

ΣΠΥΡΟΣ ΚΙΟΥΛΑΝΗΣ

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στη
Διοίκηση της Εκπαίδευσης: η διεθνής
εμπειρία και η ελληνική πραγματικότητα



ISBN:978-618-83652-1-6

εκπ@ιδευτικός κύκλος
Δράμα, 2018

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης:
η διεθνής εμπειρία και η ελληνική πραγματικότητα.

Σπύρος Κιουλάνης

εκπ@ιδευτικός κύκλος

Δράμα, 2018

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης: η διεθνής εμπειρία και η ελληνική πραγματικότητα.

ISBN 978-618-83652-1-6

Έκδοση

©εκπ@ιδευτικός κύκλος

Δράμα, 2018

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ	6
1. Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (Human Resources Management)	9
2. Βασικές Λειτουργίες της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού	12
3. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις: συγκέντρωση, αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση	14
4. Η διαδικασία της Στελέχωσης: η διεθνής εμπειρία και η ελληνική πραγματικότητα	15
5. Ανάπτυξη Ανθρώπινων Πόρων: η διεθνής εμπειρία και η ελληνική πραγματικότητα	21
6. Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην προοπτική της Ανάπτυξης Ανθρώπινων Πόρων	29
7. Η Αξιολόγηση του Ανθρώπινου Δυναμικού στην εκπαίδευση: η διεθνής εμπειρία και η ελληνική πραγματικότητα	32
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	40
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	52

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού αποτελεί μια οργανωμένη διαδικασία η οποία συμβάλλει στο να καθορίζεται ο καταλληλότερος αριθμός και το είδος των εργαζομένων στις κατάλληλες θέσεις. Στη διοίκηση της εκπαίδευσης η λειτουργία της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις ως προς τη φιλοσοφία και τις διαδικασίες εφαρμογής της στον ιδιωτικό τομέα, καθώς μία σειρά από δεδομένα όπως η γραφειοκρατία, το πολιτικό κόστος των εκάστοτε αποφάσεων, το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα που εφαρμόζεται στον τόπο μας, αλλά και η έλλειψη συστηματικής έρευνας και ανάπτυξης αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την ανάπτυξη ενός συστηματικού πλαισίου διοίκησης και ανάπτυξης των ανθρώπινων πόρων στην εκπαίδευση.

Στο παρόν εγχειρίδιο επικεντρωνόμαστε σε τρεις βασικές συνιστώσες της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού: τις λειτουργίες της Στελέχωσης, της Ανάπτυξης Ανθρώπινων Πόρων και της Αξιολόγησης Ανθρώπινου Δυναμικού. Αυτές επηρεάζονται και προσδιορίζονται ιδιαίτερα από το συγκεντρωτικό και κατά κανόνα γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης της εκπαίδευσης που επικρατεί στον τόπο μας. Η διερεύνηση γίνεται μέσω δευτερογενούς έρευνας με δεδομένα τα οποία καταδεικνύουν, αναφορικά με τις ως άνω παραμέτρους, τη διεθνή πρακτική και την ελληνική πραγματικότητα. Απώτερος στόχος είναι η ανάδειξη ενός ολοκληρωμένου συστήματος στελέχωσης, εκπαίδευσης, ανάπτυξης και αξιολόγησης προσωπικού στη διοίκηση της εκπαίδευσης, μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα και τη διεθνή εμπειρία των λειτουργιών της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού. Από τη σύγκριση των δεδομένων που αναφέρονται προκύπτουν συμπεράσματα, στη βάση των οποίων κατατίθενται προτάσεις για την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου συστήματος διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση, εμπνευσμένου από τη διεθνή εμπειρία και πρακτική και βασισμένου στην ελληνική πραγματικότητα.

Τα βασικά στοιχεία που καθόρισαν τις βιβλιογραφικές αναφορές της παρούσας μελέτης, συνδέονται με δύο βασικούς άξονες που αφορούν στην ελληνική και τη διεθνή εμπειρία αναφορικά με την έννοια της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό μελετάται βιβλιογραφικά η έννοια της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού ως προς τον εννοιολογικό της προσδιορισμό, αλλά και ως προς τις παραμέτρους που τη συνθέτουν με έμφαση στις διαδικασίες της Στελέχωσης, της Ανάπτυξης Ανθρώπινων Πόρων και της Αξιολόγησης Ανθρώπινου Δυναμικού.

Σε ότι αφορά στις βιβλιογραφικές αναφορές που στηρίζουν το θεωρητικό πλαίσιο της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού γενικώς, υπάρχει μία πληθώρα αναφορών, καθώς στον ιδιωτικό τομέα και στον κόσμο των επιχειρήσεων το εν λόγω ζήτημα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, δομένου ότι αποτελεί ένα βασικό συστατικό στοιχείο της λειτουργίας των σύγχρονων επιχειρήσεων και οργανισμών. Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιήσαμε αυτόνομα βιβλία όπως τις μελέτες των Παπαλεξανδρή & Μπουραντά (2003) «Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων» και των Τερζίδη, Τζωρτζάκη (2004), επίσης «Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων», όπως και μελέτες και άρθρα με έμφαση στις διαδικασίες του Human Resources Management, όπως οι αναφορές των Jackson and Schuler (2000 και 2006), “Managing Human Resources: a Partnership Perspective” και “Human Resource Management, International Perspectives”, αντιστοίχως.

Αντίθετα, αναφορικά με τις ίδιες έννοιες στη διοίκηση της εκπαίδευσης, δε μπορεί κανείς να διακρίνει την ίδια ευκολία ανεύρεσης σχετικών πηγών που να καλύπτουν το θέμα τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι για τα δεδομένα της εκπαίδευσης στον τόπο μας, οι εν λόγω έννοιες (Στελέχωση, Ανάπτυξη Ανθρώπινων Πόρων και Αξιολόγηση Ανθρώπινου Δυναμικού) δεν υφίστανται αυτοτελώς βιβλιογραφικά ενταγμένες μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων, αλλά συναντώνται αποσπασματικά με κύρια στοιχεία αιχμής το εκάστοτε νομοθετικό πλαίσιο που καθορίζει τη λειτουργία και την εφαρμογή των αντίστοιχων εννοιών στην ελληνική πραγματικότητα. Για το σκοπό αυτό γίνεται καταγραφή του νομοθετικού πλαισίου που προσδιορίζει την εφαρμογή των σχετικών διατάξεων, καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει κατά κανόνα ένα συγκεντρωτικό χαρακτήρα, ο οποίος βασίζεται στην εφαρμογή της ισχύουσας κατά περίπτωση νομοθεσίας. Στην προοπτική αυτή συναντάμε Νόμους, όπως ο 1566/1985 (Δομή και λειτουργία της Α/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης), ο 3848/2010 (Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και άλλες διατάξεις και ο 4327/2015 (Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις).

Αναφορικά με την ιστορική αναδρομή αλλά και την κριτική αποτίμηση των εννοιών αυτών, όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τόπο μας, χρησιμοποιούνται σχετικές πηγές, όπως για παράδειγμα η μελέτη του Ξωχέλη «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση έως σήμερα», αλλά και σχετικά άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά, όπως το άρθρο των Μπακάλμπαση και Δημητρίου (2013) «Στάσεις και απόψεις των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ισχύον σύστημα

επιλογής τους» ή και η συγκριτική μελέτη του Στυλιανίδη (2008) «Οι Διευθυντές σχολείων υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο λόγο της ευρωπαϊκής ένωσης και των χωρών Ελλάδα, Φινλανδίας και Κύπρου».

1. Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (Human Resources Management)

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (Human Resources Management) αποτελεί μια οργανωμένη διαδικασία που αφορά στην προσέλκυση, στην εκπαίδευση, την αξιολόγηση και την ανταμοιβή του ανθρώπινου δυναμικού, η οποία συμβάλλει στο να καθορίζεται ο καταλληλότερος αριθμός και είδος εργαζομένων στις κατάλληλες θέσεις, να αναδεικνύονται τα ταλέντα, να ενισχύονται η δημιουργικότητα και η καινοτομία και να πραγματοποιείται η δικαιότερη κατά το δυνατόν αποτίμηση της αξίας της εργασίας των εργαζομένων. Ιδιαίτερα στο σημερινό κόσμο, που κυριαρχούν η παγκοσμιοποίηση, η διεθνοποίηση, ο ανταγωνισμός και η τεχνολογία, η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού μπορεί να προετοιμάζει τους εργαζομένους της Μέσης Εκπαίδευσης για συνεργασία με ανθρώπους άλλης κουλτούρας και τρόπου σκέψης, να τους παρέχει τις πιο ανταγωνιστικές επαγγελματικές δεξιότητες και να τους καταρτίζει στις πιο σύγχρονες εφαρμογές της τεχνολογίας. Στην προοπτική αυτή μπορεί να βοηθήσει τους εργαζομένους να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αποκτήσει μέσω της μόρφωσης και της εκπαίδευσης, για την εκτέλεση των καθηκόντων τους στην τρέχουσα θέση, αλλά παράλληλα να συμβάλλει και στη γενικότερη επαγγελματική και προσωπική τους εξέλιξη.

Στην εποχή μας, η παγκοσμιοποίηση αλλά και η προοπτική της διεθνοποίησης των σύγχρονων επιχειρήσεων, προσδίδουν ένα ιδιαίτερο χαρακτήρα στη φιλοσοφία και στο περιεχόμενο της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού. Ιδιαίτερα η διεθνοποίηση των επιχειρήσεων είναι αλληλένδετη με τη διοίκηση και τη διαχείριση των εργαζομένων σε ένα διεθνές περιβάλλον. Επιχειρήσεις όλων των ειδών και μεγεθών βρίσκονται πλέον αντιμέτωπες με αυτή την πρόκληση, η οποία επηρεάζει όχι μόνο τα στελέχη της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού αλλά και ένα μεγάλο φάσμα διευθυντικών στελεχών και εργαζομένων. Με βάση τα στοιχεία αυτά θεωρείται πλέον δεδομένο ότι ένας οργανισμός δίχως διεθνή στρατηγική διαχείρισης των εργαζομένων του δεν θα καταφέρει να εφαρμόσει την επιχειρησιακή στρατηγική του. Στο πλαίσιο αυτό κινούμενες οι σύγχρονες επιχειρήσεις, δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη και στην αξιοποίηση ειδικών τμημάτων ανθρώπινου δυναμικού (Human Resources - HR) τα οποία μελετούν και εφαρμόζουν προγράμματα που αφορούν στην προσέλκυση, την εκπαίδευση, την αξιολόγηση και την ανταμοιβή του ανθρώπινου δυναμικού, εστιασμένα στις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας.

Οι λειτουργίες που συνθέτουν το πλαίσιο της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, συνδέονται τόσο με το εσωτερικό, όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον μιας επιχείρησης και είναι ο Προγραμματισμός του Ανθρώπινου Δυναμικού, ο οποίος συνδέεται με την ανάλυση και την περιγραφή των θέσεων εργασίας, η Προσέλκυση, η Επιλογή, η Στελέχωση και η Αξιολόγηση των εργαζομένων, η Εκπαίδευση, οι Αμοιβές/Παροχές των εργαζομένων, η Διοίκηση απόδοσης και η Επίτευξη των Στόχων που έχουν τεθεί.

Στη διοίκηση της εκπαίδευσης η λειτουργία της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις, ως προς τη φιλοσοφία και τις διαδικασίες εφαρμογής της τόσο στον Ιδιωτικό, όσο και στον υπόλοιπο Δημόσιο Τομέα.

Είναι γεγονός ότι στο Δημόσιο τομέα οι αλλαγές επέρχονται σε περισσότερο αργούς ρυθμούς από ότι στον Ιδιωτικό τομέα. Στο συμπέρασμα αυτό συντείνουν μία σειρά από δεδομένα, τα οποία χαρακτηρίζουν τις δημόσιες υπηρεσίες όπως η γραφειοκρατία, η δημοσιούπαλληλική νοοτροπία, η μονιμότητα, η έλλειψη προγραμματισμού, η μη σύνδεση μισθού και απόδοσης (Μακροδημήτρης & Μιχαλόπουλος, 1998).

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

Οι ιδιαιτερότητες του συγκεντρωτικού συστήματος εκπαίδευσης που επικρατεί στον τόπο μας είναι εμφανείς κατά κύριο λόγο σε τρεις από τις βασικές αρχές της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, όπως αυτές αναφέρθηκαν παραπάνω, δηλαδή της Στελέχωσης (προσλήψεις και αρμοδιότητες προσωπικού), της Ανάπτυξης Ανθρώπινων Πόρων (επιμόρφωση προσωπικού) και της Αξιολόγησης του Ανθρώπινου Δυναμικού (αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου). Έτσι, σε ότι αφορά στη διαδικασία της Στελέχωσης των θέσεων διοίκησης της εκπαίδευσης, αυτές γίνονται κεντρικά και με ένα συγκεκριμένο κάθε φορά και αυστηρά καθορισμένο σύστημα επιλογής στελεχών. Επίσης, αναφορικά με τη διαδικασία της Ανάπτυξης Ανθρώπινων Πόρων

και ιδιαίτερα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και αυτή καθορίζεται κεντρικά, δίχως μάλιστα να προσαρμόζεται στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες του προσωπικού. Τέλος, σχετικά με την Αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού και ειδικά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, στη χώρα μας ακολουθείται επίσης ένα κεντρικό πρότυπο τουλάχιστον σε επίπεδο σχεδιασμού, καθώς στην πράξη δεν κατέστη δυνατόν έως σήμερα να εφαρμοστεί ένα συνολικό σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου.

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

Κάθε οργάνωση, ανεξάρτητα από τη φύση της (επιχείρηση, δημόσια υπηρεσία, εκπαιδευτικός οργανισμός), επιδιώκει την επίτευξη των στόχων της μέσω της χρήσης ορισμένων πόρων (οικονομικών, υλικοτεχνικών, ανθρώπινων, γνώσης κ.ά). Ιδιαίτερη θέση μεταξύ των πόρων μιας οργάνωσης κατέχει το ανθρώπινο δυναμικό της, το οποίο αναγνωρίζεται γενικά ως ένας από τους πιο κρίσιμους παράγοντες για την επιτυχία των στόχων της. Με βάση τα δεδομένα αυτά, η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (Δ.Α.Π) αποτελεί για τις σύγχρονες επιχειρήσεις μία ιδιαίτερα σημαντική οργανωτική λειτουργία αντικείμενο της οποίας είναι οι άνθρωποι της οργάνωσης (Μπάκας, 2014: 4-7).

Οι Jackson & Schuler, (2000) αναφέρουν ότι «Ανθρώπινοι πόροι» ή «Ανθρώπινο δυναμικό» είναι το σύνολο των ταλέντων και της διάθεσης για απόδοση όλων των ανθρώπων μιας επιχείρησης οι οποίοι μπορούν να συντελέσουν στη δημιουργία και ολοκλήρωση της αποστολής, του οράματος, της στρατηγικής και των στόχων του οργανισμού ή της επιχείρησης.

Ο Κουστέλιος (2016) ορίζει τη Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων (ΔΑΠ) ή Διοίκηση Προσωπικού (ΔΠ) ως τη διοικητική λειτουργία που μελετά, εφαρμόζει και εποπτεύει μια σειρά από δραστηριότητες που έχουν άμεση σχέση με τη διοίκηση και ανάπτυξη του ανθρώπινου παράγοντα στα πλαίσια μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού και περιλαμβάνει την προσέλκυση, επιλογή, ανάπτυξη, αξιοποίηση και προσαρμογή των ανθρώπινων πόρων στον εργασιακό χώ-

ρο με σκοπό την αύξηση της εργασιακής τους ικανοποίησης και της αποτελεσματικότητας των επιχειρήσεων.

Στην ίδια προοπτική και οι Παπαλεξανδρή, Χαλκιάς και Παναγιωτοπούλου (2001) δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι η Διοίκηση Ανθρώπινου Προσωπικού ασχολείται με «άτομα», αλλά και με τον κύκλο της ζωής των ατόμων μέσα σε μία επιχείρηση, ενώ οι Τερζίδης και Τζωρτζάκης (2004) αναφέρουν ότι η Διοίκηση Ανθρώπινου Προσωπικού μελετά τους υπαλλήλους ως περιουσιακό στοιχείο κάθε επιχείρησης.

