation	-,002	,100	,096	-,073	,100	-,017
Γ16	Sig. (2-tailed)	,986	,259**	,278	,406	,260**	,847
	N	127	129	130	131	129	131

## Κεφάλαιο 5. Συζήτηση

Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, υπάρχει ένα ειδικό ρυθμιστικό πλαίσιο που καθορίζει τα προσόντα και τις διαδικασίες επιλογής του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τα προσόντα που απαιτούνται στις περισσότερες περιπτώσεις, για να απασχοληθεί (αναλάβει) κάποιος υπεύθυνη θέση στη διαχείριση της εκπαίδευσης είναι:

- Επαγγελματική (ή εκπαιδευτική) εμπειρία που πρέπει να έχει αυτός ο οποίος θα αναλάβει αυτή τη δουλειά. Ο αριθμός των ετών υπηρεσίας που απαιτούνται να έχει το υποψήφιο στέλεχος, ποικίλλει σημαντικά από χώρα σε χώρα και σε πολλές περιπτώσεις δεν διευκρινίζεται.
- Διοικητικές / διαχειριστικές δεξιότητες και εμπειρία.
- Επαρκή προσωπική συγκρότηση, επιστημονική εμπειρογνομosύνη και υπευθυνότητα στον τομέα της εκπαίδευσης. Δηλαδή να φροντίζει την παρακολούθηση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του διδακτικού προσωπικού, να έχει γνώση των νέων τεχνολογιών, να διαθέτει γνώσεις διοικητικού δικαίου κλπ.
- Ηθική ακεραιότητα

Από την παρούσα μελέτη διαφάνηκε ότι τα προσόντα που πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν κατά την πρόσληψη και εξέλιξη στελεχών της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, είναι κυρίως η Εκπαιδευτική υπηρεσία πέραν της απαιτούμενης, η Διδακτική Υπηρεσία πέραν της απαιτούμενης, το Διδακτορικό Δίπλωμα, ο Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, η Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες Α επιπέδου, η Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες Β επιπέδου, η γλώσσα επιπέδου Β2 και η γλώσσα επιπέδου πάνω από Β2, η Τρίμηνη Επιμόρφωση και η Συνέντευξη. Σε χαμηλότερο επίπεδο βρίσκονται το 2ο Πτυχίο, η Επιμόρφωση (ΣΕΛΜΕ,ΣΕΛΔΕ,ΠΑΤΕΣ), η Εξάμηνη Επιμόρφωση, η Ετήσια επιμόρφωση, η Συμμετοχή σε ομάδες συγγραφής βιβλίων σχετικά με εκπαίδευση, τα Άρθρα σε έγκριτα περιοδικά με κριτές, η Συμμετοχή σε ομάδες συγγραφής διδακτικών βιβλίων και οι Εισηγήσεις σε συνέδρια.

Όσον αφορά τα κριτήρια για την πρόσληψη και εξέλιξη στελεχών της Εκπαίδευσης που θεωρούνται σε μεγαλύτερο βαθμό αντικειμενικά, η παρούσα έρευνα ανέδειξε τη Διδακτική Υπηρεσία πέραν της απαιτούμενης, το Διδακτορικό Δίπλωμα, τον Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, την Επιμόρφωση (ΣΕΛΜΕ,ΣΕΛΔΕ,ΠΑΤΕΣ), την Ετήσια επιμόρφωση, την Εξάμηνη Επιμόρφωση, την Πιστοποιημένη επιμόρφωση



στις νέες τεχνολογίες Α και Β επιπέδου, την Ξένη γλώσσα και την Προϋπηρεσία ως στέλεχος (υποδιευθυντής, διευθυντής, Δντής εκπαίδευσης, σχολικός σύμβουλος). Σε χαμηλότερο επίπεδο κρίθηκαν ως αντικειμενικά κριτήρια η Τρίμηνη επιμόρφωση, η Συμμετοχή σε ομάδες συγγραφής βιβλίων σχετικά με εκπαίδευση, τα Άρθρα σε έγκριτα περιοδικά με κριτές, η Συμμετοχή σε ομάδες συγγραφής διδακτικών βιβλίων, οι Εισηγήσεις σε συνέδρια και η Συνέντευξη.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η ανάληψη καθηκόντων διευθυντή σε σχολείο, που χρηματοδοτείται από το κράτος, απαιτεί από τον υποψήφιο, από το έτος 2004 κι έπειτα, να έχει εθνικό πιστοποιητικό επαγγελματικής επάρκειας. Αυτό αποδεικνύει την τάση για την επιλογή ειδικευμένων και εξειδικευμένων ανθρώπινων πόρων με ειδικά προσόντα σε θέσεις ευθύνης (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Από την άλλη πλευρά, για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την επιλογή των διευθυντών, μερικά γενικά συμπεράσματα που προκύπτουν είναι ότι :