Ο Sherman et al, (1998), αναφερόμενος στη ΔΑΠ, δίνει έμφαση στη γνώση, στις ικανότητες και επιδεξιότητες, των ατόμων που ανήκουν σε μία επιχείρηση, ενώ τέλος οι Jackson & Schuler (2006) ορίζουν τη ΔΑΠ ως μία διαδικασία η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του οράματος μίας επιχείρησης μέσω των ανθρώπινων πόρων οι οποίοι συμβάλλουν δυναμικά στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

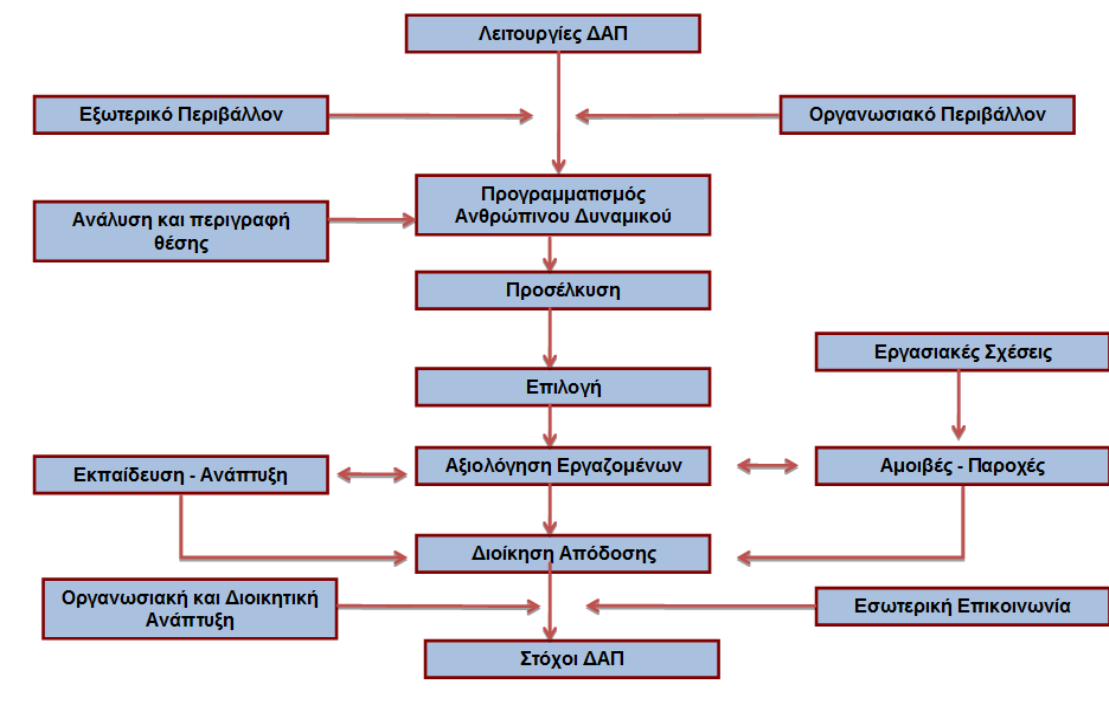
2. Βασικές Λειτουργίες της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού

Οι λειτουργίες της ΔΑΠ αποτελούν εσωτερικές διαδικασίες μίας επιχείρησης, οι οποίες ανατίθενται σε ειδικά για το σκοπό αυτό τμήματα (Human Resource Management - HRM) αν και τα τελευταία χρόνια όπως αναφέρουν οι Ordanini & Silvestri, (2008), υπάρχει μία τάση ανάθεσης της όλης διαδικασίας και σε εξωτερικούς συνεργάτες (Human Resource Outsourcing - HRO). Σε κάθε περίπτωση στα τμήματα Human Resource (HR) κάθε επιχείρησης περιλαμβάνονται μία σειρά από καθήκοντα και υπηρεσίες, τις οποίες μάλιστα οι Brown και Wilson (2005) κατατάσσουν σε έντεκα κατηγορίες:

1. Διοίκηση παροχών (Benefits administration)
2. Απασχόληση (Employment process outsourcing)
3. Μίσθωση, Πρόσληψη (Hiring, recruitment)
4. Διαχείριση προσωπικού (HR/Personnel management)
5. Μισθοδοσία (Payroll)
6. Επαγγελματικοί οργανισμοί εργοδοτών (Professional employer organizations (PEOs))
7. Διαδικασία πρόσληψης (Recruitment process outsourcing (RPO))
8. Στελέχωση υπηρεσιών (Staffing services)

9. Ανθρώπινο κεφάλαιο και ταλέντο (Talent and human capital outsourcing)
10. Εκπαίδευση και ανάπτυξη προσωπικού (Training and staff development)
11. Διαβούλευση και διαχείριση του εργατικού δυναμικού (Workforce consulting and management)

Οι Παπαλεξανδρή και Μποτραντάς (2003:21) αναφέρουν ως βασικές λειτουργίες της ΔΑΠ, τον Προγραμματισμό του ανθρώπινου δυναμικού, την Προσέλκυση προσωπικού, την Επιλογή, την Αξιολόγηση των εργαζομένων, τη Διοίκηση απόδοσης και την επίτευξη των στόχων της Διοίκησης Ανθρώπινου Προσωπικού (εικόνα 1).



Εικόνα 1. Βασικές λειτουργίες της ΔΑΠ

Ο Προγραμματισμός ανθρώπινου δυναμικού αφορά στην εκτίμηση των μελλοντικών αναγκών σε προσωπικό και στην επιλογή προσωπικού, δηλαδή στη διαδικασία εξεύρεσης των προσώπων που θα καλύψουν τις κενές θέσεις της οργάνωσης. Προϋπόθεση για την επιτυχία της διαδικασίας επιλογής είναι η διαδικασία της προσέλκυσης αλλά και ο σωστός προσδιορισμός των αναγκών σε προσωπικό, δηλαδή το να ληφθούν υπόψη μία σειρά από παράμετροι όπως: να εκτιμηθεί σωστά ο αριθμός και το είδος των θέσεων που πρέπει να πληρωθούν, να περιγραφούν με ακρίβεια τα καθήκοντα και οι απαιτήσεις (τυπικά και ουσιαστικά προσόντα) κάθε θέσης και να καθοριστούν οι όροι και οι συνθήκες εργασίας. Ο στόχος της αναζήτησης

και της επιλογής των προσώπων είναι η εξεύρεση των κατάλληλων ατόμων τα οποία θα καλύψουν τις θέσεις που έχουν καθορισθεί σύμφωνα με το οργανόγραμμα και έχουν προκύψει από ανάλυση των προσόντων που απαιτεί κάθε θέση εργασίας, ώστε να επιτευχθεί τελικά το ποθούμενο αποτέλεσμα και να επαληθευθεί το αξίωμα «ο κατάλληλος άνθρωπος στην κατάλληλη θέση» (Μπάκας, 2014).

Η εκπαίδευση χρησιμοποιείται με στόχο την επίλυση μίας μεγάλης ποικιλίας οργανωτικών προβλημάτων, αλλά και τη μετάδοση γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την αλλαγή στάσεων. Στο πλαίσιο αυτό σημαντικό ρόλο παίζει και η αξιολόγηση η οποία συσχετίζεται τόσο με την εκπαίδευση όσο και με τις αμοιβές και γενικότερα τις παροχές του προσωπικού (Χατζηπαντελή, 1999: 123). Η διαδικασία αξιολόγησης του προσωπικού αποτελεί μια διαδικασία, μέσα από την οποία προσδιορίζεται η αξία των διαφόρων ατόμων, σε σύγκριση με ορισμένα πρότυπα, καθώς και η σύγκριση των εργαζομένων μεταξύ τους. Στην πράξη η αξιολόγηση του προσωπικού είναι μια διαδικασία με την οποία η Διοίκηση προσπαθεί να προσδιορίσει το πόσο καλά ανταποκρίνεται ένας υπάλληλος στην εργασία του και πόσο καλύτερος ή χειρότερος είναι σε σύγκριση με άλλους της ίδιας εργασιακής ομάδας (Μπάκας, 2014: 23). Τα στοιχεία που συνήθως λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση του προσωπικού είναι προσωπικά στοιχεία, όπως η προσωπική και οικογενειακή κατάσταση, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, η εμπειρία και η πρόοδος του υπαλλήλου εντός της υπηρεσίας. Επίσης είναι στοιχεία που αφορούν στη συμβολή του προσωπικού στην παραγωγή, όπως η ποιότητα εργασίας, οι φθορές και οι σπατάλες που προκαλούνται, οι έπαινοι, τα παράπονα και τα λάθη, οι αμοιβές, οι κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και διάφορα προσωπικά χαρακτηριστικά (Μπάκας, 2014: 23).

3. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις: συγκέντρωση, αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση

Ο Σαΐτης (2005:167) αποσαφηνίζοντας εννοιολογικά τις έννοιες «συγκεντρωτικό» και «αποκεντρωτικό» σύστημα διοίκησης, εστιάζει στην πρώτη περίπτωση σε ένα σύστημα διοίκησης στο οποίο ο βαθμός της μεταβιβαζόμενης εξουσίας και ευθύνης στα κατώτερα ιεραρχικά κλιμάκια είναι μικρός, σε αντίθεση με τη δεύτερη όπου τα χαμηλά επίπεδα διοίκησης έχουν την εξουσία να λαμβάνουν σημαντικές αποφάσεις. Σε ότι αφορά στην ελληνική πραγματικότητα, το Υπουργείο Παιδείας είναι εκείνο το οποίο αποφασίζει με κάθε λεπτομέρεια για τα θέματα που αφορούν στη λειτουργία της εκπαίδευσης και οι ενδιαμέσες διοικητικές αρχές (Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαί-

δευσης σε επίπεδο περιφερειακών ενοτήτων, Σχολικές μονάδες) εκτελούν πιστά τις εντολές της κεντρικής διοίκησης, δίχως να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες σε θεσμικό επίπεδο (Ανδρέου, 1999).

Στο παραπάνω σκεπτικό ο Ανδρέου, (1999), προσθέτει και τον ορό «αποσυγκέντρωση, ο οποίος προσδιορίζει τη μεταφορά στα περιφερειακά όργανα αποφασιστικών αρμοδιοτήτων, οι οποίες ασκούνται κάτω από την εποπτεία ή την καθοδήγηση των κεντρικών πολιτικών και διοικητικών μηχανισμών. Η αποσυγκέντρωση εμφανίζεται στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης και μπορεί να οργανωθεί είτε σε γεωγραφικό, είτε σε επίπεδο εξειδικευμένων υπηρεσιών.

Οι διαφορές ανάμεσα στο «συγκεντρωτικό» και στο «αποκεντρωτικό» σύστημα διοίκησης μπορούν να γίνουν εμφανείς και σε μία σειρά από θέματα που άπτονται των βασικών αρχών της Διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού, δηλαδή στη Στελέχωση (προσλήψεις και αρμοδιότητες προσωπικού), στην Ανάπτυξη ανθρώπινων πόρων (επιμόρφωση προσωπικού) και στην Αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού (αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου).

Σε γενικές γραμμές η διαχείριση των ανθρώπινων πόρων στα αποκεντρωτικά συστήματα εκπαίδευσης, σε αντίθεση με τα συγκεντρωτικά, ακολουθεί ένα περισσότερο ευέλικτο πρότυπο καθώς, συνήθως ο διευθυντής της κάθε σχολικής μονάδας σαν κύριος και τελικός υπεύθυνος του σχολείου έχει την ευθύνη για την εικόνα και τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται προς τα έξω, με στόχο τη δημιουργία καλού κλίματος, τη συνεργασία, την ενημέρωση, την επιμόρφωση του προσωπικού, το συντονισμό των ενεργειών και την τήρηση των κανόνων.

4. Η διαδικασία της Στελέχωσης: η διεθνής εμπειρία και η ελληνική πραγματικότητα

Σε έρευνά της η Μπακάλμπαση, (2013), διερευνά μία σειρά από παραμέτρους που αφορούν στις προϋποθέσεις ανάληψης μίας θέσης στελέχους της εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκές χώρες, δίνοντας έμφαση στη διοικητική και επαγγελματική εμπειρία. Στο πλαίσιο αυτό διαπιστώνει ότι μεταξύ των προϋποθέσεων κατάληψης θέσης στελέχους στη διοίκηση της εκπαίδευσης κοινή μοιάζει να είναι αυτή μιας ελάχιστης περιόδου επαγγελματικής εμπειρίας διδασκαλίας. Η διάρκειά της ποικίλει από τρία χρόνια στη Βουλγαρία, στην Εσθονία, στη Γαλλία και στη Λιθουανία, μέχρι τα 10 χρόνια στη Μάλτα και τα 16 με 17 χρόνια (για πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντίστοιχα) στην Κύπρο. Ωστόσο, στις περισσότερες χώρες, η απαιτούμενη ελάχιστη χρονική περίοδος κυμαίνεται μεταξύ τριών και πέντε ετών. Στη Δανία, στη

Γερμανία, στην Αυστρία (προσχολική, πρωτοβάθμια και Hauptschule), στη Φινλανδία, στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία), στην Ισλανδία και στο Λιχτενστάιν, η εμπειρία διδασκαλίας απαιτείται, αλλά δεν διευκρινίζεται η διάρκειά της. Επίσης, στο Βέλγιο (Γερμανόφωνη Κοινότητα) στη Λετονία, στην Ολλανδία, στη Σουηδία και στη Νορβηγία, η επαγγελματική εμπειρία διδασκαλίας δεν συνιστά προαπαιτούμενο για την κατάληψη θέσης διευθυντή σχολείου. Στην Ολλανδία, εξετάζεται το ενδεχόμενο πρόσληψης ατόμων χωρίς εμπειρία διδασκαλίας, αλλά με εμπειρία διοίκησης σε άλλους, εκτός εκπαίδευσης, τομείς. Σε δώδεκα χώρες ή περιφέρειες, οι υποβάλλοντες αίτηση για θέση διευθυντή σχολείου θα πρέπει να έχουν εργαστεί ως εκπαιδευτικοί και να έχουν τύχει ειδικής επιμόρφωσης για τη διευθυντική θέση. Στη Σλοβενία, οι διευθυντές σχολείου πρέπει, επίσης, να έχουν διατελέσει σε ανώτερη θέση συμβούλου ή να διαθέτουν τουλάχιστον πενταετή προϋπηρεσία σε ανώτερη θέση 'μέντορα'. Στις Μάλτα, Ρουμανία, Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία και Ουαλία) και Ισλανδία, οι υποψήφιοι Διευθυντές/ντριες σχολείων οφείλουν να πληρούν και τις τρεις προϋποθέσεις: επαγγελματική εμπειρία διδασκαλίας, εμπειρία στη διοίκηση και ειδική για τη θέση αυτή επιμόρφωση. Στην Ισπανία, οι Εκπαιδευτικές Αρχές μπορεί να προβλέπουν και επιπλέον απαιτήσεις, για παράδειγμα στις Αυτόνομες Κοινότητες όπου ομιλείται μια δεύτερη επίσημη γλώσσα, είναι απαραίτητη η προσκόμιση πιστοποιητικού, με το οποίο θα βεβαιώνεται η γνώση του ελάχιστου επιπέδου γνώσης του εν λόγω γλωσσικού ιδιώματος. Στη Σουηδία μόνο οι υποψήφιοι οι οποίοι κατέχουν τις δέουσες εκπαιδευτικές γνώσεις, μέσω της επιμόρφωσης και της εμπειρίας μπορούν να ορίζονται ως Διευθυντές σχολείων. Η εμπειρία διδασκαλίας δεν αποτελεί προαπαιτούμενο. Στην Κύπρο, στην Λιθουανία, στο Ηνωμένο Βασίλειο (Βόρεια Ιρλανδία) και στην Τουρκία, οι διευθυντές σχολικών μονάδων οφείλουν να διαθέτουν όχι μόνο επαγγελματική εμπειρία αλλά και διοικητική εμπειρία. Στη Λιθουανία, τα ηγετικά προσόντα και η εμπειρία διοίκησης αποτελούν ρητή προϋπόθεση για τους διεκδικούντες ανάλογη θέση εργασίας. Αναφορικά με τις διαδικασίες επιλογής διαπιστώνει ότι σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, οι Διευθυντές/ντριες των σχολείων προσλαμβάνονται με ανοικτές διαδικασίες και ότι ο βαθμός ρύθμισης των ανοικτών διαδικασιών ποικίλει σε σημαντικό βαθμό. Στη Λιθουανία προβλέπονται δυο στάδια: αρχικά αξιολογούνται από μια ανεξάρτητη αρχή οι ηγετικές και διοικητικές ικανότητες των υποψηφίων, όπως επίσης και άλλες βασικές ικανότητες. Κατόπιν, εφόσον ο υποψήφιος/η υποψήφια περάσει επιτυχώς το στάδιο της αξιολόγησης, δικαιούται να λάβει μέρος στον διαγωνισμό που οργανώνεται από τον ιδιοκτήτη του σχολείου.

Η διάρκεια θητείας στην Ελλάδα σε θέσεις διοίκησης της εκπαίδευσης, εναλλάσσεται με βάση το εκάστοτε νομικό πλαίσιο (συνήθως είναι τέσσερα χρόνια), ωστόσο στην εφαρμογή του Ν.3848/2010 διήρκησε πέντε χρόνια, ενώ με τον Ν. 4327/2015 καθορίστηκε στα δύο έτη.

Το νομοθετικό πλαίσιο επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης που εφαρμόστηκε το 2011 περιλάμβανε στο Ν. 3848/2010. Στο άρθρο 11§4 αναφέρονται οι προϋποθέσεις επιλογής των Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων, ενώ στο άρθρο 12 αναφέρονται τα γενικά κριτήρια επιλογής των υποψηφίων στελεχών της εκπαίδευσης και στο άρθρο 14 καθορίζεται ο ειδικός τρόπος αποτίμησης των κριτηρίων. Τα γενικά κριτήρια αναφέρονται στη γνώση του αντικείμενου του έργου που πρόκειται να ασκήσει το στέλεχος, στην προσωπικότητα και τη γενική συγκρότησή του, καθώς και στη συμβολή του στο εκπαιδευτικό έργο από τις θέσεις που στο παρελθόν υπηρέτησε. Τα στοιχεία που περιέχει ο ατομικός φάκελος του υποψήφιου, τα συνοποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία, η προφορική συνέντευξη σε Υπηρεσιακό Συμβούλιο επιλογής και οι υπηρεσιακές εκθέσεις, αποτελούν τις πηγές άντλησης των αναφερόμενων κριτηρίων. Η αποτίμηση των κριτηρίων γίνεται με αριθμητικά δεδομένα τα οποία δεν μπορούν να υπερβαίνουν τις 65 αξιολογικές μονάδες. Από αυτές, 24 αφορούν τις πρόσθετες σπουδές, 14 την υπηρεσιακή κατάσταση και την διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία, 15 την προσωπικότητα και τη γενική συγκρότηση του υποψήφιου και 12 το εκπαιδευτικό έργο του.

Ο Αργυρίου (2015) αναφέρει ότι από την κριτική ανάγνωση του Ν. 3848/2010 φαίνεται ότι τα επιστημονικά και παιδαγωγικά προσόντα των υποψηφίων έχουν αυξημένη βαρύτητα, καθώς τα μόρια που δίνονται καλύπτουν περίπου το 37% στις συνολικές μοριοδότησης, ενώ, αντίθετα τα μόρια που δίνονται για την διδακτική και διοικητική προϋπηρεσία των υποψηφίων είναι το 21,5% της συνολικής μοριοδότησης. Τα παραπάνω ποσοστά δείχνουν ότι δίνεται μεγαλύτερη σημασία στην επιστημονική γνώση των υποψηφίων και μικρότερη στην γενική και ειδική προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση. Η συνέντευξη καλύπτει το 23% της συνολικής μοριοδότησης και το υπόλοιπο 18,5% αποδίδεται στο έργο που προσφέρει ο υποψήφιος στους μαθητές του ως εκπαιδευτικός, το οποίο, ωστόσο, δεν αποτιμήθηκε στην πρώτη εφαρμογή του νόμου.