α) όλες οι μεταβολές προέρχονται από αλλαγές στη διακυβέρνηση της χώρας ή είναι αποτέλεσμα πρακτικών αντικρουόμενης ρύθμισης στο πλαίσιο προηγούμενης μεταρρύθμισης

β) δεν υπάρχουν επί του παρόντος ουσιώδεις προϋποθέσεις, καθώς τα συγκεκριμένα προσόντα κάθε υποψήφιου θεωρούνται εκ των υστέρων ως κριτήριο για την τελική ύστερη επιλογή (Τσόνιας, 2005).

Παρατηρείται ότι με κάθε αλλαγή κυβέρνησης σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα εισάγεται ένας νέος νόμος για την επιλογή των στελεχών στην εκπαίδευση. Αυτό καταδεικνύει το πόσο σημαντικό είναι για τα πολιτικά κόμματα να καταλαμβάνουν τις θέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού οι «ημέτεροι», για να εφαρμόσουν την εκπαιδευτική πολιτική των «πολιτικών αφεντικών» τους. Αυτό το επιδιώκουν γιατί έχουν την αίσθηση, άλλες φορές ορθά κι άλλες λανθασμένα, ότι τα παλιά στελέχη δεν μπορούν ή δεν θέλουν να εφαρμόσουν την εκπαιδευτική πολιτική του νέου κυβερνητικού κόμματος (Στραβάκου, 2003). Αυτό είναι και ένα από τα μειονεκτήματα της επιλογής στελεχών που αναδείχθηκε από την παρούσα έρευνα και τη χρήση της συνέντευξης για την επιλογή στελεχών.

Είναι γεγονός ότι με μια τέτοια τακτική η αξιοκρατία και η ικανότητα των διευθυντών και γενικότερα των στελεχών εκπαίδευσης αμφισβητούνται. Ένα ίδρυμα που θεωρητικά θα μπορούσε να έχει δημιουργηθεί για να τοποθετεί κατάλληλους και αποτελεσματικούς ανθρώπους σε θέσεις ευθύνης στις σχολικές μονάδες, φαίνεται ότι και πάλι σκόπιμα θα είχε πίσω του κρατικό υπόβαθρο, προκειμένου να είναι

ελεγχόμενο και διαθέσιμο για να ικανοποιήσει την πολιτική του εκάστοτε κυβερνώντα.

Όσον αφορά τα κριτήρια επιλογής, παραμένουν σχεδόν σταθερά, αλλά ο τρόπος μεμονωμένης κατανομής τους είναι εντελώς διαφορετικός. Οποιοδήποτε σύστημα επιλογής έχει εφαρμοστεί, φαίνεται να ενισχύει σημαντικά το υποκειμενικό στοιχείο και επομένως δεν είναι δυνατόν να εξασφαλιστεί αντικειμενικότητα στην τοποθέτηση του καταλληλότερου υποψηφίου.

Παρά τις προσπάθειες που καταβάλλουν οι εκάστοτε κυβερνήσεις μέσω του καθορισμού νομοθετικών πλαισίων για την επιλογή των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, είναι γενικά αποδεκτό ότι οι υποψήφιοι για τις διευθύνσεις δεν έχουν διοικητική ικανότητα διότι δεν έχουν αποκτήσει επιστημονική κατάρτιση σε θέματα διαχείρισης, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ούτε κατά τη διάρκεια της διδακτικής τους εργασίας, με αποτέλεσμα την εμπειρική άσκηση διοικητικών καθηκόντων (Μαδεμλής, 2014).

Δυστυχώς, αυτό σημαίνει ότι το πρόσωπο που κατέχει μια θέση ευθύνης, θα ενεργήσει με βάση όσα μέχρι τώρα είχαν εφαρμοστεί από άλλους ή θα πειραματιστεί με νέους τρόπους διεξαγωγής της διοίκησης που θα κρίνει κατάλληλους, για να τους εφαρμόσει στην καλύτερη των περιπτώσεων. Μερικά θεωρητικά στοιχεία που θα μπορούσαν να τον βοηθήσουν από την περιοδική κατάρτιση, όταν και όποτε γίνεται, δεν είναι επαρκή και ουσιαστικά, για να διεκπεραιωθούν με βεβαιότητα και επιτυχία οι πολλές προκλήσεις που αντιμετωπίζει καθημερινά ένας διευθυντής σχολείου.

## **Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα-Προτάσεις**

Τελικά, είναι γεγονός ότι μέχρι στιγμής κανένα σύστημα επιλογής δεν έχει γίνει παγκοσμίως αποδεκτό από τους υποψήφιους και την εκπαιδευτική κοινότητα γενικότερα. Επομένως, είναι απαραίτητο τόσο για την επιλογή των διευθυντών όσο και για τα ίδια τα κριτήρια, να είναι τέτοια, ώστε να επιλέγουν τους πλέον αποτελεσματικούς διαχειριστές της σχολικής ηγεσίας.

Λαμβάνοντας υπόψη τη διαπίστωση της μελέτης αυτής, οι ανθρώπινοι πόροι και τα επιτεύγματα των οργανώσεων είναι εξαιρετικά σημαντικά και θεμελιώδη για την καλή οργάνωση των επιδόσεων. Η πρόσληψη, η επιλογή και η τοποθέτηση ειδικευμένων εκπαιδευτικών δεν πρέπει να διακυβεύεται, εάν θέλουμε να έχουμε επιτυχία. Πρέπει να αυξηθεί η περίοδος εκπαίδευσης, κυρίως στον κλάδο της διοίκησης, καθώς αυτό θα βοηθήσει και θα επιτρέψει στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να έχουν περισσότερα ακαδημαϊκά προσόντα. Η εκπαίδευση στην υπηρεσία πρέπει να εγκριθεί για τους εκπαιδευτικούς και να υποστηριχθεί από τους εργοδότες (δημόσιο ή ιδιώτες). Η κλίμακα αμοιβής των εκπαιδευτικών και το επίπεδο προσόντων πρέπει να εξεταστούν λεπτομερώς. Τέλος, τα άτομα που δεν διαθέτουν τα προσόντα πρέπει να απομακρύνονται από διευθυντικές θέσεις.

Θα πρέπει να υπάρχει μια καλή ενδο-προσωπική και δια-προσωπική σχέση που θα πρέπει να ενθαρρύνεται και να υποστηρίζεται από τους προϊσταμένους προκειμένου να επιτευχθούν ορισμένοι στόχοι. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια αυτής της ερευνητικής εργασίας ανακαλύφθηκε ότι η διαχείριση των ανθρώπινων πόρων είναι ένα αναξιοποίητο ακαδημαϊκό πεδίο στην εκπαίδευση, με δυνατότητες προώθησης, αξιολόγησης, πρόσληψης, επιλογής, ανάπτυξης, εξέλιξης και κινητοποίησης, που αποτελούν την κύρια υπεράσπιση για τη σταθερότητα και την ανάπτυξη των θεσμών γενικότερα και της εκπαίδευσης ειδικότερα.

Συγκεκριμένα, βασισμένοι και στα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, προτείνουμε τα υποψήφια διευθυντικά στελέχη να λαμβάνουν περισσότερη κατάρτιση και επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα, τόσο κατά τη διάρκεια των υποχρεωτικών σπουδών τους στο πανεπιστήμιο, όσο και κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, και η επιλογή τους να γίνεται με βάση τα προσόντα τους και όχι βάσει κομματικών ή οποιαδήποτε άλλων μη αντικειμενικών κριτηρίων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ & Τύπας, Γ. (2015). *Οι απόψεις των υποψήφιων διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το θεσμικό πλαίσιο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης του 2011. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική*. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 3, Τεύχος 3, 2015 Αθήνα

Γαλανάκης, Κ. (2006). *Innovation process. Make sense using systems thinking*. Technovation 26(11):1222-1232. Nottingham Trent University.

Γαλάνης, Κ. (2015). Διεύθυνση και Ηγεσία στο ελληνικό σχολείο: Το ασύμβατο μιας σχέσης;. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*(3), σσ. 117-134.

Γεωργογιάννης, Π. (2005). *Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων & Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης – Η επιμόρφωσή τους και τα Κέντρα Ασκούμενων Εκπαιδευτικών (Κ.Α.Ε.)*, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση – Τόμος 2, Πάτρα.

Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση – Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα

Κόντης, Δ., Μουτόπουλος, Σ. & Κόντη, Ε. (2007). Η οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος τελικά είναι τροχοπέδη ή μοχλός ανάπτυξης του θεσμού του σχολείου σήμερα ; Στο Γ.Δ. Καψάλης & Α.Ν. Κατσίκης (Επιμ. Έκδ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας (1388-1391)*. Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων-Συνέδριο (17-20 Μαΐου 2007)

Μαδεμλής, Η. Α. (2014). *Η επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. Διεθνής εμπειρία και έρευνα πεδίου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου Σωτ. Γεωργία.