Ο τελευταίος νόμος που εφαρμόστηκε για την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης για τη διετία 2015-2017, είναι ο 4327/2015 (ΦΕΚ 50Α\14-5-2015). Η βεβιασμένη για πολλούς εισαγωγή και υλοποίηση του, προκάλεσαν αρκετά σχόλια, αντιδράσεις και δικαστικές διαμάχες

ικανά να προκαλέσουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του νέου συστήματος (Μπακάλμπαση, 2013).

Το σύνολο των αξιολογικών μονάδων σύμφωνα με το νόμο αυτό ανέρχεται σε τριάντα πέντε (35) και τα κριτήρια επιλογής αφορούν:

1. Το κριτήριο της επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης το οποίο αποτιμάται με εννέα (9) μονάδες κατ' ανώτατο όριο, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία που είναι: (α) Διδακτορικό δίπλωμα: 4 μονάδες και Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών: 2,5 μονάδες. Σε περίπτωση που ο υποψήφιος κατέχει Διδακτορικό δίπλωμα και Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών λαμβάνει κατά ανώτατο όριο 4 μονάδες. Η κατοχή δεύτερου μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών δεν μοριοδοτείται επιπροσθέτως (β) Τίτλος Διδασκαλείου Εκπαίδευσης (μόνο για στελέχη της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης): 2 μονάδες (γ) Δεύτερο πτυχίο Πανεπιστημίου ή Τ.Ε.Ι.: 2 μονάδες εφόσον δεν ήταν αναγκαίο προσόν για το διορισμό (δ) Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Σχολής Νηπιαγωγών: 0,5 μονάδα, εφόσον δεν ήταν αναγκαίο προσόν για το διορισμό ή δεν αποτέλεσε προϋπόθεση για απόκτηση πτυχίου εξομοίωσης, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για διορισμό και εφόσον δεν υφίσταται η μοριοδότηση της προηγούμενης περίπτωσης β' (ε) Βεβαίωση ή πιστοποιητικό ετήσιας επιμόρφωσης σε Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. / Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε., εφόσον δεν ήταν αναγκαίο προσόν για το διορισμό: 0,5 μονάδες. στ) Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. επιπέδου 1: 0,5 μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ 19 και ΠΕ 20 δεν μοριοδοτούνται. ζ) Πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου Β2: 0,5 μονάδα. η) Πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου ανώτερου του Β2: 1 μονάδα.
2. Το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας αποτιμάται με 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία: (α) Υπηρεσιακή κατάσταση: 11 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Οι μονάδες αυτές υπολογίζονται με βάση τη διδακτική υπηρεσία αποτιμώμενη με μία (1) μονάδα για κάθε έτος πέραν του χρόνου που αποτελεί προϋπόθεση για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής (τα 8 έτη) (β) Διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία: 3 μονάδες κατ' ανώτατο όριο για τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων.

3. Η Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο – Προσωπικότητα – γενική συγκρότηση αποτιμάται με 12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Το κριτήριο αυτό αποτιμάται με τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας που ο υποψήφιος θα επιλέξει. Υποψήφιο στέλεχος το οποίο δεν συγκεντρώνει κατά τη μυστική ψηφοφορία τουλάχιστον το 20% των έγκυρων ψήφων, δεν συμμετέχει στην περαιτέρω διαδικασία επιλογής.

Στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 1) παρουσιάζουμε συγκριτικά τη μοριοδότηση των τριών βασικών κριτηρίων (επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης, υπηρεσιακής κατάστασης και συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο – Προσωπικότητα) στους δύο τελευταίους νόμους (4327/2015 και 3848/2010) επιλογής στελεχών εκπαίδευσης στον τόπο μας.

Κριτήρια Επιλογής	3848/2010 Επιλογές Δ/ντών Σχ. Μονάδων και Δ/ντών Εκπαίδευσης	4327/2015 Επιλογές Δ/ντών Σχ. Μονάδων	4327/2015 Επιλογές Δ/ντών Εκπαίδευσης
Επιστημονική και Παιδαγωγική συγκρότηση	24 μονάδες	9 μονάδες	
Υπηρεσιακή κατάσταση, ----- Καθοδηγητική και Διοικητική εμπειρίας	14 μονάδες 8 μονάδες υπηρεσιακή κατάσταση, ----- 6 μονάδες καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία	14 μονάδες 11 μονάδες υπηρεσιακή κατάσταση ----- 3 μονάδες καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία	
Προσωπικότητα γενική συγκρότηση	15 μονάδες (Συνέντευξη)		15 μονάδες (Συνέντευξη)
Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο	12 μονάδες (Αξιολογική έκθεση)	12 μονάδες (Μυστική ψηφοφορία)	12 μονάδες (Μυστική ψηφοφορία)

Πίνακας 1. Συγκριτική μοριοδότηση κριτηρίων νόμων 4327/2015 και 3848/2010

Η Μπακάλμπαση (2013) σε μία ενδιαφέρουσα σύγκριση των δύο τελευταίων νόμων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης του 3848/2010 (ΦΕΚ 71/2010) και του 4327/2015 (ΦΕΚ 50Α\14-5-2015), διαπιστώνει τα εξής:

1. Το χαρακτηριστικό στοιχείο στον τελευταίο νόμο επιλογής στελεχών είναι ότι η συνέντευξη αντικαθίσταται από την ψηφοφορία. Η πρώτη αρχική εντύπωση είναι ότι μειώνεται η βαρύτητα του κριτηρίου της ψηφοφορίας σε σχέση με αυτήν της συνέντευξης, καθώς περιορίζεται σε 12 μονάδες, από τις 15 μονάδες της συνέντευξης. Σε

επίπεδο όμως ποσοστού καταλαμβάνει το 34,3% της συνολικής διαδικασίας, έναντι ποσοστού 30% της προηγούμενης διαδικασίας. Για την ακρίβεια, σε σχέση με την επιλογή και με το κριτήριο της αξιολόγησης, η βαρύτητα της ψηφοφορίας είναι 1,5 φορά μεγαλύτερη (34,3% έναντι 23%).

2. Το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης επηρεάζεται από τα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού καθώς και από τη προηγούμενη διοικητική εμπειρία σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης. Καταγράφεται δηλαδή μία έντονη τάση για προτίμηση σε παλαιότερους εκπαιδευτικούς, καθώς δυσχεραίνεται η διεκδίκηση θέσεων από νεότερους στην υπηρεσία εκπαιδευτικούς. Φαίνεται επίσης, καθώς εξισώνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 21 έτη υπηρεσίας και δυσχεραίνεται η υποψηφιότητα νεότερων εκπαιδευτικών, να υπάρχει μία ιδιαίτερα ευνοϊκή μεταχείριση για εκπαιδευτικούς με υπηρεσία στην εκπαίδευση περίπου 19 έτη. Το υπηρεσιακό ηλικιακό όριο θα μπορούσε να επεκταθεί και να προσδιοριστεί μεταξύ 17 και 21 ετών υπηρεσίας, ειδικά εάν οι υποψήφιοι αυτής της κατηγορίας κατείχαν προηγούμενη θητεία σε θέση ευθύνης ή αιρετού. Σε αυτήν την περίπτωση θα μπορούσαν να λάβουν το σύνολο των μονάδων αυτής της κατηγορίας (14 μονάδες στις 35), κάτι που επηρεάζει τη συνολική βαθμολογία σε ποσοστό 40%.
3. Το κριτήριο της Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Συγκρότησης και Κατάρτισης δεν αποτελεί πλέον κρίσιμο ή καθοριστικό παράγοντα επιλογής στελεχών στη δημόσια εκπαίδευση. Το μέγιστο των 9 μονάδων που δυνητικά μπορεί να συγκεντρώσει κάποιος υποψήφιος αντιστοιχεί μόνο στο 25,7% της όλης διαδικασίας, έναντι του 48% στις προηγούμενες κρίσεις. Καταγράφεται δηλαδή μία πλήρης μεταστροφή στην προσέγγιση της όλης διαδικασίας.

Η συνταγματικότητα ή μη της διαδικασίας για τον νέο τρόπο επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με το Νόμο 4327/2015 παραπέμφθηκε στην Ολομέλεια του Συμβουλίου της Επικρατείας καθώς το Γ' τμήμα του Συμβουλίου Επικρατείας κήρυξε το Νόμο αντισυνταγματικό, διότι οι Σύμβουλοι Επικρατείας έκριναν ότι ο νέος τρόπος επιλογής είναι αντίθετος στις συνταγματικές αρχές της "ισότητας και αξιοκρατίας και δη στην αρχή της ελεύθερης προσβάσεως και σταδιοδρομίας κάθε Έλληνα στις δημόσιες θέσεις κατά τον λόγο της προσωπικής του αξίας και ικανότητας, διότι δεν εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις αξιοκρατικής κρίσεως" (Απόφαση 865 /2016 του Σ.τ.Ε).

Ως αποτέλεσμα αυτών των εξελίξεων και στο πλαίσιο της αναμονής των τελικών αποφάσεων, οι οποίες σύμφωνα με τα προαναφερόμενα θα οδηγούσαν προφανώς στη θέσπιση ενός νέου θεσμικού πλαισίου προσαρμοσμένου στις επιταγές του Συμβουλίου Επικρατείας, υπήρξε αφενός η παράταση της θητείας των Σχολικών Συμβούλων, αφετέρου η τροποποίηση του νομοθετικού πλαισίου επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την επαναφορά της Συνέντευξης στο κριτήριο «συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο - προσωπικότητα - γενική συγκρότηση του υποψηφίου», το οποίο αποτιμάται με 27 μονάδες κατ' ανώτατο όριο και η αποτίμηση γίνεται:

α) Με μυστική ψηφοφορία των Διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ., καθώς και των Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ. της οικείας βαθμίδας, με 12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο.

β) Με συνέντευξη των υποψηφίων από το αρμόδιο συμβούλιο επιλογής με 15 μονάδες κατ' ανώτατο όριο.

Για τη διενέργεια της συνέντευξης ορίστηκε ένα ειδικό συμβούλιο επιλογής σε περιφερειακό επίπεδο, στην έδρα κάθε Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, το οποίο αποτελείται από:

α) τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης ως Πρόεδρο,

β) ένα μέλος Διδακτικού – Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.) Πανεπιστημίου

γ) έναν Σχολικό Σύμβουλο Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

δ) τους δύο αιρετούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών στα ανώτερα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια της αντίστοιχης βαθμίδας.

5. Ανάπτυξη Ανθρώπινων Πόρων: η διεθνής εμπειρία και η ελληνική πραγματικότητα

Σύμφωνα με τον Dubrin, (2004: 287-288, στο Αναστασίου, κ.συν, 2015) η ανάπτυξη είναι μία μορφή προσωπικής βελτίωσης, η οποία συνήθως αποτελείται από την αύξηση των γνώσεων και των προσόντων, ενώ η επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη απαιτεί δομές, αποστολή και σκοπό, πρωτοβουλίες, διάρκεια και χρόνο (Peterson,2002). Η σημασία των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης είναι σημαντική, καθώς αυτά συμβάλλουν στο να αναπτύξουν τα διευθυντικά στελέχη τις ηγετικές τους ικανότητες και δεξιότητες. Ωστόσο, η επαγγελματική ανάπτυξη των στελεχών της εκπαίδευσης δεν ακολουθεί την ίδια πορεία σε

όλες τις χώρες του κόσμου, καθώς παρατηρείται έντονη διαφοροποίηση μεταξύ των διαφόρων χωρών, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά για την κάθε μία από τις χώρες αυτές.

Στην έκδοση του Slavin (2014) "Proven Programs in Education: Classroom Management and Assessment", η οποία συνοψίζει και αξιολογεί ολοκληρωμένες επιμορφωτικές παρεμβάσεις σε χώρες της Ευρώπης και όχι μόνο, σχετικά με την επαγγελματική εξέλιξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, φαίνεται καθαρά ότι τα σύγχρονα προγράμματα επιμόρφωσης στηρίζονται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και εστιάζουν, σχεδόν αποκλειστικά, στην "συμπλήρωση" και "εξέλιξη" των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών που μετέχουν σε αυτά.

Οι Αναστασίου, κ.συν, (2015) αναφέρουν ότι η κατάρτιση σε πολλές χώρες του κόσμου δεν αποτελεί απαίτηση για το διορισμό κάποιου ως διευθυντή, καθώς συνεχίζει να ισχύει ο άγραφος νόμος ότι «οι καλοί εκπαιδευτικοί μπορούν να γίνουν αποτελεσματικοί μάνατζερ χωρίς κάποια συγκεκριμένη κατάρτιση». Το πρόβλημα αυτό, μάλιστα είναι φαινόμενο όχι μόνο των αναπτυγμένων, αλλά και των αναπτυσσόμενων χωρών. Έτσι, πολλές αναπτυγμένες χώρες, ανάμεσά τους και η Αγγλία, δεν απαιτούν συγκεκριμένη προετοιμασία πριν το διορισμό των νέων διευθυντών και η κατάρτιση για άλλους ηγετικούς ρόλους είναι συνήθως ανεπαρκής ή ασυντόνιστη.

Είναι γεγονός ότι η προετοιμασία και η κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης διαφέρει αρκετά στις διάφορες χώρες του κόσμου, ενώ στις Η.Π.Α αποτελεί απαίτηση με αποτέλεσμα οι μεταπτυχιακοί τίτλοι στην εκπαίδευση να είναι υποχρεωτικοί σε πολλές πολιτείες (Hansford & Ehrich, 2006). Τριανταπέντε από τις πολιτείες έχουν υιοθετήσει ή προσαρμοστεί στα πρότυπα της Πιστοποίησης Διαπολιτειακής Κοινοπραξίας για Σχολικούς Ηγέτες (I.S.L.L.C.) (Bush & Jackson, 2002). Στη Σιγκαπούρη οι υποψήφιοι Διευθυντές θα πρέπει να ολοκληρώσουν πιστοποιημένα προγράμματα πανεπιστημιακών σπουδών πριν αναλάβουν το ρόλο του διευθυντή σχολείου. Ωστόσο, ενώ στις Η.Π.Α. οι υποψήφιοι διευθυντές σχολείων απαιτείται να ολοκληρώσουν επιτυχώς ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην εκπαιδευτική διοίκηση, οι αντίστοιχοί τους στη Σιγκαπούρη απαιτείται να πάρουν το Δίπλωμα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση, δηλαδή ένα μονοετές πρόγραμμα πλήρους φοίτησης, ώστε αυτοί να είναι ικανοί να γίνουν διευθυντές (Yan & Ehrich, 2009, στο Αναστασίου, κ. συν, 2015).

Οι Αναστασίου, κ.συν, (2015) αναφέρονται στο πρόγραμμα National Professional Qualification for Headship (N.P.Q.H.) στην Αγγλία, το οποίο υποστηρίζεται από κάποια συγκεκριμένα

εθνικά πρότυπα για διευθυντές σχολείων, δηλαδή τα National Standards for Headteachers. Τα πρότυπα αυτά καθορίζουν την επαγγελματική γνώση και τις προσωπικές ικανότητες που είναι απαραίτητες για να ασκηθεί ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης.

Στην Αυστραλία κάθε πολιτεία και περιοχή έχει εφεύρει τα δικά της πρότυπα για τα στελέχη εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, το Leadership Matters, το οποίο αποτελεί το πρότυπο που αναπτύχθηκε από το Υπουργείο Εκπαίδευσης και Τεχνών, καθορίζει τους ρόλους κλειδιά και τις ικανότητες που αναμένονται. Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, οι σχολικοί διευθυντές, για παράδειγμα οφείλουν να παρέχουν «ένα ποιοτικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα που δίνει ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να επιτύχουν μαθησιακά αποτελέσματα και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους». Για να επιτευχθεί αυτό οι σχολικοί διευθυντές απαιτείται να επιδείξουν ικανότητες σε πέντε συγκεκριμένους τομείς: προσωπικές ικανότητες, ικανότητες σχέσεων, όπως επίσης πνευματικές, οργανωσιακές και εκπαιδευτικές ικανότητες.

Κοινά με τα παραπάνω πρότυπα είναι και αυτά του Χονγκ Κονγκ, των Η.Π.Α. και της Νέας Ζηλανδίας ως προς τη διπλή τους λειτουργία της κατεύθυνσης και καθοδήγησης ηγετικής ανάπτυξης για ηγέτες από τη μία πλευρά και της δράσης ως μηχανισμού ελέγχου και ευθύνης για την εικόνα των διευθυντών από την άλλη (Αναστασίου, κ.συν, 2015).

Στην Κίνα, παρόμοια πρότυπα, τέθηκαν από το Υπουργείο Εκπαίδευσης από το 1991 και καθορίζουν τις απαιτήσεις που αναμένονται από τα στελέχη εκπαίδευσης και περιλαμβάνουν: την εφαρμογή εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, την ανάπτυξη δημοκρατικών στρατηγικών διοίκησης, τη δημιουργικότητα και τη δράση, τα καθήκοντα που σχετίζονται με την αρμονική συνεργασία με τους γονείς και τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας, καθώς επίσης και κάποια καθήκοντα σχολικής διοίκησης, όπως είναι η καθοδήγηση, η ηγεσία στην ηθική εκπαίδευση, η φυσική αγωγή, η αισθητική αγωγή, η εργασιακή αγωγή, η ηγεσία στη διαχείριση αποθεμάτων και τα καθήκοντα που σχετίζονται με τη συνεργασία με το Κοινωνικό Κόμμα και τους διάφορους οργανισμούς (Yan & Ehrich, 2009:53).

Οι Αναστασίου, κ.συν, (2015) αναφέρονται στην Εθνική Επιτροπή για την Τελειότητα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση (N.C.E.E.A.), που υποστηρίχτηκε από το Πανεπιστημιακό Συμβούλιο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης (U.C.E.A.) στις Η.Π.Α και συνέβαλε στο να αναπτυχθούν διάφορα καινοτόμα προγράμματα μέσω των πανεπιστημίων, από τα οποία προέκυψαν κάποια πολύ βασικά χαρακτηριστικά για το σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων προετοιμσίας στελεχών εκπαίδευσης. Η ανάλυση των βασικών σημείων αυτών των καινοτόμων προ-

γραμμάτων προετοιμασίας για διευθυντές επιπέδου σχολείου και στελεχών περιοχής προτείνει μερικά κοινά χαρακτηριστικά και ευκαιρίες για περαιτέρω ενίσχυση. Κοινό για όλα αυτά τα προγράμματα είναι το σαφές όραμα που οδηγεί τις προγραμματικές αποφάσεις και παρέχει τις ευκαιρίες για την ανάπτυξη της προγραμματικής συνοχής (Jackson & Kelley, 2002).