Νίκα, Μ. Β. (2008). *Διδακτορική Διατριβή. Τα κριτήρια και οι διαδικασίες της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της επιλογής στελεχών στην Ελλάδα και την Αγγλία: Συγκριτική μελέτη*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Παπαχρήστου, (2009). *Θέλει «αρετή» και «γνώση» η ηγεσία*. Διοικητική Ενημέρωση(49).

Παρασκευά, Φ. και Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Πατσιομίτου, Σ. (2015, Σεπτέμβριος). Η επιλογή Διευθυντών για τη σχολική χρονιά 2015-16 ως διαδικασία αποτίμησής τους από το Σύλλογο Διδασκόντων: Μελέτη περίπτωσης. *Νέος Παιδαγωγός*(60), σσ. 47-74.

Σαΐτη, Α. και Σαΐτης, Χ. (2012), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*, Αυτοέκδοση, Αθήνα

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα Αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σπυροπούλου (2007). *Η επιλογή Διευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη

Σπυροπούλου, Ε.-Ι. (2010). *Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία: Η επιλογή Διευθυντή Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Στραβάκου, Π. Α. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης - θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Στραβάκου, Π., & Κουγιουρούκη, Μ. (2008). Η επιλογή του διευθυντή της σχολικής μονάδας από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών του νομού Έβρου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*(45), σσ. 162-177.

Τζήκας, Ι. Δ. (2007). Η αξιολόγηση των ηγετικών χαρακτηριστικών του διευθυντή του Δημοτικού σχολείου κατά τη διαδικασία επιλογής του. *Ανοιχτό Σχολείο*(102-103), σσ. 48-50.

Τσόνιας, Σ. (2005). *Επιλογή στελεχών στην Εκπαίδευση*. Εκδόσεις ΟΜΗΓΥΡΙΣ Οκτώβριος 2005.

### **Ξενόγλωσση**

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006) *Improving schools, developing inclusion* (London, Routledge) (in press).

- Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P. and Kalleberg, A.L. (2000). *Manufacturing Advantage: Why High- Performance Work Systems Pay Off*. Ithaca: Cornell University Press.
- Arthur, Diane 2005. Recruiting, Interviewing, Selecting & Orienting New Employees. AMACOM.
- Arthur, J.B. (1994). Effects of human resource systems on manufacturing performance and turnover. *Academy of Management Journal* 37(3): 670–687.
- Bakkenes, I., Vermunt, J.D., and Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction* 20: 533–548.
- Baron, J.N. and Kreps, D.M. (1999). *Strategic Human Resources: Frameworks for General Managers*. New York: Wiley.
- Blau, P.M. (1964). *Exchange and Power in Social Life*. Transaction Publishers. New York: John Wiley.
- Bogler, R. and Somech, A. (2005). Organizational citizenship behavior in school: how does it relate to participation in decision making?. *Journal of Educational Administration*, 43(5): 420–438.
- Booth, T and Ainscow, M (2002) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*.
- Boselie, P., Dietz, G. and Boon, C. (2005) Commonalities and contradictions in  $\Delta\Delta$  and performance research. *Human Resource Management Journal* 15: 67–93.
- Bowen, D.E. and Ostroff, C. (2004). Understanding  $\Delta\Delta$ -firm performance linkages: The role of ‘strength’ of the  $\Delta\Delta$  system. *Academy of Management Review* 29: 203–221.
- Boxall, P. and Purcell, J. (2003). *Strategy and Human Resource Management*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Burchielli, R. (2006). The intensification of teachers’ work and the role of changed public sector philosophy. *International Journal of Human Resources Development and Management* 6: 146–160.
- Cerasoli, C.P, Nicklin, J.M and Ford, M.T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin* 140(4): 980–1008.
- Cervai, S., Kekäle, T., Claxton, J. 2014. *Journal of Workplace Learning: Employee Engagement*. Vol. 26, No. 3. Emerald Group Publishing Limited.

- Chiang, F.F and Birtch, T.A (2012). The performance implications of financial and non-financial rewards: An Asian Nordic comparison. *Journal of Management Studies* 49(3): 538–570.
- Chuang, C.H., Jackson, S.E and Jiang, Y. (2013). Can knowledge-intensive teamwork be managed? Examining the roles of  $\Delta\Delta$  systems, leadership, and tacit knowledge. *Journal of Management*. 42(2), 524–553.
- Clarke, D.J and Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education* 18: 947–967.
- Clinton, M. and Guest, D.E. (2013). Testing universalistic and contingency  $\Delta\Delta$  assumptions across job levels. *Personnel Review* 42(5): 529–551.
- Combs, J., Liu, Y., Hall, A. and Ketchen, D. (2006). How much do high-performance work practices matter? A meta-analysis of their effects on organizational performance. *Personnel Psychology* 59(3): 501–528.
- Cook, S. 2008. Essential Guide to Employee Engagement: Better Business Performance through staff Satisfaction. Kogan Page.
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E. and Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan* 93(6): 8–15.
- Day, C. and Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education* 33(4): 423–443.
- DeArmond, M.M. (2013). Good ideas and engagement aren't enough: School district central offices and the micro-politics of implementing comprehensive human resource reform. Doctoral dissertation, University of Washington.
- DeArmond, M.M., Shaw, K.L. and Wright, P.M. (2009). Zooming in and zooming out: Rethinking school district human resource management. In: D. Goldhaber and J. Hannaway (eds). *Creating a New Teaching Profession*. Washington, DC: The Urban Institute, pp.53–80.
- DeCenzo, D. A., Robbins, S. P. 2009. Fundamentals of Human Resource Management – 10th edition. John Wiley & Sons, Inc.
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior. New York: Plenum.
- Dell, T., Crisp, M. G. 1993. Motivating at Work. Course Technology/Cengage Learning.

- Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G. and Van Petegem, P. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education* 36: 1–11.
- Dubin, R. 1974. *Human Relations in Administration*. Prentice Hall.
- Eyal, O. and Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration* 49(3): 256–275.
- Forrester, G. (2011). Performance management in education: Milestone or millstone? *Management in Education* 25(1): 5–9.
- Friedrichs, Christian 2012. *Seven simple tools to build a motivating work environment*. Diplomica Verlag.
- Gewirtz, S. and Ball, S. (2000). From 'welfarism' to 'new managerialism': Shifting discourses of school headship in the education marketplace. *Discourse* 21(3): 253–268.
- Grissom, J.A. and Strunk, K.O. (2012). How should school districts shape teacher salary schedules? Linking school performance to pay structure in traditional compensation schemes. *Educational Policy* 26(5): 663–695.
- Guest, D. (2011). Human resource management and performance: Still searching for some answers. *Human Resource Management Journal* 21: 3–13.
- Guest, D.E. (1997). Human resource management and performance: A review and research agenda. *International Journal of Human Resource Management* 8(3): 263–276.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education* 14(8): 835–853. In J.J. de Wal, P.J. den Brok, J.G Hooijer, R.L Martens and A. van den Beemt (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences* 36: 27–36.
- Herzberg, F. 2003. *How Do You Motivate Employees?* Harvard Business Review.
- Hiam, A. 2002. *Motivational Management: Inspiring Your People for Maximum Performance*. AMACOM.
- Ingersoll, R.M. (2003). *Who Controls Teachers' Work? Power and Accountability in America's Schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Isore, M. (2009). *Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review*. OECD education working paper. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.



- Jackson, S.E, Chuang, C., Harden, E.H. and Jiang, Y. (2006). Toward developing human resource management systems for knowledge-intensive teamwork. *Research in Personnel and Human Resources Management* 25: 27–70.
- Jiang, K., Lepak, D.P., Han, K., Hong, Y., Kim, A. and Winkler, A.L. (2012). Clarifying the construct of human resource systems: Relating human resource management to employee performance. *Human Resource Management Review* 22(2): 73–85.
- Kelley, H.H. (1967). Attribution in social psychology. *Nebraska Symposium on Motivation* 15: 192–238.
- Khatri, N., Baveja, A., Boren, S.A. and Mammo, A. (2006). Medical errors and quality of care: From control to commitment. *California Management Review* 48(3): 115–136.
- Knies, E., Boselie, P., Gould-Williams, J. and Vandenabeele, W. (2015). Special issue of International Journal of Human Resource Management: Strategic human resource management and public sector performance. *The International Journal of Human Resource Management* 26(3): 421–423.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Li, X., Frenkel, S.J and Sanders, K. (2011). Strategic  $\Delta\Delta\Delta$  as process: How HR system and organizational climate strength influence Chinese employee attitudes. *The International Journal of Human Resource Management* 22(9): 1825–1842.
- Liu, E. and Moore-Johnson, S. (2006). New teachers’ experiences of hiring: Late, rushed, and information-poor. *Educational Administration Quarterly* 42(3): 324–360.
- Loeb, S., Kalogrides, D. and Be’teille, T. (2012). Effective schools: Teacher hiring, assignment, development, and retention. *Education* 7(3): 269–303.
- Marathe, G. and Pathak, K.G (2013). Identification of multiple theoretical linkages for high performance work system: A literature review. *Management and Labour Studies* 38(1–2): 39–52.
- Mathe, H., Pavie, X., O’Keeffe, M. 2011. Valuing people to create value: An innovative approach to leveraging motivation at work. World Scientific Publishing Co.
- Mayrowetz, D. and Smylie, M. (2004). Work redesign that works for teachers. In M.A. Smylie and D. Miretzky (eds). *Teacher Workforce Development: The One*