Στην προοπτική αυτή ο Cardno (2005) πρότεινε ένα πρότυπο για ολιστική επαγγελματική ανάπτυξη ως μία εναλλακτική λύση στις πρακτικές που είναι αποσπασματικές και στα προγράμματα σπουδών που φαίνεται να αγνοούν την κρίσιμη διάσταση της διοικητικής ανάπτυξης. Αναφέρει, συγκεκριμένα ότι ένα ειδικό πρόγραμμα σπουδών μπορεί να υιοθετηθεί ως βάση για τη σχεδίαση και την αξιολόγηση ενός σχολικού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι ηγέτες τόσο σε επίπεδο συστήματος όσο και σε επίπεδο σχολείου θα πρέπει να ενδιαφερθούν για τη διορατικότητα που παρέχεται και που προκαλείται, ώστε να σκεφτούν διαφορετικά την τρέχουσα πρακτική και τις επιπτώσεις στη στρατηγική διαχείριση, όταν η ενεργός διαχείριση της επαγγελματικής ανάπτυξης γίνεται μια προτεραιότητα (Αναστασίου, κ.συν, 2015).

Σε μία έρευνα σε επιμορφούμενους νέους διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία (Hewitson, 1995) επιδιώχθηκε να καταγραφούν διάφορες πτυχές του ρόλου τους. Οι Διευθυντές στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι τα χρόνια διδασκαλίας δε συνεισφέρουν ιδιαίτερα στην προετοιμασία διευθυντών σχολείων, ενώ περίπου οι μισοί δήλωσαν ότι τα πανεπιστημιακά μαθήματα, τα επιμορφωτικά προγράμματα και η ενδοϋπηρεσιακή δραστηριότητα είχε βοηθήσει από ελάχιστα έως καθόλου στο ρόλο τους ως διευθυντές. Τέλος, στη συντριπτική τους πλειοψηφία δήλωσαν ότι η προηγούμενη εμπειρία τους ως υποδιευθυντές τους βοήθησε σε πολύ μεγάλο βαθμό να ασκήσουν τα διευθυντικά τους καθήκοντα (Αναστασίου, κ.συν, 2015).

Σημαντική ήταν και η μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε ένα μεγάλο αστικό Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια, η οποία επιχείρησε να ερευνήσει αν μπορεί να αναμορφωθεί η προετοιμασία των διευθυντών σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι υποψήφιοι ανέπτυξαν βαθύτερη αναγνώριση του ρόλου του ηγέτη στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης και των σχέσεων, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία και την ικανότητα δόμησης ηγεσίας μέσα στα σχολεία. Αντιλήφθηκαν τα δεδομένα ως ισχυρά στοιχεία για να υποκινηθεί η επείγουσα ανάγκη για αλλαγή και έχτισαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη ως ηγέτες και πράκτορες αλλαγής. Τέλος, οι υποψήφιοι παρουσίασαν αυξημένη κατανόηση και δυνατότητα να θεσπίσουν

τις συγκεκριμένες πρακτικές ηγεσίας που στόχευαν στη βελτίωση των αποτελεσμάτων μάθησης για τους μαθητές στα σχολεία τους (Perez et al., 2011, στο Αναστασίου, κ.συν, (2015)).

Η έρευνα της Thody (1998) επικεντρώθηκε στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών στην Αγγλία και στην Ουαλία, όπου παρατηρήθηκε ότι η ανάπτυξη των διευθυντών έχει εστιαστεί στην κατάρτιση με βάση ένα εθνικοποιημένο πρόγραμμα, βασισμένο σε πρότυπα και σε ικανότητες απόδοσης για τους επίδοξους διευθυντές.

Ο σκοπός της έρευνας του Lingam (2011, στο Αναστασίου, κ.συν, 2015) ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των σχολικών ηγετών στα Νησιά του Σολομώντα για την αξία του προγράμματος κατάρτισης και ανάπτυξης που ολοκλήρωσαν. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι, πριν από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, οι σχολικοί ηγέτες αντιμετώπιζαν πολλές προκλήσεις σχετικά με την καθοδήγηση των σχολείων τους, επειδή κατείχαν περιορισμένη γνώση και δεξιότητες για την ηγεσία. Από την άλλη πλευρά, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι το πρόγραμμα ηγετικής κατάρτισης και ανάπτυξης έχει συνεισφέρει θετικά στην ικανοποίηση του πλήθους των απαιτήσεων της εργασίας που αναμενόταν από αυτούς.

Σημαντική, επίσης, ήταν μία έρευνα των Orr & Orphanos (2011, στο Αναστασίου, κ.συν, 2015) που προσπάθησε να καθορίσει την επιρροή της υποδειγματικής προετοιμασίας ηγεσίας σε αυτά που οι σχολικοί διευθυντές μαθαίνουν για την ηγεσία και στη χρήση αποτελεσματικών πρακτικών ηγεσίας από αυτούς. Η συμμετοχή σε κάποιο υποδειγματικό πρόγραμμα προετοιμασίας ηγεσίας συνδέθηκε σημαντικά με τη μάθηση για την αποτελεσματική ηγεσία και τη συμμετοχή σε αυτές τις πρακτικές, ιδιαίτερα όπου το ισχυρότερο πρόγραμμα προετοιμασίας και οι περιορισμοί ποιότητας συνυπήρξαν. Η συχνή χρήση των αποτελεσματικών πρακτικών ηγεσίας συνδέθηκε θετικά με το κλίμα προόδου της σχολικής βελτίωσης και της σχολικής αποτελεσματικότητας. Συνολικά, η υποδειγματική προετοιμασία ηγεσίας είχε μία θετική μεσολαβητική επιρροή στο κλίμα προόδου της σχολικής βελτίωσης και της σχολικής αποτελεσματικότητας. Η σχέση αυτή ήταν ακόμα ισχυρότερη κατά την εστίαση στα ποιοτικά μεγέθη του προγράμματος προετοιμασίας και των περιορισμών ποιότητας.

Σε μία άλλη μελέτη, αυτή των Nicolaidou & Georgiou (2009, στο Αναστασίου, κ.συν, 2015), σε διευθυντές δημοτικών σχολείων στην Κύπρο, οι ερωτώμενοι διευθυντές τόνισαν ότι υπάρχουν συγκεκριμένα εμπόδια στην ανάπτυξη του ρόλου τους, όπως είναι:

- το σύστημα διορισμού και μεταφοράς που δεν επιτρέπει στο στρατηγικό προγραμματισμό να ακμάσει

- το σύστημα στρατολόγησης που δεν τους επιτρέπει να επιλέξουν το διδακτικό προσωπικό ή ακόμα να απομακρύνουν οποιοδήποτε ανεπαρκές προσωπικό
- το γεγονός ότι δεν υπάρχουν καθόλου εθνικά πρότυπα και στρατηγικές σχολικής αυτοαξιολόγησης
- το γεγονός ότι κανένας χρόνος χωρίς επαφή δεν διατίθεται για τις σχολικές δραστηριότητες ανάπτυξης προσωπικού
- το γεγονός ότι υπάρχουν τεράστιες πιέσεις από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τέλος,
- το γεγονός ότι οι διευθυντές εκτελούν επίσης τα καθήκοντα του διοικητικού προσωπικού σαν να μην υπάρχει κανένας γραμματέας στα σχολεία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα στο τέλος της ημέρας οι διευθυντές να μην είναι σε θέση να κατευθύνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση ως ηγέτες καθοδήγησης, ούτε να ενδυναμώσουν ή να μετατρέψουν άλλους σε ηγέτες μάθησης.

Τα συμπεράσματα αυτής της μελέτης έδειξαν επίσης ότι στην Κύπρο αναγνωρίζεται η ανάγκη για κατάλληλη και επαρκή προετοιμασία των διευθυντών. Μόνο ένας μικρός αριθμός διευθυντών έλαβε την κατάλληλη προετοιμασία στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία στα πανεπιστήμια της Κύπρου ή του εξωτερικού, και αυτό με τα δικά τους έξοδα. Η ανάγκη για αλλαγή στο σύστημα προετοιμασίας καθίσταται επείγουσα.

Η μεντορική σχέση (mentoring), αποτελεί μία σημαντική μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης σε πολλές χώρες του κόσμου, όπως είναι η Αυστραλία, η Σιγκαπούρη, το Ηνωμένο Βασίλειο και οι Η.Π.Α και θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τη διοίκηση των επιχειρήσεων και των οργανισμών. Τις τελευταίες δεκαετίες, μάλιστα, έχει τραβήξει το έντονο ενδιαφέρον των ερευνητών από διάφορες χώρες του κόσμου σε ό,τι αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντικών στελεχών γενικά, αλλά και των σχολικών ηγετών ειδικότερα (Αναστασίου, 2015). Η θεμελιώδης υπόθεσή της είναι ότι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός μπορεί να διευκολύνει την επαγγελματική ανάπτυξη ενός νέου διευθυντή σχολείου. Η αντίληψη της μεντορικής σχέσης είναι ίδια σε αυτές τις διαφορετικές κοινωνίες και ενσωματώνει τις δύο έννοιες της υποστήριξης και της επαγγελματικής ανάπτυξης. Αποτελεί μία δυναμικά ισχυρή στρατηγική ανάπτυξης που μπορεί να προσφέρει οφέλη στο μέντορα, στον προστατευόμενο και στον ορ-

γανισμό (Gilbreath, Rose & Dietrich, 2008), δίνοντας πολλές ευκαιρίες σε όλους τους συμμετέχοντες και τους εμπλεκόμενους (Αναστασίου, 2015).

Παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία ενός τέτοιου προγράμματος είναι πρωτίστως η σωστή κατάρτιση και εκπαίδευση των μεντόρων. Η Feinman-Nemser (2001, στο Αναστασίου 2015) εντοπίζει τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης των μεντόρων, επισημαίνοντας ότι αυτός που θέλει να γίνει μέντορας πρέπει να μάθει να υποστηρίζει τους νεοεισερχόμενους, να είναι άμεσος και κατανοητός και να αναπτύσσει κατάλληλες ιδέες που αφορούν τη μάθηση. Ο Hollway (2001 στο Αναστασίου 2015) συμπληρώνει ότι είναι πολύ σημαντικό οι μέντορες να κατανοήσουν το ρόλο τους στη διαδικασία και την ευκαιρία που τους δίνεται μέσα από την εκπαίδευση να ανταλλάξουν ιδέες, προβληματισμούς και λύσεις με άλλους μέντορες.

Η προσφορά της καθοδήγησης στους μέντορες και τους νέους εκπαιδευτικούς έχει αναγνωριστεί από πολλούς ερευνητές (Reed, Phillips, Parrish, & Shaw, 2002). Πολλοί μέντορες μετά την ολοκλήρωση της θητείας τους αναφέρουν ικανοποίηση βλέποντας τους νέους “να μεγαλώνουν” κατά τη διάρκεια της μεντορικής διαδικασίας, και επισημαίνουν χαρακτηριστικά ότι έμαθαν «τόσα όσα έμαθαν» οι νέοι που καθοδήγησαν (Daresh, 2003, σελ.3). Η καθοδήγηση προσφέρει ευκαιρίες για ανάπτυξη και εξέλιξη της καριέρας τους, ενώ όπως δηλώνουν οι ίδιοι, μέσα από τη συνεργασία τους με νέους επαγγελματίες ανανεώνονται και νιώθουν όμορφα για το σπουδαίο έργο της προσφοράς στην επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού (Freiberg, Zbikowski, and Ganser 1997).

Σε πολλές χώρες του κόσμου, ο θεσμός του μέντορα εφαρμόζεται για αρκετά χρόνια. Μεταξύ αυτών των χωρών η Κύπρος, η Εσθονία, η Νορβηγία, οι ΗΠΑ, η Ιρλανδία και η Νέα Ζηλανδία, όπου ο θεσμός αυτός εφαρμόζεται για περισσότερα από 25 χρόνια. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει εφαρμοστεί ο θεσμός παρότι έχει προβλεφθεί νομοθετικά με την ψήφιση του Ν.3848/2010 παρ.4.

Η Ανάπτυξη Ανθρώπινων Πόρων στον τόπο μας κινείται μέσα στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού συστήματος που διέπει την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, γεγονός που σημαίνει ότι δε χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη ευελιξία σε ότι αφορά στις πραγματικές ανάγκες των στελεχών εκπαίδευσης, τη στιγμή μάλιστα, που η κατάρτιση των υποψήφιων στελεχών δεν υφίσταται ως διαδικασία, όπως διαπιστώσαμε ότι αυτό συμβαίνει σε άλλες χώρες. Μια, σχετική με αυτό έρευνα, αυτή της Thody (1998), επικεντρώθηκε στην επιλογή και στην κατάρτιση των διευθυντών σχολείων σε τέσσερις χώρες, στην Κύπρο, στην Ελλάδα, στη Σουηδία και

στην Αγγλία. Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και η επιλογή και κατάρτιση των διευθυντών αναλύθηκαν και συγκρίθηκαν συστηματικά. Τα συμπεράσματα έδειξαν ότι τα συγκεντρωτικά συστήματα της Ελλάδας και της Κύπρου εμφάνιζαν λιγότερη διευθυντική προετοιμασία και περισσότερη κυβερνητική συμμετοχή στην επιλογή διευθυντών σε σχέση με τα λιγότερο συγκεντρωτικά συστήματα της Σουηδίας και της Αγγλίας.

Στο άρθρο 11 Ν. 3848/2010 (παρ. 9) προβλέφθηκε για πρώτη φορά στη δημόσια εκπαίδευση η απόκτηση και κατοχή πιστοποιητικών διοικητικής ή και καθοδηγητικής επάρκειας, προκειμένου κάποιος εκπαιδευτικός να διεκδικήσει θέση στελέχους εκπαίδευσης. Επρόκειτο για ένα πιστοποιητικό το οποίο θα χορηγούταν ύστερα από παρακολούθηση αντίστοιχου ειδικού προγράμματος στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης». (Ε.Κ.Δ.Δ.Α). Μάλιστα με την παρ. 10 του ίδιου άρθρου ορίστηκαν το περιεχόμενο, καθώς, επίσης και ο τρόπος, η διάρκεια και η διαδικασία παρακολούθησης του ειδικού αυτού προγράμματος για την απόκτηση του πιστοποιητικού καθοδηγητικής ή διοικητικής επάρκειας (αντιστοίχως για Σχολικούς Συμβούλους ή Διευθυντές Εκπαίδευσης), οι προϋποθέσεις και η διαδικασία εισαγωγής στο πρόγραμμα, ο τύπος του πιστοποιητικού και κάθε άλλο σχετικό θέμα. Ωστόσο, όλα τα παραπάνω δεν ίσχυσαν για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης, στις επιλογές Διευθυντών Εκπαίδευσης (2010) και Σχολικών Συμβούλων (2011) δίχως, μάλιστα, να διευκρινισθούν τα αίτια για τη μη υλοποίηση του προγράμματος.

Στη συνέχεια και με καθυστέρηση δύο ετών, με την Υπουργική απόφαση 67927/Γ3 διευκρινίστηκαν το περιεχόμενο, ο τρόπος, η διάρκεια, η διαδικασία παρακολούθησης του προγράμματος, καθώς και οι προϋποθέσεις και η διαδικασία εισαγωγής στα προγράμματα. Η εν λόγω Υπουργική απόφαση όριζε τη συνέχιση του προγράμματος και την εξέλιξή του από ταχύρρυθμο, σε «εκτεταμένο πρόγραμμα», στο οποίο θα συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα επιλέγονται με τις προϋποθέσεις και τη διαδικασία που προβλέπονταν. Για το σκοπό αυτό ως προϋποθέσεις ορίστηκαν η επταετής προϋπηρεσία ως η μικρότερη και των τριάντα δύο ετών ως η μεγαλύτερη. Σύμφωνα με τα οριζόμενα πέρα από την προϋπηρεσία ένα ποσοστό της τάξης του 80% θα αποτελούταν από εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούσαν ως στελέχη ή είχαν διατελέσει στελέχη της εκπαίδευσης, οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης και όσοι είχαν ασκήσει καθήκοντα προϊσταμένου στον Δημόσιο τομέα. Το υπόλοιπο 20% θα αφορούσε εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν ως μόνιμοι και δεν ανήκαν σε καμία από τις παραπάνω περιπτώσεις.

Οι θεματικές ενότητες στις οποίες εστίαζε το πρόγραμμα ήταν:

- διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην εκπαίδευση
- οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης ως σύγχρονου Οργανισμού - Οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικού έργου
- θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση
- εκπαιδευτική Πολιτική – Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση
- συμβουλευτική υποστήριξη στην εκπαίδευση και αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων

Η πρώτη εφαρμογή της διαδικασίας επιμόρφωσης θα ήταν υποχρεωτική (με ποινή αποκλεισμού από τις διαδικασίες κατάληψη θέσης όσων με δική τους υπαιτιότητα δε θα συμμετείχαν. Διευκρινίστηκε, επίσης, ότι στη συνέχεια θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα και το 30% όσων βρίσκονταν στους αξιολογικούς πίνακες Διευθυντών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης. Το εν λόγω πρόγραμμα εφαρμόστηκε για δύο έτη, ωστόσο, πέρα από την απόκτηση του σχετικού πιστοποιητικού για όσους το παρακολούθησαν, δεν συνδέθηκε ποτέ με τις επόμενες επιλογές στελεχών, ούτε άμεσα ως προαπαιτούμενο, αλλά ούτε και έμμεσα ως αποκτηθέν μοριοδοτούμενο προσόν.

6. Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην προοπτική της Ανάπτυξης Ανθρώπινων Πόρων

Η Ανάπτυξη Ανθρώπινων Πόρων στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, αλλά και γενικότερα στην εκπαίδευση στον τόπο μας, συντελείται μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ως μία διαδικασία ικανή να συμβάλλει στην παιδαγωγική, διδακτική, διοικητική και επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Ταρατόρη, 1995:10-50· Ταρατόρη, Στραβάκου, Κουγιουρούκη, 2003: 91-93). Ωστόσο, το επιμορφωτικό πλαίσιο στον τόπο μας χαρακτηρίζεται από τα στοιχεία του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος που διέπει την ελληνική πραγματικότητα και υπό την έννοια αυτή, σχεδιάζεται κεντρικά, δε λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και δε συνδέεται με τη διαδικασία ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης.

Από τα τέλη του 19ου και στ διάρκεια του 20ου αιώνα πραγματοποιήθηκαν στη νεοελληνική εκπαίδευση μία σειρά μεταρρυθμίσεων πολλές από τις οποίες στόχευαν στην ενίσχυση του

παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών, μέσω της επιμόρφωσης. Στο πλαίσιο αυτό το 1910 ιδρύθηκε ο μακροβιότερος επιμορφωτικός θεσμός στην ιστορία της μέσης εκπαίδευσης το διδασκαλείο μέσης εκπαίδευσης, το οποίο έδειξε αξιοθαύμαστη σταθερότητα ως θεσμός και καταργήθηκε επίσημα με το Νόμο 1566/1985 (Ξωχέλλης, 2001:179-190).

Με τη μεταρρύθμιση του 1929 πραγματοποιήθηκε μία προσπάθεια να επιτευχθεί η αναβάθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με την εφαρμογή κυρίως των αρχών του Σχολείου Εργασίας. Ωστόσο η προσπάθεια αυτή παρέμεινε ανολοκλήρωτη. Το 1959 ιδρύθηκε η Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής & Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ), σημερινή ΑΣΠΑΙΤΕ, στο πλαίσιο της οποίας δημιουργήθηκαν δύο ανεξάρτητες Σχολές: η Παιδαγωγική Τεχνική Σχολή (ΠΑ.ΤΕ.Σ) και η Ανωτέρα Σχολή Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών (Α.Σ.Ε.ΤΕ.Μ). Η εκπαίδευση και επιμόρφωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών γινόταν από τις δύο σχολές κυρίως σε θεωρητικό και λιγότερο σε πρακτικό επίπεδο. Η ΣΕΛΕΤΕ ήταν η πρώτη Σχολή Επιμόρφωσης που περιλάμβανε στο Πρόγραμμα Σπουδών της και εφαρμόζε στην πράξη τη Μικροδιδασκαλία (Chatzidimou, 2003:620-631, 2011:306-310, Κουγιουρούκη, 2003:34-53, στο Παναγιωτίδου, (2016).

Το 1978 ιδρύθηκε η Σχολή Επιμορφώσεως Λειτουργιών Μέσης Εκπαιδύσεως (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε) για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αντίστοιχα ένα έτος αργότερα η Σ.Ε.Λ.Δ.Ε για την επιμόρφωση των λειτουργών δημοτικής εκπαίδευσης. Το 1981 προτάθηκε ο θεσμός των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ), ο οποίος νομοθετήθηκε το 1985 (Ν.1566) και εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το 1992. Από τότε μέχρι και σήμερα τα Π.Ε.Κ προσφέρουν επιμόρφωση σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (εισαγωγική επιμόρφωση) με σκοπό την ανανέωση και τη συμπλήρωση της θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισής τους, την εναρμόνιση των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την ενημέρωσή τους σε υπηρεσιακά, επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα. Παρέχουν ακόμη επιμόρφωση και σε εκπαιδευτικούς που έχουν ήδη διοριστεί (περιοδική επιμόρφωση) με στόχο την ενημέρωσή τους σε σημαντικές εκπαιδευτικές καινοτομίες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ο τελευταίος σταθμός της ιστορικής αναδρομής αναφορικά με το θεσμό της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον τόπο μας είναι το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (Μ.Π.Ε) των εκπαιδευτικών, το οποίο τέθηκε πιλοτικά σε εφαρμογή κατά το σχολικό έτος 2010-2011, συγκεντρώνοντας μεθοδολογικά στοιχεία τόσο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όσο και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στοιχεία καινοτομίας του Μ.Π.Ε

είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση σύγχρονων μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε θέματα όπως: διεργασία ομάδων, εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων, ανάπτυξη των «οριζοντίων ικανοτήτων» των μαθητών, οι οποίες διατρέχουν εγκάρσια όλα τα σχολικά αντικείμενα (δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, ανάληψη πρωτοβουλιών, επικοινωνία, συνεργατικότητα, διαπολιτισμική δεξιότητα, αίσθημα κοινωνικής ευθύνης, προγραμματισμός ενεργειών, εξοικείωση με τις τέχνες, ανάληψη πρωτοβουλιών, ικανότητα του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω») και εφαρμογή τους σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης.

Στην ιστορία της επιμόρφωσης στον τόπο μας σημαντική θέση κατέχουν οι ερευνητικοί και συμβουλευτικοί φορείς σχεδιασμού θεμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής και επιμόρφωσης του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Στο πλαίσιο αυτό το 1964 ιδρύθηκε ως ανεξάρτητη δημόσια υπηρεσία το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000:13-51).

Μετά την πολιτειακή αλλαγή του 1974, ιδρύθηκε ένας νέος θεσμός, υπαγόμενος απευθείας στο Υπουργείο Παιδείας: το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε.). Ιδιαίτερη αποστολή του Κ.Ε.Μ.Ε. στο επίπεδο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ήταν η οργάνωση και παρακολούθηση της λειτουργίας κέντρων ταχύρρυθμης εκπαίδευσης, σεμιναρίων και σχολών επιμόρφωσης για το διδακτικό και εποπτικό προσωπικό της εκπαίδευσης (Ν.186/4-10-1975). Με το Ν. 1566/1985 καταργήθηκε το ΚΕΜΕ και επαναλειτούργησε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ) ιδρύθηκε ως Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου εποπτευόμενο από τον/την εκάστοτε Υπουργό Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων και έργο του είναι ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η υποβολή σχετικών προτάσεων στο Υπουργείο, αλλά και η εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων, η κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθώς και η ανάθεση επιμορφωτικού έργου σε αρμόδιους φορείς, όπως και η εισήγηση στον/στην Υπουργό για την σύσταση αυτοτελών επιμορφωτικών κέντρων και μονάδων (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000:13-51).

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) ιδρύθηκε το 2011 με τον Νόμο 3966 (ΦΕΚ Α΄ 118/24-05-2011), ως Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου και βρίσκεται υπό την εποπτεία του Υπουργού Παιδείας. Λειτουργεί ως επιτελικός επιστημονικός φορέας, που υποστηρίζει το

Υπουργείο, με κύριο σκοπό την επιστημονική έρευνα και μελέτη θεμάτων τα οποία αφορούν την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και τη διαρκή και τεχνική υποστήριξη του σχεδιασμού και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής στα θέματα αυτά.

7. Η Αξιολόγηση του Ανθρώπινου Δυναμικού στην εκπαίδευση: η διεθνής εμπειρία και η ελληνική πραγματικότητα

Η αξία μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας ή συστήματος δεν μπορεί να τεκμηριωθεί όταν δεν υπάρχουν και αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης και κοινώς αποδεκτές διαδικασίες ελέγχου της αποτελεσματικότητάς της. Με τον όρο αξιολόγηση εννοούμε τη διαδικασία συλλογής και εκτίμησης πληροφοριών σχετικά με το αποτέλεσμα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή συστήματος, με στόχο την βελτίωση του. Συζητώντας, δηλαδή, για ένα σύστημα αξιολόγησης της εκπαίδευσης, ουσιαστικά περιγράφουμε το μηχανισμό μέσω του οποίου μετράται και προωθείται η ποιότητα της εκπαίδευσης (Estimate, 2007).

Ο Παλαιοκρασάς κ.ά., (1997), αναφέρει ότι, αξιολόγηση είναι η συστηματική συλλογή των πληροφοριών, που είναι απαραίτητες για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων που σχετίζονται με την κρίση και την τροποποίηση των μεθόδων και διαδικασιών που ήδη υπάρχουν. Ο Κασσωτάκης (2003), προσδιορίζει την αξιολόγηση ως διαδικασία κρίσης της αξίας ενός προσώπου, ενός προϊόντος, μιας διαδικασίας ή ενός προγράμματος, αλλά και ως ένα πολύπλοκο σύνολο τεχνικών που δείχνει, εάν οι στόχοι της εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν και με ποιο τρόπο. Με άλλα λόγια το σύνολο αυτό αναφέρεται στις μεθόδους, σ' εκείνους που τις εφαρμόζουν, στα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται και σ' όλους γενικά τους παράγοντες που υπεισέρχονται στην συγκεκριμένη εξέλιξη της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας». Τέλος ο Δημητρόπουλος (2002), ερμηνεύει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως την συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς.

Είναι φανερό ότι στη μεγάλη πλειοψηφία των χωρών το ζήτημα της αξιολόγησης των σχολείων είναι στρατηγικής σημασίας. Όμως πρέπει να τονίσουμε να τονιστεί ότι η σημασία που αποδίδεται στις υφιστάμενες αξιολογήσεις και τα κίνητρά τους είναι πολύ διαφορετικά από χώρα σε χώρα, και εξαρτώνται από την ιστορία, από την αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων όσον αφορά στην εκπαίδευση (προς τις τοπικές κοινωνίες, προς τα ίδια σχολεία), των πολιτι-

κών για την εκπαίδευση (σημασία των εθνικών προγραμμάτων και των εθνικών εξετάσεων ή όχι) κ.λπ. Η σχολική αξιολόγηση συνδέεται πολύ με τη γενική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Estimate, 2007).

Όσον αφορά στην κατανομή των αρμοδιοτήτων, δύο τάσεις είναι διακριτές. Οι εκπαιδευτικές αρμοδιότητες έχουν ήδη αποκεντρωθεί προς τοπικές δημόσιες αρχές ή είναι στη διαδικασία της αποκέντρωσης (Δανία, Σουηδία, Αυστρία, Ισπανία, Γερμανία κλπ). Παράλληλα, οι ίδιες αυτές χώρες, αλλά κι άλλες, κατευθύνονται προς μια μεγαλύτερη αυτονομία των εκπαιδευτικών μονάδων (Ολλανδία, Φιλανδία, Ισπανία, Ιταλία Τσεχία). Σε αυτές τις χώρες, η αυτονομία των σχολείων γίνεται αντιληπτή ως ένα μέσο προκειμένου να προσαρμοστεί η εκπαίδευση στις τοπικές ανάγκες και να λειτουργήσει ως ουσιώδες κίνητρο να προωθήσει τη δέσμευση αλλά και τη συμμετοχή (Estimate, 2007).

Στη Γερμανία, που οι αρμοδιότητες έχουν αποκεντρωθεί προς τα ομοσπονδιακά κρατίδια, η αναζήτηση της βελτίωσης της ποιότητας οδηγεί στη μεγαλύτερη αυτονομία των σχολείων, όμως συγχρόνως αναλαμβάνουν το καθήκον να ενδιαφέρονται βαθμιαία και για την αξιολόγησή τους. Ωστόσο σε όλες τις περιπτώσεις, η κεντρική εξουσία συνεχίζει να καθορίζει τους γενικούς στόχους της εκπαίδευσης και τα κεντρικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Στη Γαλλία, κάποια αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων έχει επιτελεστεί, αλλά το σύστημα της αξιολόγησης είναι πάντα πολύ συγκεντρωτικό. Αυτό το παράδοξο οδηγεί σε γενικές αξιολογήσεις σε περιφερειακό επίπεδο ή ανάλογα από τον τύπο του σχολείου. Έτσι δεν υπάρχει ανατροφοδότηση των αξιολογήσεων για τους άμεσους εμπλεκόμενους, όπως οι γονείς, και τελικά αυτή η έλλειψη προσαρμοστικότητας του συστήματος αξιολόγησης των σχολείων συνεπάγεται την απουσία κατανόησης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Estimate, 2007).

Γενικά, η εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων δεν φαίνεται να προοδεύει στις χώρες της ακραίας αποκέντρωσης, δηλαδή όπου την αρμοδιότητα έχουν οι τοπικοί δήμοι, όπως στις σκανδιναβικές χώρες όπου το κράτος αξιολογεί την εργασία των δήμων όσον αφορά τη διδασκαλία, και οι τοπικές αρχές είναι υπεύθυνες για την παροχή εκπαίδευσης (ποσότητα και ποιότητα) στην περιοχή ευθύνης τους αλλά τα σχολεία δεν αξιολογούνται συστηματικά. Αντιθέτως, οι χώρες όπου τα σχολεία έχουν μεγάλη αυτονομία, όπως στη φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου, την Τσεχία ή τη Φιλανδία, βοηθούν στην ανάπτυξη των διαδικασιών της αξιολόγησης. Υπάρχουν βεβαίως οι εξαιρέσεις στις χώρες όπου η αξιολόγηση των σχολείων γίνεται κεντρικά χωρίς να υπάρχει ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων (Αγγλία) ή χώρες όπου τα σχολεία έχουν αποκτήσει αυτονομία χωρίς όμως να υπάρχει ενίσχυση της αξιολόγη-

σης (Ιταλία). Στην Τσεχία, η διενέργεια αξιολόγησης είναι συστηματική (ετήσια) και αναπτύσσεται σε 3 επίπεδα: το Υπουργείο Παιδείας, Νεολαίας και Άθλησης, τις περιφερειακές αρχές και τη ČŠI. Στην Ισπανία από το 2000, το Ινστιτούτο Αξιολόγησης (Instituto de Evaluacion) καταστρώνει δυο φορές ετησίως το σχεδιασμό ενός συστήματος δεικτών πάνω στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτοί οι δείκτες προσδιορίζουν πέντε διαστάσεις: πλαίσιο της εκπαίδευσης, πηγές, προσέλευση στο σχολείο, διαδικασίες και εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Στη φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου, το Τμήμα Εκπαίδευσης χρησιμοποιεί από το 1998 το αποκαλούμενο μοντέλο CIPO (πλαίσιο – εισροή – διαδικασία – εκροή) ως το κατευθυντήριο πλαίσιο για τους δείκτες. Αποτελείται από 28 δείκτες (4 δείκτες κοινωνικού περιβάλλοντος, 14 δείκτες εισροής, 4 δείκτες διαδικασίας και 6 δείκτες εκροής). Στη Φινλανδία, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης δημιουργεί δείκτες δυο τύπων. Πρώτον, υπάρχουν ετήσιοι δείκτες, οι οποίοι είναι λιγότεροι σε αριθμό και στοχεύουν στην κάλυψη μιας συνεχούς παραγωγής των πιο σημαντικών αριθμητικών εποπτικών δεδομένων πάνω στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Δεύτερον, για πιο λεπτομερείς ανασκοπήσεις σχετικά με την κατάσταση της εκπαίδευσης που δημοσιεύονται σε τακτά διαστήματα μερικών χρόνων, σταχυολογούνται εκτεταμένα περιοδικά στοιχεία με βάση τους δείκτες από τους διάφορους τομείς των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Estimate, 2007). Συνήθως υπεύθυνο για την αξιολόγηση είναι ένα συγκεκριμένο σώμα επιθεωρητών, όμως συχνά είναι δυνατό να εμπλέκονται περισσότερα από ένα σώματα επιθεώρησης. Για παράδειγμα στη Δανία υπάρχουν τμήματα αξιολόγησης σε επίπεδο Δήμων εντός ενός εξειδικευμένου εθνικού κέντρου. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να είναι δύο διακριτές εκπαιδευτικές αρχές (Ισπανία, Ηνωμένο Βασίλειο, Τσεχία, Εσθονία, Λιθουανία, Πολωνία, Σλοβενία). Στη Δανία, τη Φινλανδία και την Ισπανία υπάρχει η κεντρική και οι τοπικές αρχές. Στην Εσθονία οι τοπικές αρχές είναι αρμόδιες για την οργάνωση των σχολείων και ως εκ τούτου αξιολογούν τη διοικητική λειτουργία και το σεβασμό των νόμων. Στην Αυστρία η τοπική αυτοδιοίκηση ελέγχει τη διαχείριση των δημοτικών και των γυμνασίων και η κεντρική κυβέρνηση των λυκείων (Estimate, 2007).

Η αξιολόγηση σπάνια υπόκειται ατομικά πάνω στους εκπαιδευτικούς. Στη Γαλλία και στην Ιταλία μπορεί να γίνει μετά από αίτηση του εκπαιδευτικού. Αλλά εφόσον υπάρχει, είναι συνήθως στο πλαίσιο της διοικητικής εξέλιξης, κατά τη διάρκεια της δοκιμαστικής περιόδου για παράδειγμα ή εάν υπάρχει αίτημα προαγωγής του. Αλλού λειτουργεί μέσα στο πλαίσιο της συνολικής αξιολόγησης του σχολείου, με αποκλειστικό στόχο την υποβοήθηση των διδασκό-

ντων στο εκπαιδευτικό τους έργο όπως στο Ηνωμένο Βασίλειο, τη Γερμανία και την Τσεχία (Estimate, 2007).