*Hundred and Third Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part I. Chicago: National Society for the Study of Education, pp.274–302.

McGregor, D.M. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York, NY: McGraw-Hill Book Co.

Mossholder, K.W., Richardson, H.A. and Settoon, R.P. (2011). Human resource systems and helping in organizations: A relational perspective. *Academy of Management Review* 36: 33–52.

Muijs, D. and Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education* 22(8): 961–972.

Niemiec, C.P. and Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education* 7(2): 133–143.

Nishii, L. and Wright, P. (2008). Variability within organizations: Implications for strategic human resource management. In: D.B Smith (ed.). *The People Make the Place: Dynamic Linkages Between Individuals and Organizations*, pp.225-248. New York: Taylor and Francis Group.

O'Connor, K.E. (2008). “You choose to care”: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education* 24(1): 117–126.

Olsen, B. and Anderson, L. (2004). Courses of action: A report on urban teacher career development. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA, April 2003.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

Ovando, M.N. and Ramirez, A. Jr. (2007). Principals’ instructional leadership within a teacher performance appraisal system: Enhancing students’ academic success. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 20(1–2): 85–110.

Patel, V. N., Rana, G. 2007. *Personnel Management*. Oxford Book Co.

- Podgursky, M.J. and Springer, M.G. (2007). Teacher performance pay: A review. *Journal of Policy Analysis and Management* 26(4): 909–950.
- Pritchard, C. W. 2006. 101 Strategies for Recruiting Success: Where, When, and How to Find the Right People Every Time. AMACOM Books.
- Rebore, R.W. (2010). *Human Resources Administration in Education: A Management Approach* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In: S. Christenson, A.L. Reschly and C. Wylie (eds). *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, pp.149–172.
- Rinke, C.R. (2008). Understanding teachers' careers: Linking professional life to professional path. *Educational Research Review* 3(1): 1–13.
- Rivkin, S.G, Hanushek, E.A. and Kain, J.F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica* 73(2): 417–458.
- Rothstein, J. (2010). Teacher quality in educational production: Tracking, decay, and student achievement. *Quarterly Journal of Economics* 125(1): 175–213.
- Rousseau. D.M. (2001). The idiosyncratic deal: Flexibility versus fairness?. *Organizational Dynamics* 29: 260–273.
- Runhaar, P. and Runhaar, H. (2012). HR policies and practices in vocational education and training institutions: understanding the implementation gap through the lens of discourses. *Human Resources Development International*, 15(5), 609–625.
- Runhaar, P. and Sanders, K. (2013). Implementing Human Resources Management ( $\Delta\Delta$ ) within Dutch VET schools: Examining the fostering and hindering factors. *Journal of Vocational Education and Training*, 65 (2), 236–255.
- Runhaar, P., Brinke, D., Kuijpers, M., Wesselink, R. and Mulder, M. (2014). Exploring the links Between interdependence, team learning and a shared understanding among team members: The case of teachers facing an educational innovation. *Human Resources Development International*, 17(1), 67–87.
- Runhaar, P., Konermann, J. and Sanders, K. (2013). Teachers' work engagement: considering the interaction with pupils and HR practices as job resources. *Journal of Applied Social Psychology*, 43 (10), 2017 -2030.
- Runhaar, P., Sanders, K. and Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1154–1161.

- Sarma, A. M. 2008. Personnel and Human Resource Management. Himalaya Publishing House.
- Scheerens, J. (2009). Review and Meta-analyses of School and Teaching Effectiveness. The Netherlands: Department of Educational Organization and Management.
- Schön, D.A. (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schuler RS and Jackson SE (1987) Organizational strategy and organization level as determinants of human resource management practices. *People and Strategy* 10(3): 125–141.
- Seezink, A. and Poell, R.F. (2010). Continuing professional development needs of teachers in schools for competence-based vocational education: A case study from the Netherlands. *Journal of European Industrial Training* 34: 455–473.
- Sinha, D., Sinha, S. 2009. Personal Growth and Training & Development. Word-Press.
- Smith, T.M. and Rowley, K.J. (2005). Enhancing commitment or tightening control: The function of teacher professional development in an era of accountability. *Educational Policy* 19(1): 126–153.
- Smylie, M.A., Miretzky, D. and Konkol, P. (2004). Rethinking teacher workforce development: A strategic human resource management perspective. Yearbook of the *National Society for the Study of Education* 103: 34–69.
- Snell, S.A., Shadur, M.A. and Wright, P.M. (2000). *Human resources strategy: The era of our ways*. CAHRS. Working Papers series, 00-17. Ithaca, NY: Cornell University, School of Industrial and Labor Relations, Center for Advanced Human Resource Studies.
- Society for Human Recourse Management 2011. Human Resources in Research and Practice: The RQ Reader. Society for Human Recourse Management.
- Taylor, J. C., Stern, G. M. 2009. Trouble with HR: An Insider's Guide to Finding and Keeping the Best People. AMACOM.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J. and Verloop, N. (2010). Teacher professional development. A review of studies on effective characteristics of teacher professionalisation interventions. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Vekeman, E., Devos, G. and Tuytens, M. (2014). The influence of teachers' expectations on principals' implementation of a new teacher evaluation policy in

Flemish secondary education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 27(2): 129–151.

Walton, R.A. (1985). From control to commitment in the workplace. *Harvard Business Review* 63(2): 77–83.

Wang, H.H. (2004). Why teach science? Graduate science students' perceived motivations for choosing teaching as a career in Taiwan. *International Journal of Science Education* 26(1): 113–128.

Watt, H.M.G. and Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education* 75: 167–202.

Wong, J.L.N. (2006). Control and professional development: Are teachers being deskilled or reskilled within the context of decentralization? *Educational Studies* 32: 17–37.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η έρευνά μας στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων σχετικά με τη διαχείριση ανθρώπινων πόρων στην εκπαίδευση και τη συνέντευξη ως εργαλείο πρόσληψης και εξέλιξης στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εφόσον το επιθυμείτε μπορείτε να έχετε πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας.

### A. Γενικά στοιχεία

Σας παρακαλώ σημειώστε με X την επιλογή που ανταποκρίνεται στην περίπτωση σας.

#### 1. Βαθμίδα Εκπαίδευσης

A/βάθμια

B/βάθμια

#### 2. Είδος σχολείου

Νηπιαγωγείο  Δημοτικό

Γυμνάσιο  Λύκειο  ΕΠΑΛ

### B. Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα

2. Ηλικία: έως 35  36 – 45  46 – 55  55 και άνω

3. Κλάδος/Ειδικότητα: .....

#### 4. Σημειώστε το επίπεδο σπουδών σας.

1. Πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ

2. Μεταπτυχιακό

3. Διδακτορικό

4. Ακαδημία διετούς φοίτησης

5. Εξομοίωση Πανεπιστημίου

6. Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ

7. Άλλο: .....

**5. Σημειώστε τα συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (δημόσιο και ιδιωτικό τομέα).**

1. Λιγότερα από 10
2. 11-20
3. 21-30
4. Περισσότερα από 30

**6. Σημειώστε τα συνολικά έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση**

1. Καθόλου
2. Λιγότερα από 5
3. 6-10
4. 11-15
5. Περισσότερα από 15

**7. Στο τρέχον σχολικό έτος κατέχεται θέση στελέχους στην Εκπαίδευση;**

Ναι  Όχι

Σημειώστε ποια.....

**Γ. Πρόσληψη και εξέλιξη στελεχών Εκπαίδευσης**

**1. Κατά την πρόσληψη και εξέλιξη στελεχών της Εκπαίδευσης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη:**

Σημειώστε με X την απάντηση που σας καλύπτει

Ενότητες	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Εκπαιδευτική υπηρεσία πέραν της απαιτούμενης					
2. Διδακτική Υπηρεσία πέραν της απαιτούμενης					
3. Διδακτορικό Δίπλωμα					
4. Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών					
5. 2 <sup>ο</sup> Πτυχίο					
6. Επιμόρφωση(ΣΕΛΜΕ,ΣΕΛΛΕ,ΠΑΤΕ Σ)					
7. Ετήσια Επιμόρφωση					
8. Εξάμηνη επιμόρφωση					