Ίσως το πλέον ενδιαφέρον ζήτημα είναι πώς χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και ποια είναι η επίδρασή τους για το σχολείο, και την εκπαίδευση γενικότερα. Τα ευρήματα της αξιολόγησης γενικά κοινοποιούνται στο προσωπικό του σχολείου, εκτός από τη Γαλλία όπου, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, η έκθεση αξιολόγησης διαβιβάζεται κατευθείαν στο ανώτερο ιεραρχικά επίπεδο. Τα σχολεία έχουν πρόσβαση μόνο στα στατιστικά δεδομένα των αξιολογήσεων και τις δημοσιευμένες αναφορές σε εθνικό επίπεδο. Ορισμένα συστήματα δεν προβλέπουν καμία συγκεκριμένη συνέπεια όταν τα αποτελέσματα διαβιβάζονται στο σχολείο. Στην Αυστρία για παράδειγμα ο σύλλογος κηδεμόνων δεν ενημερώνεται εκτός εάν προκύπτει πολύ σοβαρό πρόβλημα. Για τα άλλα διαπιστώνονται διαφορετικά επίπεδα συνεπειών, σε διάφορους συνδυασμούς από το ένα σύστημα στο άλλο. Στην πλειοψηφία των χωρών τα αποτελέσματα της αξιολόγησης καταλήγουν σε κάποιες συστάσεις ή οδηγίες. Η υιοθέτηση των συστάσεων, οι οδηγίες κ.λπ., δεν είναι γενικευμένη, όμως λειτουργεί στη Πολωνία, στην Αγγλία και την Ολλανδία. Ομοίως, η υποχρέωση των σχολείων να ακολουθήσουν αυτές τις συστάσεις δεν είναι συστηματική σε όλες τις χώρες. Μπορεί επίσης να εξαρτάται από την απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, όπως στη Δανία με τις αξιολογήσεις της EVA. Ο επιθεωρητής επίσης μπορεί να έχει συμβουλευτικό ρόλο, όπως στην Ιρλανδία όπου οι επιθεωρητές παρέχουν συμβουλές υποστηρίζοντας το σχολείο, τη διοίκησή του, τους εκπαιδευτικούς κλπ. Στην Αγγλία, μετά την αξιολόγηση που εφαρμόζει η Ofsted (ο εθνικός φορέας), και εφόσον εξαντληθεί όλη η προβλεπόμενη διαδικασία κυρώσεων, μπορεί να επιβάλει, σε εξαιρετικές περιπτώσεις και τουλάχιστον θεωρητικά, το οριστικό κλείσιμο του σχολείου. Στην περίπτωση που η αξιολόγηση έχει γίνει από τοπική αρχή μπορεί να γίνει παρακράτηση της οικονομικής τους συνδρομής. Στη Σουηδία, εάν ένα σχολείο δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις βελτίωσης της εθνικής αρχής για την εκπαίδευση, αυτή έχει το δικαίωμα να κλείσει το σχολείο. Εντούτοις, αυτή η δυνατότητα χρησιμοποιείται σπάνια και μόνο ένα σχολείο έχει κλείσει από το 1995. Η αξιολόγηση κάποιες φορές καταλήγει σε μια βαθμολόγηση του σχολείου, η οποία επιτρέπει την κατηγοριοποίηση του σε μια κλίμακα περιφερειακή ή ακόμη και εθνική. Στην Τσεχία, η κλίμακα είναι ανάμεσα στο «Εξαιρετικό» και το «Απαράδεκτο» (Estimate, 2007).

Παραδοσιακά, την εσωτερική αξιολόγηση συντονίζει ο διευθυντής του σχολείου. Τις περισσότερες φορές η εκπαίδευση των προϊστάμενων των σχολείων περιλαμβάνει μαθήματα σχε-

τικά με την αξιολόγηση. Για παράδειγμα, στην Ολλανδία, η ακαδημία που εκπαιδεύει τους προϊστάμενους των σχολείων από το 2005 πρέπει να πιστοποιήσει ότι οι διευθυντές είναι σε θέση να οργανώσουν συστήματα αυτοαξιολόγησης σε σχολικό επίπεδο. Σε κάποιες χώρες μάλιστα ο διευθυντής είναι αποκλειστικά υπεύθυνος για την αξιολόγηση (Τσεχία, Γαλλία για τα Γυμνάσια) Στη Σουηδία για την πρωτοβάθμια τη δευτεροβάθμια και την εκπαίδευση ενηλίκων ο διευθυντής που είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση αποφασίζει ποιος θα τη διεξάγει (Estimate, 2007).

Στην Ελλάδα κατά καιρούς έγιναν προσπάθειες για την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, δίχως όμως ουσιαστικό αποτέλεσμα, καθώς καμία από αυτές δε μπόρεσε να εφαρμοστεί συστηματικά. Η πιο ολοκληρωμένη προσπάθεια, φαίνεται να έγινε με το Π.Δ. 152/2013, το οποίο όριζε ως σκοπό της αξιολόγησης τη συμβολή της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου προς όφελος των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της κοινωνίας. Ο σκοπός αυτός προωθήθηκε μέσω επιμέρους στόχων, που σύμφωνα με το Π.Δ θα διεύρυναν και θα άλλαζαν τους ρόλους εκπαιδευτικών και μαθητών, όπως (Ι.Ε.Π, 2014):

- η προώθηση της διαρκούς επαγγελματικής μάθησης και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσα από την άμεση ανατροφοδότησή τους και καθοδήγησή τους από έμπειρο επιμορφωτή.
- η συστηματική τους εμπλοκή σε (προ- και μετα-) διδακτικές δραστηριότητες προγραμματισμού και σκοποθεσίας, εναλλακτικών προσεγγίσεων και αναστοχασμού.
- η κριτική και αναστοχαστική εξέταση των προσωπικών τους πρακτικών σε συνάρτηση με τις παραμέτρους του πλαισίου της τάξης, της σχολικής μονάδας και του κοινωνικο-πολιτισμικού συγκείμενου.
- η άμεση σύνδεση της αξιολόγησης με (ενδο-σχολικές) επιμορφώσεις, εστιασμένες σε συγκεκριμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών ή την εστίαση στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών σε μαθησιακές δραστηριότητες συλλογής, επεξεργασίας και νοηματοδότησης δεδομένων που ενεργοποιούν.
- οι διαδικασίες κριτικής και δημιουργικής σκέψης.
- η διασφάλιση προϋποθέσεων ισότητας τόσο στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης όσο και στο μακρο-επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος και
- η σύνδεση της ισότητας των ευκαιριών εκπαίδευσης με την υψηλής ποιότητας εκπαίδευση που απαιτούν οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας.

Με δεδομένο ότι το Π.Δ. 152/2013 πρότεινε τη διαμορφωτική αξιολόγηση με σκοπό την ε-

παγγελματική μάθηση και ανάπτυξη στελεχών και εκπαιδευτικών είχε την ανάλογη δομή στην οργάνωση των παραμέτρων και την ανάλογη επιλογή των κριτηρίων και εργαλείων ανά περίπτωση αξιολογούμενου.

Αναλυτικότερα, το Π.Δ. αναφερόταν στην αξιολόγηση είκοσι τριών κατηγοριών στελεχών της εκπαίδευσης και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τάξης, που αποτελούσαν και το πολυπληθέστερο σώμα. Οι αξιολογούμενες παράμετροι στελεχών και εκπαιδευτικών διακρίνονται σε διοικητικές και εκπαιδευτικές και οι πάντες αξιολογούνταν και στις δύο κατηγορίες παραμέτρων.

Τα κριτήρια αξιολόγησης σε γενικές γραμμές δήλωναν τι αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης να γνωρίζουν, να κατανοούν και να είναι ικανοί να κάνουν αποτελεσματικά, αλλά και τις αναμενόμενες στάσεις και αξίες τους σχετικά με την εκπαίδευση, τους σκοπούς, το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για τα στελέχη της εκπαίδευσης οδηγούσαν στην ποιοτική κλίμακα (Ι.Ε.Π, 2014):

- (0-30) Ελλιπής, εφόσον δεν φροντίζουν επαρκώς για την οργάνωση, ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία των οργανικών μονάδων και των υπηρεσιών των οποίων προϊστανται,
- (31-60) Επαρκής, εφόσον φροντίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό για την οργάνωση, ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία των οργανικών μονάδων και των υπηρεσιών των οποίων προϊστανται
- (61-80) Πολύ Καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπουν και προλαβαίνουν τις εντάσεις και τις δυσλειτουργίες και διαμεσολαβούν για την επίλυση των προβλημάτων με οξύνοια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα και παρέχουν πλαίσιο για ανάπτυξη πρωτοβουλιών.
- (81-100) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, δημιουργούν εξαιρετικό οργανωτικό κλίμα, ενώ παράλληλα, εισηγούνται καινοτόμες και εκπαιδευτικά σημαντικές και εφαρμόσιμες ιδέες και προτείνουν στους ανωτέρους τους τρόπους για τη βέλτιστη υλοποίησή του

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

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

Στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη όλα εκείνα τα τεκμήρια της σχολικής μονάδας τα οποία αντιστοιχούν στις ακόλουθες αναλυτικές κατηγορίες:

- α) δεδομένα του σχολείου
- β) διαδικασίες του σχολείου και
- γ) εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Σε καθεμία από τις παραπάνω κατηγορίες η σχολική πραγματικότητα προσδιορίζεται μέσα από τρία επίπεδα ανάλυσης (Υ.ΠΑΙ.Θ / Ι.Ε.Π, 2013):

α) τομείς

β) δείκτες ανά τομέα

γ) κριτήρια ανά δείκτη.

Στην ΥΑ (2013) περί αυτοαξιολόγησης, τονίζεται πως η εφαρμογή σχεδίου δράσης που καλούνται να επιλέξουν και να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αφορά σε προτεραιότητες που οι ίδιοι έθεσαν για την σχολική τους μονάδα. Σε κάθε σχολείο επιλέγουν δράσεις βελτίωσης της ποιότητας σε συγκεκριμένες πτυχές του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τη δυνατότητα και τις ιδιαιτερότητές του. Η δυνατότητα που δίνεται σε κάθε σχολική μονάδα να επιλέξει από μόνη της σε ποιο τομέα κρίνει ότι χρειάζεται να αναπτυχθεί σχέδιο δράσης, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές της, είναι και ο παράγοντας που εξασφαλίζει την αυτονομία της. Έχοντας λοιπόν οι εκπαιδευτικοί ρόλο ουσιαστικό και δυναμικό στη σχολική μονάδα και κυρίως αναπτύσσοντας αίσθημα ευθύνης και αगाστής συνεργασίας μπορούν να αλλάξουν την εικόνα του σχολείου στον τομέα ή τομείς που νομίζουν ότι χρειάζεται βελτίωση. ΥΠΑΙΔΘ & ΙΕΠ (2012).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού αποτελεί μια οργανωμένη διαδικασία που αφορά στην προσέλκυση, στην εκπαίδευση, την αξιολόγηση και την ανταμοιβή του ανθρώπινου δυναμικού, που συμβάλλει στο να καθορίζεται ο καταλληλότερος αριθμός και είδος εργαζομένων στις κατάλληλες θέσεις, να ενισχύονται η δημιουργικότητα και η καινοτομία και να πραγματοποιείται η δικαιότερη κατά το δυνατόν αποτίμηση της αξίας της εργασίας των εργαζομένων. Με την έννοια αυτή πρέπει να αποτελεί μία συντονισμένη διαδικασία σε κάθε επιχείρηση ή οργάνωση, η οποία θα λαμβάνει υπόψη την κοινή εμπειρία, τη διεθνή πρακτική και τα σχετικά επιστημονικά δεδομένα, προκειμένου να συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

Στην εποχή μας, η παγκοσμιοποίηση αλλά και η προοπτική της διεθνοποίησης των σύγχρονων επιχειρήσεων, προσδίδουν ένα ιδιαίτερο χαρακτήρα στη φιλοσοφία και στο περιεχόμενο της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού και τα στοιχεία αυτά οδηγούν στη δημιουργία ειδικά στελεχωμένων (Human Resources) τμημάτων, τα οποία μελετούν και εφαρμόζουν προγράμματα που αφορούν στην προσέλκυση, την εκπαίδευση, την αξιολόγηση και την ανταμοιβή του ανθρώπινου δυναμικού, εστιασμένα στις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας.

Οι λειτουργίες που συνθέτουν το πλαίσιο της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, είναι σύνθετες και συνδέονται τόσο με το εσωτερικό, όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού και περιλαμβάνουν μία ευρεία γκάμα θεμάτων, που συνδέονται με τον προγραμματισμό, την επιλογή και στελέχωση των επιχειρήσεων, τις αμοιβές, παροχές και την αξιολόγηση.

Στη διοίκηση της εκπαίδευσης η λειτουργία της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού παρουσιάζει σημαντικές ιδιαιτερότητες, αλλά και μία ποικιλομορφία στην έκφραση διεθνώς, η οποία εξαρτάται και προσδιορίζεται από την κουλτούρα του κάθε λαού, από το υφιστάμενο σε κάθε περίπτωση νομικό και θεσμικό πλαίσιο, αλλά και γενικότερα από το πόσο συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό είναι το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι ιδιαιτερότητες του συγκεντρωτικού συστήματος εκπαίδευσης που επικρατεί στον τόπο μας είναι εμφανείς και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις βασικές λειτουργίες της Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού, στα πεδία της Στελέχωσης (προσλήψεις και αρμοδιότητες προσωπικού), της Ανάπτυξης Ανθρώπινων Πόρων (επιμόρφωση προσωπικού) και της Αξιολόγησης του Ανθρώπινου Δυναμικού (αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου).

Σύμφωνα με τη διεθνή πρακτική διαπιστώνεται ότι μεταξύ των προϋποθέσεων κατάληψης θέσης στελέχους στη διοίκηση της εκπαίδευσης, σε αρκετές χώρες κοινή μοιάζει να είναι αυτή μιας ελάχιστης περιόδου επαγγελματικής εμπειρίας διδασκαλίας. Η διάρκεια αυτής της περιόδου ποικίλει ωστόσο στις περισσότερες χώρες. Η απαιτούμενη ελάχιστη χρονική περίοδος κυμαίνεται μεταξύ τριών και πέντε ετών. Υπάρχουν βέβαια και χώρες στις οποίες η επαγγελματική εμπειρία διδασκαλίας δεν συνιστά προαπαιτούμενο για την κατάληψη θέσης διευθυντή σχολείου, ενώ παρατηρείται και το φαινόμενο πρόσληψης ατόμων χωρίς εμπειρία διδασκαλίας, αλλά με εμπειρία διοίκησης σε άλλους, εκτός εκπαίδευσης, τομείς.

Σε αρκετές χώρες ή περιφέρειες, οι υποβάλλοντες αίτηση για θέση διευθυντή σχολείου θα πρέπει να έχουν τύχει και ειδικής επιμόρφωσης για τη διευθυντική θέση, να έχουν διατελέσει σε ανώτερη θέση συμβούλου ή να διαθέτουν τουλάχιστον πενταετή προϋπηρεσία σε ανώτερη θέση 'μέντορα' και αποδεδειγμένα ηγετικά προσόντα και εμπειρία διοίκησης, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις οι υποψήφιοι Διευθυντές/ντριες σχολείων οφείλουν να πληρούν και τις τρεις προϋποθέσεις, δηλαδή επαγγελματική εμπειρία διδασκαλίας, εμπειρία στη διοίκηση και ειδική για τη θέση αυτή επιμόρφωση.

Σε ότι αφορά στις διαδικασίες επιλογής στα δυο τρίτα των Ευρωπαϊκών χωρών, οι Διευθυντές/ντριες των σχολείων προσλαμβάνονται με ανοικτές διαδικασίες, κάτι που σημαίνει ότι η ευθύνη προκήρυξης των κενών θέσεων και επιλογής των υποψηφίων αναλαμβάνεται από τα σχολεία. Σε ορισμένες χώρες, δεν έχουν θεσπιστεί ειδικοί κανονισμοί, αλλά ισχύει η γενική εργατική νομοθεσία. Σε άλλες χώρες, οι διευθυντές σχολείων επιλέγονται με διαδικασίες διαγωνισμών, οι οποίες είναι δημόσιες και κεντρικά οργανωμένες, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις οι υποψήφιοι αξιολογούνται από μια ανεξάρτητη αρχή ως προς τις ηγετικές και διοικητικές τους και εν συνεχεία περνώντας το στάδιο αυτό δικαιούνται να λάβουν μέρος στον διαγωνισμό που οργανώνεται από τον ιδιοκτήτη του σχολείου.

Η διάρκεια θητείας στην Ελλάδα σε θέσεις διοίκησης της εκπαίδευσης, εναλλάσσεται με βάση το εκάστοτε νομικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα στην τελευταία δεκαετία να κυμαίνεται μεταξύ δύο και πέντε ετών. Το νομοθετικό πλαίσιο επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης, επίσης παρουσιάζει μία μεγάλη ποικιλομορφία στην έκφραση, αλλά πρωτίστως έλλειψη σταθερότητας η οποία προσδιορίζεται από ιδιαίτερα συχνές αλλαγές σε συνάρτηση με τις πολιτικές αλλαγές ή ακόμη σε ορισμένες περιπτώσεις και με τις αλλαγές Υπουργών στο αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας. Η αστάθεια που παρατηρείται ευνοεί σε μεγάλο βαθμό τις αντιδράσεις και ενίοτε και τις δικαστικές διαμάχες.

Η σημασία των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης στην ανάπτυξη του ανθρώπινου προσωπικού είναι σημαντική, καθώς αυτά συμβάλλουν στο να αναπτύξουν τα διευθυντικά στελέχη τις ηγετικές τους ικανότητες και δεξιότητες.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των στελεχών της εκπαίδευσης δεν ακολουθεί την ίδια πορεία σε όλες τις χώρες του κόσμου, καθώς παρατηρείται έντονη διαφοροποίηση μεταξύ των διαφόρων χωρών, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά για την κάθε μία από τις χώρες αυτές.

Σε αρκετές χώρες υφίστανται ολοκληρωμένες επιμορφωτικές παρεμβάσεις που αφορούν την επαγγελματική εξέλιξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αν και η κατάρτιση σε πολλές χώρες του κόσμου δεν αποτελεί απαίτηση για το διορισμό σε θέσεις στελέχους εκπαίδευσης. Σε άλλες χώρες βέβαια η κατάρτιση για τη σχολική ηγεσία αποτελεί απαίτηση, σε σημείο μάλιστα που ενίοτε αυτό αφορά και σε πιστοποιημένα προγράμματα πανεπιστημιακών σπουδών.

Σε πολλές χώρες όπου το σύστημα είναι κατά κανόνα αποκεντρωτικό κάθε περιοχή έχει εφεύρει τα δικά της πρότυπα για τα στελέχη εκπαίδευσης. Τα πρότυπα αυτά ποικίλουν, αλλά κατά κανόνα είναι προσαρμοσμένα στις σύγχρονες απαιτήσεις της καθημερινότητας.

Οι έρευνες αναφορικά με το κατά πόσο τα προγράμματα ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού είναι αποδοτικά για τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν θέση στελέχους ποικίλουν, καθώς κάποιες αναφέρουν ότι τα πανεπιστημιακά μαθήματα, τα επιμορφωτικά προγράμματα και η ενδοϋπηρεσιακή δραστηριότητα βοηθάει από ελάχιστα έως καθόλου στο ρόλο τους ως διευθυντές, ενώ άλλες έρευνες δείχνουν ότι τα προγράμματα αυτά μπορούν να έχουν ιδιαίτερα θετική επίδραση. Αρκετές, ωστόσο, έρευνες τονίζουν ως προς την κατεύθυνση αυτή την αξία της πρότερης εμπειρίας σε θέσεις στελέχους της εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερη φαίνεται να είναι ως προς την κατεύθυνση αυτή η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring). Οι έρευνες καθιστούν τη μεντορική σχέση ως βασικό εργαλείο για την ενίσχυση του ρόλου και των σχολικών ηγετών, μέσω της ύπαρξης κάποιου μέντορα, ο οποίος θα αναλάβει το δύσκολο και σημαντικό έργο της καθοδήγησης των νέων κυρίως στελεχών. Η παρουσία του μπορεί να αποδειχθεί καταλυτική, συνεισφέροντας τα μέγιστα τόσο στην ομαλή ένταξη των σχολικών ηγετών στις διοικητικές θέσεις, όσο και στη συνεχή παροχή αποτελεσματικού έργου, η οποία με τη σειρά της θα οδηγήσει στη διαμόρφωση της κατάλληλης σχολικής κουλτούρας από πλευράς τους. Σε πολλές χώρες του κόσμου, ο θεσμός του μέντορα εφαρμόζεται για αρκετά χρόνια, όμως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει εφαρμοστεί ο θεσμός.

Η Ανάπτυξη Ανθρώπινων Πόρων στον τόπο μας κινείται μέσα στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού συστήματος που διέπει την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, και δε χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη ευελιξία σε ότι αφορά στις πραγματικές ανάγκες των στελεχών εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα η προετοιμασία για θέσεις στελέχους είναι ανύπαρκτη και εκ διαμέτρου αντίθετη σε σχέση με τα λιγότερο συγκεντρωτικά συστήματα.

Με το Ν. 3848/2010) προβλέφθηκε για πρώτη φορά στη δημόσια εκπαίδευση στον τόπο μας η απόκτηση και κατοχή πιστοποιητικού διοικητικής και καθοδηγητικής επάρκειας, προκειμένου κάποιος εκπαιδευτικός να διεκδικήσει θέση στελέχους εκπαίδευσης, ωστόσο το εν λόγω πρόγραμμα εφαρμόστηκε μόνο για δύο έτη και αποκλειστικά ως επιμορφωτική διαδικασία δίχως όμως να συνδεθεί ποτέ με τις επιλογές στελεχών, τόσο ως προαπαιτούμενο, όσο και ως μοριοδοτούμενο προσόν για όσους το απέκτησαν.

Η Ανάπτυξη Ανθρώπινων Πόρων στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, αλλά και γενικότερα στην εκπαίδευση στον τόπο μας, συντελείται μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, μέσα από θεσμούς και φορείς που ελέγχονται κεντρικά και εφαρμόζουν προγράμματα επιμόρφωσης για νεοδιόριστους κατά κύριο λόγο εκπαιδευτικούς. Τα προγράμματα αυτά παρουσιάζουν προβλήματα ως προς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα τόπου και χρόνου, δε μοιάζουν να είναι προσαρμοσμένα στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και δε συνδέεται με τη διαδικασία ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μία ιδιαίτερη διαδικασία, ικανή να συμβάλει στη βελτίωση και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στη μεγάλη πλειοψηφία των χωρών το ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι στρατηγικής σημασίας και για το λόγο αυτό η σημασία που αποδίδεται στις υφιστάμενες αξιολογήσεις είναι μεγάλη αν και τα κίνητρά τους είναι πολύ διαφορετικά από χώρα σε χώρα, και εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από πολλούς παράγοντες μεταξύ των οποίων σημαντική θέση κατέχει ο βαθμός συγκέντρωσης ή αποκέντρωσης που παρατηρείται σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα.

Σε πολλές περιπτώσεις εκπαιδευτικές αρμοδιότητες έχουν αποκεντρωθεί προς τοπικές δημόσιες αρχές, ωστόσο σε άλλες περιπτώσεις, η κεντρική εξουσία συνεχίζει να καθορίζει τους γενικούς στόχους της εκπαίδευσης και τα κεντρικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση διεθνώς γίνεται με σχετικούς δείκτες που προσδιορίζονται από διαστάσεις, όπως το πλαίσιο της εκπαίδευσης, οι πηγές, η προσέλευση στο σχολείο, οι

διαδικασίες και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Συνήθως υπεύθυνο για την αξιολόγηση είναι ένα συγκεκριμένο σώμα επιθεωρητών.

Η αξιολόγηση σπάνια υπόκειται ατομικά στους εκπαιδευτικούς. Σε κάποιες χώρες, ωστόσο, μπορεί να γίνει μετά από αίτηση του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο της διοικητικής του εξέλιξη. Αλλού λειτουργεί μέσα στο πλαίσιο της συνολικής αξιολόγησης του σχολείου, με αποκλειστικό στόχο την υποβοήθηση των διδασκόντων στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης συχνά κοινοποιούνται στο προσωπικό του σχολείου και τα σχολεία έχουν πρόσβαση μόνο στα στατιστικά δεδομένα των αξιολογήσεων.

Ορισμένα συστήματα δεν προβλέπουν καμία συγκεκριμένη συνέπεια όταν τα αποτελέσματα διαβιβάζονται στο σχολείο. Στην πλειοψηφία των χωρών πάντως τα αποτελέσματα της αξιολόγησης καταλήγουν σε κάποιες συστάσεις ή οδηγίες. Η υποχρέωση των σχολείων να ακολουθήσουν αυτές τις συστάσεις δεν είναι συστηματική σε όλες τις χώρες, καθώς αυτή μπορεί να εξαρτάται από την απόφαση του Υπουργείου Παιδείας. Αναφέρονται, ωστόσο και εξαιρετικές περιπτώσεις, τουλάχιστον θεωρητικά, όπου επιβάλλεται και το οριστικό κλείσιμο του σχολείου.

Παραδοσιακά, την εσωτερική αξιολόγηση στα αποκεντρωτικά συστήματα τη συντονίζει ο διευθυντής του σχολείου, καθώς πολλές φορές η εκπαίδευση των προϊστάμενων των σχολείων περιλαμβάνει και μαθήματα σχετικά με την αξιολόγηση.

Στην Ελλάδα κατά καιρούς έγιναν προσπάθειες για την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, δίχως όμως ουσιαστικό αποτέλεσμα, καθώς οι προσπάθειες αυτές επέφεραν ένα σημαντικό βαθμό αντιδράσεων.

Μία ολοκληρωμένη προσπάθεια, έγινε με το Π.Δ. 152/2013, το οποίο όριζε ως σκοπό της αξιολόγησης τη συμβολή της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου προς όφελος των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της κοινωνίας. Η διαδικασία αυτή εφαρμόστηκε για ένα έτος δίχως να έχει συνέχεια.

Παράλληλα με τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, πραγματοποιήθηκε στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια και μία συστηματική προσπάθεια εφαρμογής ενός πλαισίου αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με στόχο τη βελτίωση και τη ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με σχετικές Υπουργικές αποφάσεις προσδιορίστηκε η εφαρμογή ενός σχεδίου δράσης που καλούνται να επιλέξουν και να εφαρμόσουν ανά σχολείο οι εκπαιδευτικοί, δίχως όμως και αυτή η προσπάθεια να έχει την ανάλογη συνέχεια. Τόσο σε αυτή την περίπτωση, όσο και στις

προηγούμενες που αναφέραμε αναφορικά με τις διαδικασίες αξιολόγησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι εκάστοτε πολιτικές αλλαγές οδήγησαν στην κατάργηση των ενεργειών των προηγούμενων κυβερνήσεων.

Ο σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός αξιόπιστου και αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης της Εκπαίδευσης στον τόπο μας, που θα ανταποκρίνεται στους στόχους και τις ανάγκες της σύγχρονης παιδείας, προϋποθέτει την εξέταση και καθορισμό των βασικών χαρακτηριστικών του, την ιστορική εμπειρία από τις προσπάθειες εφαρμογής αντίστοιχων συστημάτων διεθνώς αλλά και τις εκπαιδευτικές και τις στρατηγικές εκπαιδευτικές επιλογές που καλείται να υπηρετήσει.

Σε αντίθεση με άλλες χώρες στις οποίες κατά κανόνα παρατηρείται μία σταθερότητα σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, στη χώρα μας παρατηρείται μεγάλη αστάθεια, η οποία καθιστά την αναγκαιότητα της ύπαρξης μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής περισσότερο απαραίτητη από ποτέ.

Καθώς η διοίκηση της εκπαίδευσης στη χώρα μας ασκείται συγκεντρωτικά και ο αρχικός σχεδιασμός και η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, προτείνεται σε κεντρικό επίπεδο η δημιουργία ενός τμήματος διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Αυτό θα αναλαμβάνει να διαχειριστεί το έμπυχο δυναμικό της εκπαίδευσης, με στόχο τη δημιουργία ενός εργασιακού περιβάλλοντος ικανού να προσφέρει στο διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό της εκπαίδευσης (στελέχη εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί) προσωπική ανάπτυξη, ευκαιρίες εξέλιξης, αναγνώριση, ίση μεταχείριση, συνεχείς προκλήσεις και καινοτόμες πρακτικές.

Η δημιουργία ενός τμήματος Ανθρώπινου Δυναμικού σε επίπεδο Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων είναι εύκολο να υποστηριχθεί επιστημονικά καθώς η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού αποτελεί πλέον ένα διακριτό επιστημονικά αντικείμενο το οποίο περιλαμβάνεται και σε Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών (Π.Μ.Σ), όπου διδάσκεται αυτοδύναμα ως αντικείμενο με τη μορφή του Human Resources Management (H.R.M) ή και του International Human Resource (I.H.R), κυρίως στο πλαίσιο Π.Μ.Σ MBA (Master of Business Administration) ή ακόμη και αυτοτελώς ως Π.Μ.Σ με τη μορφή του Master of Science in HRM. Είναι σημαντικό ακόμη να τονιστεί ότι πέραν της επιστημονικής υπόστασης του αντικειμένου, υπάρχει και μεγάλη σχετική εμπειρία καθώς όλες οι σύγχρονες επιχειρήσεις διαθέτουν υπηρεσίες ή τμήματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και αναπτύσσουν σχετικά προγράμματα τα οποία μπορούν να αποτελέσουν σημεία αναφοράς στο σχεδιασμό

ανάλογων για την εκπαίδευση προγραμμάτων. Στην προοπτική αυτή μπορεί κανείς να συμπεριλάβει και το ανθρώπινο δυναμικό που υπηρετεί και υποστηρίζει τα ανάλογα τμήματα, το οποίο μπορεί να προσφέρει την ανάλογη τεχνογνωσία.

Μία υπηρεσία διαχείρισης ανθρώπινου προσωπικού σε επίπεδο Υπουργείου Παιδείας πρέπει να κινηθεί στα όρια δεικτών (HR metrics), τους οποίους θα σχεδιάσει με βάση τα διεθνή πρότυπα, τη σχετική βιβλιογραφία, αλλά και τη σύγχρονη πραγματικότητα και τις ιδιαιτερότητες που συνθέτουν το κοινωνικό και πολιτιστικό γίνεσθαι στον τόπο μας. Ενδεικτικά οι βασικοί άξονες αυτών των δεικτών μπορούν να είναι:

(α) Επιλογή, πρόσληψη και υποστήριξη

Πρόκειται για μία από τις πλέον βασικές λειτουργίες του HR που μπορεί να βρει εφαρμογή στις διαδικασίες επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, αλλά και γενικότερα στις διαδικασίες επιλογής, πρόσληψης και υποστήριξης του προσωπικού (διοικητικού και διδακτικού) της εκπαίδευσης.

(β) Εκπαίδευση – ανάπτυξη

Αποτελεί μία λειτουργία ικανή να προσδώσει ποιοτικά χαρακτηριστικά στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, με το σχεδιασμό και την υλοποίηση ειδικών προγραμμάτων επιμόρφωσης και συνεχούς υποστήριξης, τόσο των στελεχών της διοίκησης, όσο και του διδακτικού προσωπικού των σχολικών μονάδων, που θα είναι προσαρμοσμένα στις πραγματικές τους ανάγκες, αλλά και στη σύγχρονη πραγματικότητα, ώστε να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη βελτίωση της απόδοσής τους, αλλά και στην ικανοποίηση των ίδιων των εργαζομένων από την εκπαίδευση που λαμβάνουν.

(γ) Διοίκηση απόδοσης – επίτευξη στόχων

Αντικείμενο του δείκτη εδώ είναι η επεξεργασία και ανάλυση ποιοτικών χαρακτηριστικών που συνδέονται με τη διαχρονική μεταβολή της αποδοτικότητας των εργαζόμενων, καθώς και η παρακολούθηση της επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί σε επίπεδο Υπουργείου, Περιφερειών, Διευθύνσεων και Σχολικών μονάδων, αλλά και για κάθε εργαζόμενο ατομικά και η παρέμβαση μέσω ειδικών προγραμμάτων (δείκτης β) επιμόρφωσης ή παρακίνησης για τη βελτίωση της ποιότητας και την προσέγγιση των στόχων όπου υπάρχουν αποκλίσεις.

(δ) Ικανοποίηση εργαζομένων

Η ικανοποίηση των εργαζομένων (στελεχών διοίκησης και διδακτικού προσωπικού) από το αντικείμενο και τις συνθήκες εργασίας τους μπορεί να παρακολουθηθεί μέσω εσωτερικής έρευνας ικανοποίησης προσωπικού και να αναλυθεί ανά αντικείμενο εργασίας, ιεραρχικό ή

μισθολογικό επίπεδο, κ.λπ. Από τα πορίσματα αυτά μπορούν να προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα που θα οδηγούν σε κατάλληλες δράσεις.

(ε) Λειτουργικοί δείκτες τμήματος ΔΑΔ

Το ίδιο το τμήμα ΔΑΔ θα πρέπει να «μετράει» και να αξιολογεί την απόδοσή του, το ποσοστό ικανοποίησης των ίδιων των εργαζομένων αλλά και της διοίκησης από το τμήμα και βέβαια να αξιολογεί και να επαναπροσδιορίζει τους δείκτες που διερευνά.

Η Στελέχωση σε θέσεις διοίκησης της εκπαίδευσης, θα πρέπει να συνδέεται με την κατάρτιση για τη σχολική ηγεσία, στις αρχές της διοίκησης γενικώς και ειδικότερα στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Η κατάρτιση αυτή μπορεί να γίνεται μέσα από ειδικά για το σκοπό αυτό σχεδιασμένα από την υπηρεσία HR προγράμματα, τα οποία, μάλιστα, θα αποτελούν απαίτηση για το διορισμό σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη σημασία για τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να δοθεί τόσο στο περιεχόμενό τους όσο και στον τρόπο υλοποίησης και εφαρμογής τους. Δεδομένου ότι στον τόπο μας κατά κανόνα επικρατεί μία τάση εμπειρικής διοίκησης από τα στελέχη εκπαίδευσης, η οποία ενίοτε εμπεριέχει και στοιχεία εσφαλμένων παραδοχών αναφορικά με τη διοικητική λειτουργία, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται στη κατάρτιση των υποψηφίων στελεχών τεχνικές και πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων με στοιχεία του θεωρητικού μοντέλου της μετασχηματίζουσας μάθησης. Βέβαια, η κατάρτιση την οποία περιγράφουμε θα πρέπει να εξελίσσεται στη συνέχεια σε ένα πρόγραμμα συνεχούς υποστήριξης των στελεχών της εκπαίδευσης, δεδομένα της οποίας περιγράφουμε στη συνέχεια αυτής της αναφοράς των προτάσεων.

Καθώς σημαντικά ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν τη σημασία της αξίας της πρότερης εμπειρίας σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης, αυτή θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στις διαδικασίες επιλογής, υπό την έννοια ότι θα πρέπει να μοριοδοτείται ανάλογα.

Είναι χαρακτηριστικό ότι στον τελευταίο νόμο επιλογής στελεχών (4327/2015) ενώ το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας αποτιμάται με 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι 11 από αυτές υπολογίζονται με βάση τη διδακτική υπηρεσία και οι 3 μόνο με βάση την πρότερη Διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία, δίχως, μάλιστα, αυτή να διαφοροποιείται μεταξύ Διευθυντών σχολικών μονάδων και Διευθυντών εκπαίδευσης. Με τη λογική, βέβαια, αυτή η πρότερη εμπειρία σε θέση Διευθυντή εκπαίδευσης στις επιλογές Διευθυντών Εκπαίδευσης δε λαμβάνεται καθόλου υπόψη. Μάλιστα, σε ότι αφορά στην κατ' ανώτατο όριο αποτίμηση 11 μονάδων διδακτικής υπηρεσίας στις επιλογές Διευθυντών Εκπαίδευσης του 2016, σύμφωνα με το Ν 4327/2015, ενδεικτική, ως προς το σημείο

αυτό είναι και η Αρ. 865/2016 Απόφαση του Συμβουλίου της Επικρατείας σύμφωνα με την οποία «Μεθοδευμένα, από την προσμέτρηση διδακτικής υπηρεσίας απουσιάζει η θητεία σε θέση Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αν και με την ίδια διάταξη προσμετρώνται θητείες σε αμιγώς διοικητικές θέσεις, θητείες σε θέσεις με μειωμένη διδακτική ενασχόληση...»

Με βάση τα παραπάνω προτείνεται το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας, στις επιλογές στελεχών της εκπαίδευσης να αξιολογείται σε ποσοστό 70% ως προς την εμπειρία στη διοίκηση και κατά 30% ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση. Το ποσοστό, μάλιστα, του 70% να κατανέμεται αξιολογικά και διαφοροποιημένα, ως προς την διοικητική ιεραρχία με σειρά κατάταξης: θέσεις Σχολικών Συμβούλων και Διευθυντών Εκπαίδευσης και εν συνεχεία Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, προϊσταμένων τομέων κ.λ.π.

Σε ότι αφορά στο κριτήριο της επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης, για την κατάληψη θέσης στελέχους της εκπαίδευσης προτείνεται να αποτιμάται με το μεγαλύτερο αριθμό μορίων συγκριτικά με τις άλλες δύο κατηγορίες μορίων (Υπηρεσιακή κατάσταση/Καθοδηγητική-Διοικητική εμπειρία και Προσωπικότητα-γενική συγκρότηση) και η κατανομή των μορίων αυτών να περιλαμβάνει ιεραρχικά όλο το φάσμα τίτλων σπουδών (μεταδιδακτορικός τίτλος, διδακτορικό δίπλωμα, μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών, δεύτερο πτυχίο, ξένες γλώσσες, υπολογιστές κ.λ.π).

Τέλος, το κριτήριο της Προσωπικότητας/γενική συγκρότηση, Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο, προτείνεται να αξιολογείται από κεντρικά συμβούλια επιλογής, τα οποία θα απαρτίζονται από ειδικούς επιστήμονες που θα μπορούν να αποφανθούν για ζητήματα που άπτονται της παιδαγωγικής και διοικητικής επάρκειας των υποψηφίων, καθώς επίσης και της γενικότερης ψυχοκοινωνικής τους υπόστασης. Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων, ενώ με κάθε τρόπο θα πρέπει να εξασφαλίζεται η ανεξαρτησία των συμβουλίων αυτών σε σχέση με οποιαδήποτε κομματική τοποθέτηση, ώστε να εξασφαλίζονται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό οι αρχές της διαφάνειας και της αξιοκρατίας.

Η διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας δεν προτείνεται, καθώς μάλιστα σύμφωνα και με την Αρ. 865/2016 Απόφαση του Συμβουλίου της Επικρατείας πλήττει την αρχή της διαφάνειας, αλλά και την επιταγή του κράτους δικαίου, για την υποχρέωση αιτιολόγησης των ατομικών διοικητικών πράξεων, ιδιαίτερα μάλιστα όταν «οι ατομικές διοικητικές πράξεις είναι το αποτέλεσμα αξιολογικών κρίσεων και όταν αυτές εκδίδονται με διακριτική ευχέρεια, καθώς κάθε

μέλος του οργάνου οφείλει να εξηγήσει ότι η ψήφος του είναι σύμφωνη με τα κριτήρια επιλογής που θέτει ο νόμος κι έτσι η αιτιολογία της πράξης να συγκροτείται από τις επιμέρους αιτιολογήσεις των ψήφων που συγκεντρώνει το επιλεγέν πρόσωπο».

Εν κατακλείδι και σε ότι αφορά στη διαδικασία της Στελέχωσης προτείνεται να λαμβάνονται υπόψη, ως προαπαιτούμενα η ειδική για την κάθε θέση κατάρτιση/επιμόρφωση και ως μοριοδοτούμενα στοιχεία, σύμφωνα με τα προαναφερθέντα και κατά αξιολογική σειρά η επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση των υποψηφίων, το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας, με έμφαση κατά περίπτωση στην αποκτηθείσα κατά περίπτωση διοικητική εμπειρία, καθώς και το κριτήριο της Προσωπικότητας/γενική συγκρότηση, Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο, μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης.

Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, τα στελέχη εκπαίδευσης θα πρέπει στη συνέχεια να υποστηρίζονται μέσα από ένα ολοκληρωμένο σύστημα συνεχούς υποστήριξης και επιμόρφωσης.

Σε ότι αφορά στην Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, προτείνεται ένα ολοκληρωμένο σύστημα συνεχούς υποστήριξης και επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης, προσαρμοσμένο στις πραγματικές τους ανάγκες και στις επιταγές της σύγχρονης πραγματικότητας. Στο πλαίσιο αυτό είναι σημαντικό να επισημάνουμε την έμφαση που πρέπει να δοθεί στη μεθοδολογία αυτού του εγχειρήματος. Συνήθως, στα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών δίνεται βαρύτητα στη θεματολογία, η οποία μάλιστα συχνά έχει ένα γενικό και αόριστο χαρακτήρα διαπραγμάτευσης γενικών αρχών και εννοιών (π.χ ηγεσία, διαχείριση συγκρούσεων κ.λ.π). Εκείνο, όμως, που έχει μεγαλύτερη σημασία είναι η προσέγγιση των υπό διαπραγμάτευση ζητημάτων. Στο πλαίσιο αυτό και δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί που θα συμμετέχουν στα προγράμματα αυτά είναι ενήλικες, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να εφαρμόζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Σύμφωνα με αυτό οι ενήλικοι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους και μαθαίνουν όταν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης είναι σημαντικοί και ρεαλιστικοί για αυτούς. Παράλληλα, φέρουν ένα ευρύ φάσμα προηγούμενων εμπειριών, γνώσεων, δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων, συμφερόντων, με αποτέλεσμα η μάθηση να έχει νόημα για αυτούς όταν τα στοιχεία αυτά λαμβάνονται υπόψη στη διδασκαλία. Επίσης οι ενήλικοι έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης και κατά συνέπεια οι διδάσκοντες πρέπει να δημιουργούν ευκαιρίες μάθησης που να λαμβάνουν υπόψη τους ατομικούς τρόπους μάθησης των συμμετεχόντων. Με βάση τα παραπάνω οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή σε κάθε πτυχή της μάθησής τους, ενώ είναι δεδομένο ότι αντιμετωπί-

ζουν εμπόδια στη μάθηση, που συνδέονται με προϋπάρχουσες γνώσεις, αξίες, αλλά και εσφαλμένες παραδοχές (Κόκκος, 2005).

Ένα βασικό στοιχείο στην ενήλικη μάθηση είναι η αλλαγή στάσεων και εσφαλμένων παραδοχών τις οποίες ως ενήλικοι μεταφέρουν στη μαθησιακή διαδικασία. Στο σημείο αυτό η συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων μοιάζει να είναι καθοριστική. Σύμφωνα με τον Mezirow (1991) όπως αναφέρεται στο Καρατζά κ.ά., ό.π), κάθε ενήλικος είναι εγκλωβισμένος μέσα σ' ένα σύνολο αποκρυσταλλωμένων παραδοχών και αξιών, οι οποίες συχνά είναι εσφαλμένες ή δυσλειτουργικές. Για το λόγο αυτό προτείνει τον απεγκλωβισμό από τις αναποτελεσματικές, δογματικές απόψεις με τη δύναμη της κριτικής και της αυτόνομης σκέψης. Τονίζει ότι η απελευθερωτική, ανανεωτική μάθηση συντελείται μέσω της ανάκλησης και της ανάλυσης της εμπειρίας και περιλαμβάνει διαδικασίες όπως ανάκληση στη μνήμη, αναδιοργάνωση, συσχέτισμό, νοηματοδότηση και κριτικό στοχασμό. Ο απεγκλωβισμός από τις αναποτελεσματικές, δογματικές απόψεις επιτυγχάνεται με την ακρόαση, τη συναισθηματική νοημοσύνη, τη διάραση, τη σκέψη, τον πειραματισμό στο διαφορετικό και μέσα σε ένα δημοκρατικό, ασφαλές και ανοιχτό περιβάλλον.

Στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας και αλληλεπίδρασης σημαντική μπορεί να αποδειχθεί η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring), ως βασικό εργαλείο για την ενίσχυση του ρόλου και των σχολικών ηγετών, μέσω της ύπαρξης ενός μέντορα (στελέχους με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας), ο οποίος θα αναλαμβάνει το έργο της καθοδήγησης των νέων κυρίως στελεχών.

Δομικά στοιχεία της προοπτικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των στελεχών εκπαίδευσης, είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών, καθώς και η χρήση μεθόδων και τεχνικών συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης.

Τέλος, ένα ιδιαίτερο στοιχείο ικανό να συμβάλλει αποφασιστικά στο να ξεπεραστούν οι περιορισμοί του χώρου και του χρόνου στις διαδικασίες επιμόρφωσης και υποστήριξης του ανθρώπινου δυναμικού, αλλά και να έχει μία συνέχεια η διαδικασία αυτής της υποστήριξης είναι η μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στις μέρες μας, μάλιστα και πιο συγκεκριμένα μετά τη ραγδαία ανάπτυξη της πληροφορικής η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μεγάλο βαθμό συνδέεται με την τηλεεκπαίδευση, καθώς αυτή συντελείται με διαδικασίες «σύγχρονης» και «ασύγχρονης» τηλεεκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στο διαδίκτυο (Αναστασιάδης, 2006) μπορούν σήμερα να υποστηρίξουν τις διαδικασίες επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης, συμβάλλοντας σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη του ανθρώπινου

δυναμικού στην εκπαίδευση ακόμη και με μαζικό τρόπο καθώς πλέον δίνεται μεγάλη προσοχή από τους οργανισμούς και τις επιχειρήσεις γενικότερα στα διαδικτυακά εικονικά περιβάλλοντα πολλών χρηστών (massive open online courses - MOOCs) όπου επενδύονται πόροι στην κατεύθυνση της αξιοποίησής τους ως εργαλείων σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης (Bates, & Sangra, 2011).

Σε ότι αφορά στην αξιολόγηση του Ανθρώπινου Δυναμικού, αυτή μπορεί να ενταχθεί μέσα στο πλαίσιο της συνολικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, μέσα από την ανάληψη εστιασμένων δράσεων και παρεμβάσεων με αποκλειστικό στόχο την υποβοήθηση των εκπαιδευτικών και στελεχών στο εκπαιδευτικό και διοικητικό τους έργο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bates, A.W. & Sangra, A. (2011). *Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learning*. San Francisco: Wiley. pp 66-84
- Brown, D. and Wilson, S. (2005). *The Black Book of Outsourcing, How to Manage the Changes, Challenges and Opportunities*, John Wiley & Sons, New York.
- Bush, T. & Jackson, D. (2002). A Preparation for School Leadership. *International Perspectives. Educational Management & Administration*, 30(4), 417-429.
- Cardno, C. (2005). Leadership and professional development: the quiet revolution. *International Journal of Educational Management*, 19(4), 292-306.
- Chatzidimou, K. (2003). Microteaching in Teacher Education through the student's Perspective. In: Pumilia-Gharini, P.M., Favaron, E., Pacetti, E., Bishop, J., Guerra, L. (eds) *Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologiew for Education: Incorporating Advancements*. Her shey PA: IGIGlobal, pp. 620-631
- Daresh, J. (2003). *Teachers mentoring teachers; A practical approach to helping new and experienced staff*. New York: Corwin.
- Dubrin (2004 στο Αναστασίου Α, Βαλκάνος Ε, Φραγγούλης Ι, Ανδρούτσου Δ, (2015). Η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* Τόμος 3, Τεύχος 1, 2015 © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576
- Estimate (2007) *Μελέτη αποτύπωσης συστήματος αξιολόγησης της εκπαίδευσης, Β' παραδοτέο συστήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης στις χώρες της ΕΕ. γ' παραδοτέο προτάσεις της μελέτης και παράρτημα*
- Feinman-Nemser (2001) στο Αναστασίου Α, Βαλκάνος Ε, Φραγγούλης Ι, Ανδρούτσου Δ, (2015). Η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* Τόμος 3, Τεύχος 1, 2015 © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576

- Freiberg, M., Zbikowski, J., & Ganser, T. (1996). Where do we go from here? Decisions and dilemmas of teacher mentors. New York. ED 395 930.
- Gilbreath, B., Rose, G. & Dietrich, K. (2008). Assessing Mentoring in Organisations: an evaluation of commercial mentoring instruments. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(4)
- Hansford, B. & Ehrich, L. (2006). The principalship: how significant is mentoring? *Journal of Educational Administration*, 44(1), 36-52.
- Hewitson, M. (1995). The preparation of beginning principals in Queensland. An overview of findings. *Journal of Educational Administration*, 33(2), 20-30.
- Holloway (2001) στο Αναστασίου Α, Βαλκάνος Ε, Φραγγούλης Ι, Ανδρούτσου Δ, (2015). Η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* Τόμος 3, Τεύχος 1, 2015 © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576
- Jackson S.E and Schuler R. (2006), *Human Resource Management, International Perspectives*, South Western
- Jackson S.E. and Schuler R.S. (2000), *Managing Human Resources: a Partnership Perspective*, South Western College Publishing, U.S.A
- Lingam (2011 στο Αναστασίου Α, Βαλκάνος Ε, Φραγγούλης Ι, Ανδρούτσου Δ, (2015). Η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* Τόμος 3, Τεύχος 1, 2015 © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576
- Mezirow J. (1991) *Tranformative Directions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey – Bass
- Nicolaidou (2009 στο Αναστασίου Α, Βαλκάνος Ε, Φραγγούλης Ι, Ανδρούτσου Δ, (2015). Η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* Τόμος 3, Τεύχος 1, 2015 © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576

- Orr & Orphanos (2011, στο Αναστασίου Α, Βαλκάνος Ε, Φραγγούλης Ι, Ανδρούτσου Δ, (2015). Η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 3, Τεύχος 1, 2015 © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576
- Perez, L., Uline, C., Johnson, J., James-Ward, C. & Basom, M. (2011). Foregrounding Fieldwork in Leadership Preparation: The Transformative Capacity of Authentic Inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 217-257.
- Peterson, K. (2002). The Professional Development of Principals: Innovations and Opportunities. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 213-232.
- Reed, C., Phillips, A., Parrish, T., & Shaw, C. (2002). Joint reflections on mentoring: Creating a legacy of care. In F. K. Kochan (Ed.), *The organizational and human dimension of successful mentoring across diverse settings* (pp. 103– 115). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Sherman A.W., Bohlander G. & Snell S. (1998), *Managing Human Resources*, SouthWestern College Publishing, Ohio
- Slavin R. (2014) *Proven Programs in Education: Classroom Management and Assessment* Corwin Press
- Thody, A. (1998). Training school principals, educating school Governors. *International Journal of Educational Management*, 12(5), 232-239.
- Yan, W. & Ehrich, L. (2009). Principal preparation and training: a look at China and its issues. *International Journal of Educational Management*, 23(1), 51-64.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Αναστασιάδης, Π. (2006). *Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση από Αποστάση*. Στο *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός. σσ. 108-150
- Αναστασίου Α, Βαλκάνος Ε, Φραγγούλης Ι, Ανδρούτσου Δ, (2015). Η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των

σχολικών ηγετών Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»
Τόμος 3, Τεύχος 1, 2015 © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576

Ανδρέου, Α. (1999), Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας. Αθήνα: Λιβάνη.

Αργυρίου Α, Ανδρεάδου Δ (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, Εκπαιδευτικός Κύκλος Τόμος 3 | Τεύχος 3 | Έτος 3 | 2015

Δημητρόπουλος Ε. (2002). Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες. Στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Τυπωθήτω –Γιώργος Δαρδανός.

ΙΕΠ (2014) ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)

Κασσωτάκης Μ. (2003). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών 30, 3-7.

Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουγιουρούκη, Μ. (2003). Ο ρόλος της μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης και της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών. Απόψεις υποψηφίων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών. Θεσ/νίκη: Εκδ. Οικ. Αφών Κυριακίδη. σσ. 34-53

Κουστέλιος, Α (2016) Διοίκηση Ανθρώπινων πόρων Ενότητα 3: Στόχοι ΔΑΠ, ΣΔΑΠ, Θέση Εργασίας Αθανάσιος Κουστέλιος Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας <http://slideplayer.gr/slide/4071064/>

Μακροδημήτρης Α., Μιχαλόπουλος, Ν (1998). Εκθέσεις Εμπειρογνομώνων για τη Δημόσια Διοίκηση 1950-1998, Παπαζήσης, Αθήνα.

Μπακάλμπαση Ε, Δημητρίου Ι (2013) Στάσεις και απόψεις των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ισχύον σύστημα επιλογής τους, όπως αυτό ορίζεται από το Νόμο 4327/2015. Προτάσεις αλλαγής του συστήμα

τος. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 1, Τεύχος 3, 2013 © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576

Μπάκας Θ (2014). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού στο εκπαιδευτικό σύστημα, Πανεπιστημιακές Παραδόσεις, Ιωάννινα

Ξωχέλλης, Π. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση έως σήμερα, στο: Χαραλάμπους, Δ. (Επιμ.) Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 179-190

Παλαιοκρασάς Σ., Βούτσινος Γ., (1994), Πολιτική ανάπτυξης Ανθρώπινων Πόρων, εκδ. Ίων.

Παναγιωτίδου Α. (2016). Το μοντέλο των τεσσάρων σταδίων P.O.A.E (Planning, Organization, Application, Evaluation) στη διαδικτυακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, εκπ@ιδευτικός κύκλος

Παπαλεξανδρή Ν, Μπουραντάς Δ (2003) Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων, εκδ. Μπένου, Αθήνα

Παπαλεξανδρή, Ν, Χαλκιάς Γ και Παναγιωτοπούλου Λ (2001) Συγκριτική Έρευνα στις Πρακτικές Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού στην Ελλάδα και στην Ευρωπαϊκή Ένωση, Μπένου, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ (2005) Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Σχολικών Μονάδων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ρόδος.

Ταρατόρη, Ε. (1995). Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σσ. 10-50 .

Ταρατόρη, Ε., Στραβάκου, Π., Κουγιουρούκη, Μ. (2003). Το διδακτικό ηλεκτρονικό αρχείο και η συμβολή του στην αποτελεσματική διδασκαλία, στο: Αντιτετράδια της εκπαίδευσης, τ. 67, σσ. 91-93.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2000). Η επιμόρφωση από την σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. σσ.13-51

Τερζίδης Κ, Τζωρτζάκης Κ (2004). Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων, [Διοίκηση Προσωπικού] Rosili, Αθήνα

Χατζηπαντελή Π. (1999), Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Νόμοι και Διατάγματα

Ν. 3848/2010. Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. (ΦΕΚ 71Α\19-5-2010),

Ν. 3966 (ΦΕΚ Α΄ 118/24-05-2011)

Ν.186/4-10-1975).

Ν.2986/2002 (αρθ.6-ΦΕΚ24, τ.Α΄ 13/2/02)

Ν.3966 (ΦΕΚ Α΄ 118/24-05-2011),

Νόμος 4327/2015. Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 50Α\14-5-2015)

Π.Δ. 152/2013,

Συμβούλιο της Επικρατείας, Απόφαση Αριθμός 865/2016

Υπουργική απόφαση 67927/Γ3

ΦΕΚ 50Α\14-5-2015),

ΦΕΚ 50Α\14-5-2015).

ΦΕΚ 71/2010