9. Τρίμηνη Επιμόρφωση					
10. Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες Α επιπέδου					
11. Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες Β επιπέδου					
12. Γλώσσα Επίπεδου Β2					
13. Γλώσσα σε Επίπεδο ανώτερο του Β2					
14. Συμμετοχή σε ομάδες συγγραφής βιβλίων σχετικά με εκπαίδευση					
15. Άρθρα σε έγκριτα περιοδικά με κριτές					
16. Συμμετοχή σε ομάδες συγγραφής διδακτικών βιβλίων					
17. Εισηγήσεις σε συνέδρια					
18. Συνέντευξη					

**2. Ποια από τα παρακάτω κριτήρια για την πρόσληψη και εξέλιξη στελεχών της Εκπαίδευσης τα θεωρείτε αντικειμενικά;**

Σημειώστε με Χ την απάντηση που σας καλύπτει

Ενότητες	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Διδακτική Υπηρεσία πέραν της απαιτούμενης					
2. Διδακτορικό Δίπλωμα					
3. Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών					
4. Επιμόρφωση(ΣΕΛΜΕ,ΣΕΛΛΕ,ΠΑΤΕΣ)					
5. Ετήσια επιμόρφωση					
6. Εξάμηνη Επιμόρφωση					
7. Τρίμηνη επιμόρφωση					
8. Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες Α επιπέδου					
9. Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες Β επιπέδου					
10. Συμμετοχή σε ομάδες συγγραφής βιβλίων σχετικά με εκπαίδευση					
11. Άρθρα σε έγκριτα περιοδικά με κριτές					
12. Συμμετοχή σε ομάδες συγγραφής					



διδακτικών βιβλίων					
13. Εισηγήσεις σε συνέδρια					
14. Συνέντευξη					
15. Ξένη γλώσσα					
16. Προϋπηρεσία ως στέλεχος (υποδιευθυντής, διευθυντής, Δντής εκπαίδευσης, σχολικός σύμβουλος)					

**3. Σημειώστε το βαθμό με τον οποίο συμφωνείτε στις παρακάτω προτάσεις.**

Σημειώστε με X την απάντηση που σας καλύπτει

Ενότητες	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να εκλέγεται από τους εκπαιδευτικούς της.					
2. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να έχει θητεία από 1 έως 4 χρόνια					
3. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να έχει θητεία από 5 έως 10 χρόνια.					
4. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να έχει ισόβια θητεία					
5. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να αξιολογείται ανά 3 χρόνια					
6. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να έχει Ανώτατες σπουδές σχετικά με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης.					
7. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν είναι απαραίτητο να είναι εκπαιδευτικός.					
8. Ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να έχει θητεία από 1 έως 4 χρόνια					
9. Ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να έχει θητεία από 5 έως 10 χρόνια					
10. Ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να έχει ισόβια θητεία					
11. Ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να αξιολογείται ανά 3 χρόνια					

12. Ο Διευθυντής εκπαίδευσης πρέπει να έχει ισόβια θητεία					
13. Ο Διευθυντής εκπαίδευσης πρέπει να αξιολογείται ανά 3 χρόνια					

4. Η συνέντευξη, για τον ιδιωτικό τομέα, θεωρείται ένα σημαντικό κριτήριο για την πρόσληψη στελεχών διοίκησης. Πιστεύετε ότι αυτό πρέπει να ισχύει και για τα στελέχη της Εκπαίδευσης;

Ναι  Όχι

Αιτιολογήστε σύντομα την απάντησή σας

.....  
 .....  
 .....

5. Η επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων θεωρείτε ότι γίνεται με αντικειμενικό τρόπο;

1. Καθόλου
2. Λίγο
3. Αρκετά
4. Πολύ
5. Πάρα πολύ

6. Θεωρείτε ότι η σύνθεση των ΠΥΣΠΕ/ΠΥΣΔΕ είναι επαρκής;

Ναι  Όχι

7. Αν ΟΧΙ ποιοι από τους παρακάτω θα έπρεπε να συμμετέχουν σ' αυτό;

1. Σχολικός σύμβουλος
2. Εκπρόσωπος τοπικής αυτοδιοίκησης
3. Εκπρόσωπος Ένωσης Γονέων
4. Εκπρόσωπος συλλόγου Δασκάλων/ΕΛΜΕ
5. Δικαστικός αντιπρόσωπος
6. Άλλο

**8. Αναφέρετε καθετί, κάθε πρόταση σας σχετικά με τις διαδικασίες πρόσληψης και εξέλιξης στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

*Σας ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας*