

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ Β' ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

«Διοικητικός Προγραμματισμός στην Εκπαίδευση:

Η περίπτωση στελέχωσης των σχολικών μονάδων

στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση».

Φοιτήτρια : Μαρία Σαλπέα

ΑΜ : 227202

Καθηγητές : Άννα Σαϊτή (επιβλέπουσα)

Ελένη Σαρδιανού

Γεωργία Προκοπιάδου

ΙΟΥΝΙΟΣ 2010

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ειλικρινά την καθηγήτρια κυρία Άννα Σαΐτη για την ανεκτίμητη βοήθεια και καθοδήγηση που μου πρόσφερε καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Επίσης, θα ήταν παράλειψη αν δεν ευχαριστούσα τον σύζυγό μου για την υποστήριξη και την υπομονή του, τις συμφοιτήτριές μου Κωνσταντίνα Κωστή και Ειρήνη Παναγούλη για τις χρήσιμες συμβουλές και τις παρατηρήσεις τους, καθώς και όλους τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριές μου για το ενδιαφέρον και την υποστήριξή τους στις δύσκολες στιγμές.

Τέλος, θα ήθελα να αφιερώσω αυτή την εργασία στην αγαπημένη μου μητέρα Άννα που έφυγε γρήγορα από κοντά μας στις 26 Μαΐου 2009, λίγο πριν αρχίσω τη συγγραφή της, και στη λατρεμένη τριών μηνών κορούλα μου που ήρθε στον κόσμο στις 10 Απριλίου 2010, αμέσως αφότου την τελείωσα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	10
-----------------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ

1.1 Εννοιολογική Προσέγγιση της Διοίκησης.....	12
1.2 Η διοίκηση στην εκπαίδευση.....	13
1.3 Έννοια και περιεχόμενο της Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων.....	14
1.3.1 Ρόλος, στόχοι και βασικές αρμοδιότητες του τμήματος ανθρωπίνων πόρων.....	16

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΤΕΛΕΧΩΣΗΣ

2.1 Προγραμματισμός ανθρώπινου δυναμικού.....	19
2.1.1 Έννοια και ορισμός προγραμματισμού ανθρώπινου δυναμικού.....	19
2.1.2 Στόχοι προγραμματισμού ανθρώπινου δυναμικού.....	20
2.1.3 Βασικά στοιχεία για την επίτευξη των στόχων.....	22
2.1.4 Διαδικασία προγραμματισμού ανθρώπινου δυναμικού.....	23
2.1.5 Περιορισμοί και προϋποθέσεις προγραμματισμού ανθρώπινου δυναμικού.....	30
2.2 Επιλογή ανθρώπινου δυναμικού.....	31
2.2.1 Ορισμός, σκοπός και προϋποθέσεις.....	31
2.2.2 Διαδικασία και μέθοδοι επιλογής.....	33
2.2.2.1 Συνέντευξη.....	34
2.2.2.2 Δοκιμασίες ή τεστ.....	36

2.2.2.3 Κέντρα αξιολόγησης.....	38
2.2.2.4 Εξομοίωση ή δείγμα εργασίας.....	38
2.2.2.5 Συστάσεις.....	39
2.2.2.6 Άλλες μέθοδοι.....	39
2.2.3 Τελική απόφαση.....	39
2.2.4 Διαδικασία ένταξης του εργαζομένου στο νέο περιβάλλον εργασίας και αξιολόγηση του προγράμματος προσέλευσης και επιλογής	40
2.3. Η ανάγκη εκπαίδευσης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού για την επίτευξη της ποιότητας και της ευελιξίας.....	42
2.3.1 Προϋποθέσεις για αποτελεσματική μάθηση.....	43
2.3.2 Προσδιορισμός εκπαιδευτικών αναγκών, εφαρμογή και αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : Η ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗ ΣΤΕΛΕΧΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	
3.1 Θέματα που απασχολούν τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα.....	46
3.2 Μοντέλα πρόσληψης στο δημόσιο τομέα.....	48
3.3 Κοινές πολιτικές κατευθύνσεις.....	50
3.4 Η διαδικασία στελέχωσης σε δύο Ευρωπαϊκές χώρες.....	51
3.4.1 Το Ηνωμένο Βασίλειο.....	51
3.4.2 Η Γαλλία.....	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : Η ΣΤΕΛΕΧΩΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΑΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ	
4.1 Μοντέλο πρόσληψης στη χώρα μας.....	62

4.2 Διαδικασία στελέχωσης.....	63
4.3 Πρόσληψη τακτικού προσωπικού.....	67
4.4 Πρόσληψη αναπληρωτών.....	69
4.5 Τοποθέτηση προσωπικού.....	71
4.6 Μετακινήσεις προσωπικού.....	73
4.6.1 Μεταθέσεις.....	73
4.6.2 Αποσπάσεις.....	74
4.7 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.....	75
4.7.1 Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.....	75
4.7.2 Η ελληνική πραγματικότητα διαχρονικά.....	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	
5.1 Μεθοδολογία της έρευνας.....	81
5.2 Το δείγμα.....	81
5.4. Το ερωτηματολόγιο.....	82
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	
6.1 Το δείγμα.....	94
6.2 Προγραμματισμός διδακτικού προσωπικού.....	98
6.3 Ολιγοθέσια σχολεία.....	101
6.4 Επιλογή και κινητικότητα διδακτικού προσωπικού.....	102
6.5 Μετεκπαίδευση – επιμόρφωση διδακτικού προσωπικού.....	110
6.6 Ανοιχτές ερωτήσεις.....	119

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : ΟΙΚΟΝΟΜΕΤΡΙΚΑ ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΑ

7.1 Εκτίμηση οικονομετρικών υποδειγμάτων σχετικά με τον προγραμματισμό διδακτικού προσωπικού.....125

7.2 Εκτίμηση οικονομετρικών υποδειγμάτων σχετικά με την επιλογή και την τοποθέτηση διδακτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες.....130

7.3 Εκτίμηση οικονομετρικών υποδειγμάτων σχετικά με την κινητικότητα προσωπικού.....132

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....138

Βιβλιογραφία.....150

Παράρτημα.....160

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο προγραμματισμός των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τον οργανισμό που θέλει να επιτύχει τους στρατηγικούς του στόχους, καθώς εξασφαλίζει το σωστό αριθμό ανθρώπων με τις κατάλληλες ικανότητες και δεξιότητες, στο χρόνο που χρειάζονται, και φροντίζει για την βέλτιστη χρησιμοποίησή τους. Στην Ελλάδα, οι πολιτικές που αφορούν τον προγραμματισμό των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό και, συνεπώς, η στελέχωση των σχολείων σχεδιάζονται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας αφήνοντας πολύ περιορισμένες δυνατότητες αυτονομίας για λήψη αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου.

Δεδομένου ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών θεωρείται ένας από τους κύριους παράγοντες που συμβάλλουν στην επίδοση των μαθητών, η παρούσα έρευνα στοχεύει να διερευνήσει, μέσα από τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Πρέβεζας, Γρεβενών, Φθιώτιδας, Ευρυτανίας και Αιτωλοακαρνανίας, αν οι ελλείψεις αντιμετωπίζονται εγκαίρως, αν οι διαδικασίες επιλογής προσωπικού έχουν ως αποτέλεσμα την πρόσληψη των καλύτερων υποψηφίων, αν στα κριτήρια τοποθέτησης λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες τοπικές ανάγκες (για παράδειγμα των ολιγοθέσιων σχολείων), αν γίνονται προσπάθειες να αποφευχθεί η συνεχής μετακίνηση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών και, τελευταίο αλλά ιδιαίτερος σημαντικό, αν η υποστήριξη και η εκπαίδευση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί είναι σχεδιασμένες έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, να τους βοηθούν να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να τους προσφέρουν τα απαραίτητα εργαλεία προκειμένου, όχι μόνο να ανταπεξέλθουν στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα αλλά και να δημιουργήσουν περιβάλλοντα αποτελεσματικής μάθησης για τους διάφορους τύπους μαθητών προκειμένου να προωθείται η μάθηση.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, ο προγραμματισμός των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό δεν εξασφαλίζει τους απαραίτητους εκπαιδευτικούς πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, στις διαδικασίες επιλογής και τοποθέτησης δε λαμβάνονται υπόψη οι ιδιότητες που χαρακτηρίζουν έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, οι δάσκαλοι των ολιγοθέσιων σχολείων δε λαμβάνουν την απαραίτητη επιμόρφωση για να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, δε δίνονται κίνητρα για παραμονή των εκπαιδευτικών στα σχολεία και ιδιαίτερος στις δύσκολες περιοχές που έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη και υπάρχει ένα γενικότερο αίσθημα δυσαρέσκειας όσον αφορά την εισαγωγική επιμόρφωση αλλά και την επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της καριέρας.

Λέξεις κλειδιά : προγραμματισμός αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό, στελέχωση σχολείων, διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης, ελλείψεις, ολιγοθέσια σχολεία, κινητικότητα, εργασιακή ένταξη, εκπαίδευση και ανάπτυξη

ABSTRACT

Human resource planning is an absolute prerequisite for an organization which wants to achieve its strategic goals since it ensures that the right number of people with the appropriate skills is acquired when needed and used in the best possible way. In Greece, policies for human resource planning and, therefore, for school staffing are centrally designed by the Ministry of Education and there is very limited school autonomy to decision making.

Given that teacher quality is considered to be one of the major factors which contribute to student performance, the aim of the current survey is, through the attitudes of primary school teachers of the Prefectures of Preveza, Grevena, Fthiotida, Evritania and Aitolokarnania, to examine whether vacancies are filled in time, whether the selection processes result in the best applicants being appointed, whether the placement criteria cater for the diverse local needs (for instance small rural schools), whether an effort is being made to retain effective teachers and prevent them from constantly moving to other schools and, last but not least, whether the support and training they receive are designed to address their needs, help them develop professionally and provide them with the tools not only to cope with everyday school reality, but also to create effective learning environments for different types of students and to promote learning.

According to the findings of the current survey, human resource planning does not result in all vacant places being filled before the beginning of the school year, the selection and placement processes do not take into consideration the qualities needed to be an effective teacher, small rural school teachers are left without in-service training to help them meet the special school requirements, no incentives are given to teachers to remain to the same school, especially to schools in disadvantaged areas which need it the most, and there is a general feeling of dissatisfaction as far as the induction phase and the in-service training are concerned.

Key words : human resource planning, schools staffing, selection and placement process, vacancies, small rural schools, teacher mobility, induction, teacher training and development

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η εύρυθμη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι συνάρτηση μιας πληθώρας παραγόντων (εκπαιδευτικοί, εκπαιδευόμενοι, προγράμματα σπουδών, διοίκηση – διεύθυνση σχολικής μονάδας, κτιριακή υποδομή, υλικοτεχνική υποδομή, γονείς, περιβάλλον, κοινωνίας) που αλληλεπιδρούν (Βιταντζάκης 2005). Αδιαμφισβήτητα όμως, το επιστημονικό διδακτικό προσωπικό πρέπει να αποτελεί τη βασική προτεραιότητα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, ως κύριος παράγοντα βελτίωσης της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας και διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Συνεπώς, η στελέχωση των σχολικών μονάδων, δηλαδή η επιλογή και τοποθέτηση των εκπαιδευτικών λειτουργών σε αυτές, αποτελεί θεμέλιο λίθο στη δημιουργία ενός σχολείου αποτελεσματικού και ικανού να προσαρμόζεται σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία.

Βάση για την πρόσληψη και την επαγγελματική εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού αποτελεί ο προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού. Σκοπός του προγραμματισμού είναι να διασφαλίσει ότι ο οργανισμός αποκτά και διατηρεί τους ανθρώπους με τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρία καθώς και ότι τους αξιοποιεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ώστε να είναι σε θέση να επιτύχει τους στρατηγικούς σκοπούς του. Δίνει, επίσης, τη δυνατότητα στον οργανισμό να είναι σε θέση να προβλέψει και να αντιμετωπίσει πιθανά προβλήματα από έλλειψη ή πλεόνασμα προσωπικού και, τέλος, να μπορεί να αναπτύξει ένα σωστά εκπαιδευμένο και ευέλικτο εργατικό δυναμικό, που θα μπορεί να προσαρμόζεται στο αβέβαιο, μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Armstrong 1999, Παγκάκης 2002).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο ο προγραμματισμός όσο και η στελέχωση της εκπαίδευσης είναι δύο σημαντικές λειτουργίες της Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων που διαπερνούν την εθνική εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιάζονται σε κεντρικό επίπεδο από τα ανώτατα στελέχη της διοίκησης του ΥΠ.Ε.Π.Θ.. Είναι σε θέση όμως το εκπαιδευτικό μας σύστημα να επιτύχει τους προαναφερόμενους σκοπούς του προγραμματισμού;

Στόχος της εργασίας αυτής είναι, μέσα από τη συγκριτική μελέτη Δημοτικών Σχολείων αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών των νομών Πρέβεζας, Γρεβενών, Φθιώτιδος, Ευρυτανίας και Αιτωλοακαρνανίας να διερευνήσει κατά πόσο ο προγραμματισμός ως προς την στελέχωση των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι αποτελεσματικός, δηλαδή κατά πόσο τηρείται η κατάλληλη διαδικασία προγραμματισμού του ανθρώπινου δυναμικού, προκειμένου να εξασφαλιστούν, τη χρονική στιγμή που αυτό είναι αναγκαίο, οι

απαιτούμενοι σε αριθμό, γνώσεις και δεξιότητες ανθρώπινοι πόροι για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

Εξετάζεται κατά πόσο ο τρόπος επιλογής και τοποθέτησης των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες υπακούει στη βασική αρχή του management «ο κατάλληλος άνθρωπος στην κατάλληλη θέση», κατά πόσο παρουσιάζονται ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό κατά την έναρξη ή κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και κατά πόσο υπάρχει πρόβλεψη για τις κενές θέσεις λόγω υπηρεσιακών αδειών, μεταθέσεων και αποσπάσεων, κατά πόσο οι συνεχείς μετακινήσεις προσωπικού επηρεάζουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου και κατά πόσο προβλέπεται η εργασιακή ένταξη και η επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται με επαγγελματισμό στα καθήκοντά του και να υπηρετεί το στόχο του ελληνικού σχολείου για ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ

1.1 Εννοιολογική Προσέγγιση της Διοίκησης

Η διοίκηση (management) είναι μία από τις σημαντικότερες δραστηριότητες του ανθρώπου από τη στιγμή που η εκτέλεση μιας εργασίας πραγματοποιείται από μια ομάδα ανθρώπων κι όχι από μεμονωμένα άτομα. Είναι αναγκαία σε κάθε μορφή οργανωμένης συνεργασίας και σε όλα τα επίπεδα ενός οργανισμού καθώς βοηθά στην εναρμόνιση και στο συντονισμό όλων των επιμέρους προσπάθειών των ατόμων προς ένα συγκεκριμένο, κοινό στόχο (Koontz & O' Donnell 1984, Σαΐτης 2005).

Παρόλο που δεν υπάρχει ομόφωνος ορισμός του όρου «διοίκηση», κατά γενική παραδοχή διοίκηση είναι : «η εναρμόνιση όλων των συντελεστών παραγωγής (ανθρώπινων και υλικών πόρων) για την επίτευξη συγκεκριμένου αποτελέσματος» (Σαΐτης 2007 : 32).

Τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τη διοίκηση είναι δύο : η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα. Η μεν αποδοτικότητα συνδέεται με τις εισροές και τις εκροές και τη μεταξύ τους σχέση, η οποία πρέπει να είναι «πλεονασματική» (Koontz et al 1984). Με δεδομένο ότι οι εισροές με τις οποίες ασχολούνται τα διοικητικά στελέχη (οικονομικοί πόροι, ανθρώπινο δυναμικό, μηχανικός εξοπλισμός) είναι περιορισμένες, απώτερος σκοπός της διοίκησης πρέπει να είναι η ελαχιστοποίηση του κόστους των πόρων που μπορεί να επιτευχθεί με τη σωστή και αποδοτική τους εκμετάλλευση. Η αποδοτικότητα δηλαδή σχετίζεται με τα μέσα, τις εισροές, τους συντελεστές παραγωγής και το κατά πόσο καλά διαμορφώνονται σε αποτέλεσμα (προϊόν, υπηρεσία). Η δε αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην επιτυχή ολοκλήρωση του έργου που έχει αναληφθεί, στην πραγμάτωση των στόχων του οργανισμού (Τζωρτζιάκης & Τζωρτζιάκη 1992, Σαΐτης 2007).

Για να μπορέσουν φυσικά τα διοικητικά στελέχη να αντιληφθούν αν οι προσπάθειες της ομάδας, για την οποία φέρουν την ευθύνη ως προς την καθοδήγηση και το συντονισμό, είναι αποδοτικές και αποτελεσματικές, θα πρέπει κατ' αρχήν να γνωρίζουν, τόσο οι ίδιοι όσο και οι υφιστάμενοί τους, ποιοι είναι οι στόχοι και οι τελευταίοι να έχουν οριστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι μετρήσιμοι (Koontz et al 1984).

Σύμφωνα με έναν άλλο σχετικά πρόσφατο ορισμό : «Το management είναι η δραστηριότητα κατά την οποία εργάζεται κανείς μαζί και μέσω άλλων ανθρώπων, για την ολοκλήρωση τόσο των στόχων της επιχείρησης, όσο και των στόχων των ατόμων που εργάζονται σε αυτήν» (Τζωρτζιάκης et al 1992 : 53). Με βάση τον παραπάνω ορισμό τονίζεται ο ανθρώπινος παράγοντας και η πραγματοποίηση των στόχων τόσο των επιχειρησιακών όσο και των ατομικών.

1.2 Η διοίκηση στην εκπαίδευση

Το σχολικό σύστημα μιας χώρας αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα, που βρίσκεται σε άμεση σχέση και επηρεάζεται από ευρύτερες δομές της κοινωνίας, όπως το κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό σύστημα της χώρας και επιμερίζεται, όπως όλα τα συστήματα, σε υποσυστήματα, μικρότερης έκτασης δομικά στοιχεία, όπως είναι η σχολική μονάδα και η σχολική τάξη. Στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν αναπτυχθεί επιστημονικοί κλάδοι οι οποίοι αφορούν και τα τρία επίπεδα της εκπαίδευσης : οργάνωση και διοίκηση του ευρύτερου σχολικού συστήματος, της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας 1999).

Η διοικητική λειτουργία στο χώρο της εκπαίδευσης είναι μια βοηθητική λειτουργία με την έννοια ότι, αξιοποιώντας τους διαθέσιμους υλικούς και ανθρώπινους πόρους μέσω του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου, εξασφαλίζει την ύπαρξη των παραγωγικών λειτουργιών του σχολείου ; τη μορφωτική, που συμβάλλει στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων στους μαθητές και την παιδαγωγική, που συντελεί στη διαμόρφωση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών. Μέσω των Υπηρεσιακών Μονάδων Στήριξης της Εκπαίδευσης (ΥΣΕ), δηλαδή του Υπουργείου Παιδείας, δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.), των Διευθύνσεων και των Γραφείων Εκπαίδευσης και των Διευθύνσεων Σχολικών Μονάδων, η λειτουργία της διοίκησης, σε συνδυασμό με τις προαναφερόμενες λειτουργίες, βοηθά στην επίτευξη της αποστολής και των γενικών στόχων της εκπαίδευσης (Σαϊτης 2007).

Ωστόσο, λόγω του ότι οι θεωρίες και οι πρακτικές της διοίκησης που έχουν αναπτυχθεί συνδέονται κυρίως με βιομηχανικές και εμπορικές δραστηριότητες και οργανισμούς, γεννάται το ερώτημα αν μπορούν να εφαρμοστούν στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς οι οποίοι δεν έχουν ως στόχο τη μεγιστοποίηση του κέρδους ή της παραγωγής ή τη διαφοροποίηση στο προϊόν (Ανδρέου 2001). Αυτό που διαφοροποιεί την εκπαίδευση είναι η δυσκολία μέτρησης της επίτευξης των στόχων. Παρόλα αυτά ο Handy (1984) υποστηρίζει ότι υπάρχουν γενικές

αρχές διοίκησης που μπορούν να εφαρμοστούν σε όλους τους οργανισμούς (Bush & Bell 2003 : 6).

Είναι γεγονός ότι γενικές αρχές διοίκησης σχετικές με την ανάγκη για προγραμματισμό, οργάνωση, λήψη αποφάσεων, διεύθυνση, έλεγχο, υποκίνηση, καθορισμό ρόλων και ευθυνών κλπ μπορούν να εφαρμοστούν στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ενώ άλλες, όπως για παράδειγμα η τυποποίηση της εργασίας, είναι ακατάλληλες (Σαϊτής 2005). Για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η εξέταση και η προσαρμογή αυτών των θεωριών και πρακτικών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και η συζήτηση να γίνεται για το «εκπαιδευτικό management» (Ανδρέου 2001 :20), το οποίο πρέπει να ασχολείται κυρίως με την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων της εκπαίδευσης (Bush & Middlewood 2005).

Με δεδομένο ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας, καθορίζεται από την αντίστοιχη διοικητική πραγματικότητα και ότι το διοικητικό σύστημα επηρεάζει το εκπαιδευτικό (Μοσχόπουλος 2006), είναι απαραίτητη η προσπάθεια διοικητικής μεταρρύθμισης και ανάπτυξης επαγγελματισμού στη δημόσια διοίκηση γενικότερα και αναδιοργάνωσης και εκσυγχρονισμού του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης ειδικότερα (Ραμματά 2005, Σαϊτής 2007).

Είναι καιρός πια να περάσουμε από τις παραδοσιακές γραφειοκρατικές διαδικασίες σε σύγχρονες τεχνικές διοίκησης, στη στρατηγική ανάπτυξη και διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων καθώς αποτελούν κινητήριο δύναμη της αποτελεσματικότητας κάθε οργανισμού, στη μεταβίβαση σημαντικών αρμοδιοτήτων από την υπερδιογκωμένη κεντρική εξουσία στις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές και στις σχολικές μονάδες και στην παροχή κινήτρων για ενεργοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, αύξηση της υπευθυνότητας και της αφοσίωσης για το κοινό συμφέρον (Ραμματά 2005, Σαϊτής 2007).

1.3 Έννοια και περιεχόμενο της Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων

Για τους παραπάνω λόγους, η Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων (ΔΑΠ), η οποία είναι μία από τις λειτουργίες της διοίκησης, ή Διοίκηση Προσωπικού (ΔΠ) σύμφωνα με την παλαιότερη ορολογία, συγκεντρώνει όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον των οργανισμών και των επιχειρήσεων καθώς, έχοντας ως επίκεντρο τη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διοικητικής λειτουργίας τους (Beardwell et al 1997).

Οι άνθρωποι αντιμετωπίζονται ως «πόρος» και μάλιστα πρωταρχικός ή «κεφάλαιο» (θεωρία ανθρωπίνου κεφαλαίου) που πρέπει να αναπτυχθεί και να χρησιμοποιηθεί με παραγωγικούς τρόπους για την επίτευξη ή τη διατήρηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος κι όχι ως κόστος που πρέπει να περιοριστεί (Beaumont 1993, Beardwell et al 1997, Armstrong 1999, Tyson & York 1999). Δίνεται έμφαση στον άνθρωπο ατομικά κι όχι συλλογικά (ατομικές αντί για συλλογικές συμβάσεις) και αναγνωρίζεται η ανάγκη επένδυσης σε αυτόν, καθώς είναι το δυνατό σημείο των οργανισμών, ώστε να χρησιμοποιήσει όλες του τις δυνατότητες προς όφελος του οργανισμού (Beardwell et al 1997, Towers 1998, Armstrong 1999).

Συνδυάζοντας τις επικρατέστερες τάσεις όσον αφορά τον ορισμό της ΔΑΠ μπορεί να ειπωθεί ότι : «Η ΔΑΠ είναι η διοικητική λειτουργία της επιχείρησης που σχεδιάζει και εφαρμόζει όλες τις δραστηριότητες που αφορούν τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού μιας επιχείρησης, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία του ανθρώπινου παράγοντα ως το κύριο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για την επίτευξη των στόχων της επιχείρησης»

(Μπουραντάς et al 2003 :19). Ανεξαρτήτως του ορισμού που της δίνουμε, η ΔΑΠ αφορά τη διοίκηση των σχέσεων απασχόλησης και ασκείται σε οργανισμούς από τα διοικητικά στελέχη (Beardwell et al 1997).

Σκοπός της ΔΑΠ είναι η επίτευξη των σκοπών και των στόχων ή αλλιώς της αποστολής του οργανισμού με τη βέλτιστη αξιοποίηση των διαθέσιμων σε αυτόν ανθρωπίνων πόρων προκειμένου να επιτευχθεί η «ποιοτική βελτίωση των παραγομένων αγαθών ή υπηρεσιών, της αποδοτικότητας, παραγωγικότητας, αποτελεσματικότητας και της ανταγωνιστικότητας στο εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο» (Παγκάκης 2003 :67).

Η ΔΑΠ, λοιπόν ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους και την απόδοσή τους, τη συνεισφορά τους δηλαδή στη βελτίωση της απόδοσης του οργανισμού. Σύμφωνα μάλιστα με το μοντέλο του Harvard, επιδίωξή της πρέπει να είναι η αφοσίωση των εργαζομένων. Είναι αναμφίβολο και κοινώς αποδεκτό ότι η ποιότητα του προσωπικού ενός οργανισμού εξασφαλίζει αναλόγως καλή ή κακή επίδοση. Ο βαθμός στον οποίο το προσωπικό είναι αφοσιωμένο και προσανατολισμένο στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού καθώς και ο βαθμός στον οποίο παρακινείται κάνουν τη διαφορά από οργανισμό σε οργανισμό. Συνεπώς, η επιτυχία ή μη του οργανισμού εξαρτάται από την προσέλκυση, διατήρηση, εκπαίδευση και

υποκίνηση του κατάλληλου ανθρώπινου δυναμικού καθώς και από τη δημιουργία της σωστής κουλτούρας (Armstrong 1999).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι διοικούντες, στη διατύπωση των στόχων του οργανισμού, οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους το ανθρώπινο δυναμικό που τον στελεχώνει και να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα το παρακινήσουν ώστε να εξασφαλιστεί η αξιοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του στο μέγιστο βαθμό καθώς και η θεληματική συνεργασία του στην επίτευξη των στόχων μέσα σε ένα ευνοϊκό κλίμα εργασίας. Έτσι έμφαση πρέπει να δίνεται στην εξισορρόπηση των αντικρουόμενων συμφερόντων και στην ικανοποίηση των αναγκών όχι μόνο του οργανισμού (μετόχων, διοίκησης) αλλά και των προσωπικών αναγκών του ανθρώπινου δυναμικού (εργαζομένων, συνδικάτων) για εξασφάλιση της συμμετοχής του στους στόχους και επίτευξη της μέγιστης αποτελεσματικότητας (Armstrong 1999, Μπουραντάς et al 2003, Σαϊτής 2005).

1.3.1 Ρόλος, στόχοι και βασικές αρμοδιότητες του τμήματος ανθρωπίνων πόρων

Για να ανταποκριθεί στον ανταγωνισμό και στις σύγχρονες επιχειρηματικές απαιτήσεις η ΔΑΠ, ενσωματώνοντας και τις αρμοδιότητες της ΔΠ, διαδραματίζει ένα ευρύ φάσμα ρόλων. Καθώς οι στόχοι των ανθρωπίνων πόρων πρέπει να προέρχονται από τους γενικούς στρατηγικούς στόχους του οργανισμού, το τμήμα ανθρωπίνων πόρων είναι αυτό που συνδέει τη λειτουργία της ΔΑΠ με την επιχειρησιακή στρατηγική (Towers 1998).

Ο στρατηγικός ρόλος της ΔΑΠ (Strategic Human Resource Management) κερδίζει έδαφος και καταλαμβάνει σημαντική θέση στις αρχές της δεκαετίας του '90 (Μπουραντάς et al 2003), εν αντιθέσει με το λειτουργικό ρόλο της ΔΠ (Torrington et al 2002). Μέσα από αυτόν ο ρόλος του τμήματος ανθρωπίνων πόρων αναβαθμίζεται και αντιμετωπίζεται ισότιμα καθώς εμπλέκεται στο σχεδιασμό πολιτικής σε όλα τα επίπεδα μιας επιχείρησης, εν αντιθέσει με τον έως σήμερα ρόλο της που την καλούσε να εφαρμόσει τη στρατηγική της επιχείρησης αφού αυτή είχε ήδη αποφασιστεί από την ανώτατη διοίκηση.

Τα στελέχη γραμμής εμπλέκονται και συμμετέχουν στο στρατηγικό σχεδιασμό της επιχείρησης μαζί με τα ανώτατα στελέχη, ο οποίος τα αναγκάζει να εντοπίσουν το χάσμα μεταξύ της παρούσας και της επιθυμητής μελλοντικής κατάστασης, να εξετάζουν συνεχώς τις ακολουθούμενες πρακτικές και να προσαρμόζονται στις ανάγκες του εξωτερικού περιβάλλοντος, ενθαρρύνοντας έτσι την Προ-δραστική (proactive) συμπεριφορά έναντι της Αντι-δραστικής (reactive) (Μπουραντάς et al 2003).

Συγκεκριμένα, η διοίκηση του οργανισμού χωρίζεται σε τρία επίπεδα και η ΔΑΠ συνδέεται με την επιχειρησιακή στρατηγική σε ορίζοντα :

- Βραχυπρόθεσμο σε ό,τι αφορά το λειτουργικό κυρίως επίπεδο (Operational Level) : Αναπτύσσει πολιτικές και προγράμματα για κάθε λειτουργική περιοχή των ανθρωπίνων πόρων όπως η στελέχωση (κατάρτιση προγραμμάτων πρόσληψης), ανάπτυξη καριέρας και επιμόρφωση (διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων) κλπ. Στόχος η μεγιστοποίηση της παραγωγικότητας ή απλά ο σχεδιασμός των πόρων. Σε αυτό το επίπεδο συμπεριλαμβάνεται ο καθορισμός των απαραίτητων προϋποθέσεων και σχεδίων για την απόκτηση ή παραγωγή πόρων και τον καταμερισμό τους.

- Μεσοπρόθεσμο σε ό,τι αφορά το διοικητικό κυρίως επίπεδο (Managerial Level) : Επιδιώκεται η ικανοποίηση των απαιτήσεων των ανθρωπίνων πόρων ώστε να υποστηρίζουν τους στόχους και τις στρατηγικές του συγκεκριμένου προϊόντος ή τμήματος της αγοράς. Η ΔΑΠ αναπτύσσει σχέδια στρατολόγησης αξιολογώντας τις πηγές στρατολόγησης και τις διαδικασίες πρόσληψης προσωπικού, σχέδια διαδοχής και επαγγελματικής εξέλιξης των στελεχών, προγράμματα αμοιβών και πρόσθετων παροχών.

- Μακροπρόθεσμο σε ό,τι αφορά το στρατηγικό κυρίως επίπεδο (Strategic Level) : Επιδιώκεται η ανάπτυξη μιας στρατηγικής ανθρωπίνων πόρων που να υποστηρίζει τη γενική συλλογική αποστολή του οργανισμού. Η ΔΑΠ συμμετέχει στις αποφάσεις που αφορούν τη μελλοντική πορεία της επιχείρησης σε μακροχρόνια βάση, δηλαδή την επιχειρησιακή στρατηγική η οποία επηρεάζεται από παράγοντες του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος.

Αυτά τα τρία επίπεδα πρέπει να αλληλοσυμπληρώνονται σαν τα κομμάτια ενός παζλ, έχοντας σαν αποτέλεσμα ένα ενιαίο σκεπτικό πολιτικών και προγραμμάτων ανθρωπίνων πόρων που θα συνδέονται άμεσα με τους στόχους και τις στρατηγικές του οργανισμού (Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Nkomo 1988). Κανείς οργανισμός δεν μπορεί να είναι επιτυχημένος εάν τα συστήματα ΔΑΠ δε συμπορεύονται με το όραμα και την αποστολή του (Mello 2006).

Συνοψίζοντας η ΔΠ ασχολείται κυρίως με τα λειτουργικά καθήκοντα που σχετίζονται με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού ενώ η ΔΑΠ παίζει πιο στρατηγικό ρόλο και επεκτείνεται πέρα από τα παραδοσιακά όρια της ΔΠ προσπαθώντας να διαμορφώσει τέτοιες συνθήκες ώστε να υποκινηθεί και να αξιοποιηθεί το προσωπικό (Beardwell et al 1997, Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Μπουραντάς et al 2003). Είναι μια ολιστική προσέγγιση του

οργανισμού με ιδιαίτερη προσοχή στην κουλτούρα και το όραμά του και προσπάθεια ενσωμάτωσης των εργαζομένων σε αυτά (Beardwell et al 1997).

Όσον αφορά τους βασικούς στόχους του τμήματος ανθρωπίνων πόρων αυτοί είναι οι εξής (Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997 :30) :

α) Η βελτίωση της παραγωγικότητας μέσω της συμμετοχής στις στρατηγικής σημασίας αποφάσεις, της επισημάνσης και επίλυσης των προβλημάτων του προσωπικού και της ανάπτυξης και διευκόλυνσης της επικοινωνίας και της συνεργασίας.

β) Η βελτίωση της ποιότητας ζωής στον εργασιακό χώρο δια της ενθάρρυνσης της επικοινωνίας μεταξύ των τμημάτων και του σχεδιασμού συστημάτων συμμετοχής μέσω των οποίων θα δίνεται η δυνατότητα οι εργαζόμενοι να αναπτύσσουν και να αξιοποιούν τις καινοτόμες ιδέες τους.

γ) Η γνώση και η συμμόρφωση με τη νομοθεσία (νόμοι, εγκύκλιοι, δικαστικές αποφάσεις, πολιτικές Ευρωπαϊκής Ένωσης) καθώς και η ενημέρωση της διοίκησης για θέματα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων των εργαζομένων, ίσης μεταχείρισης, αμοιβής, υγιεινής και ασφάλειας.

δ) Η δημιουργία ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού.

ε) Η ευελιξία του εργατικού δυναμικού από άποψη ικανοτήτων και γνώσεων, ωρών εργασίας και αριθμού πάντα στο πλαίσιο της κείμενης νομοθεσίας.

Τελειώνοντας, βασικές αρμοδιότητες του τμήματος ανθρωπίνων πόρων αποτελούν ο προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού, η ανάλυση και η περιγραφή των θέσεων εργασίας, ο εντοπισμός και η προσέλκυση εργαζομένων (στρατολόγηση), η επιλογή προσωπικού, η εκπαίδευση και η ανάπτυξη του προσωπικού, η αξιολόγηση της απόδοσης των εργαζομένων, τα συστήματα αμοιβών των εργαζομένων, η εσωτερική επικοινωνία και οι εργασιακές σχέσεις και τέλος η υγεία και η ασφάλεια των εργαζομένων (Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Armstrong 1999, Torrington et al 2002, Τερζίδης & Τζωρτζάκης 2004).

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα παρουσιαστούν : ο προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού, η ανάλυση και η περιγραφή των θέσεων εργασίας, η επιλογή προσωπικού και οι προϋποθέσεις για την εκπαίδευση και ανάπτυξη του προσωπικού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΤΕΛΕΧΩΣΗΣ

Η στελέχωση αποτελεί μια λειτουργία που αφορά τον προγραμματισμό του ανθρώπινου δυναμικού, την προσέλκυση και επιλογή, την εκπαίδευση, την αξιολόγηση, τις αμοιβές και άλλες λειτουργίες που αφορούν ειδικά τη ΔΑΠ. Αποτελεί επιχειρησιακή λειτουργία όπως για παράδειγμα η οικονομική διοίκηση και όχι λειτουργία του μάνατζμεντ ως γενική έννοια (Μπουραντάς 2002).

2.1 Προγραμματισμός ανθρώπινου δυναμικού

2.1.1 Έννοια και ορισμός προγραμματισμού ανθρώπινου δυναμικού

Σύμφωνα με τους Bulla και Scott (1994), ο προγραμματισμός ανθρώπινου δυναμικού ορίζεται ως «η διαδικασία που εξασφαλίζει την αναγνώριση των αναγκών σε ανθρώπινους πόρους και η κατάρτιση προγραμμάτων για την ικανοποίηση αυτών των αναγκών» (Armstrong 1999 : 311).

Ο Quinn Mills στον ορισμό του συμπεριλαμβάνει εκτός από την απόκτηση και τη διατήρηση των κατάλληλων ανθρώπων με τις απαιτούμενες δεξιότητες και την έννοια της παρακίνησης για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων καθώς και τη σύνδεση του προγραμματισμού με τους αντικειμενικούς στόχους του οργανισμού (Armstrong 1999, Παγκάκης 2002).

Αν εξαιρέσουμε τη λήψη απόφασης, η οποία ενυπάρχει σε όλες τις λειτουργίες της διοίκησης, η λειτουργία η οποία έρχεται πρώτη και εκτελείται από τα διευθυντικά στελέχη είναι η λειτουργία του προγραμματισμού.

Ο προγραμματισμός, που αποτελεί και ο ίδιος μια δραστηριότητα λήψης απόφασης, περιλαμβάνει μια σειρά ενεργειών που ως στόχο έχουν να γεφυρώσουν το χάσμα από το σημείο που βρισκόμαστε στο σημείο που θέλουμε να πάμε και να επίλυσουν μελλοντικά προβλήματα με βάση αποφάσεις του παρόντος (Koontz & O' Donnell 1980, Σκουλάς & Οικονομάκη 1998).

Στον προγραμματισμό του ανθρώπινου δυναμικού μας ενδιαφέρουν οι αποφάσεις του σήμερα που μπορεί να επηρεάσουν τα αποτελέσματα του αύριο (Τζεκίνης 1988). Πρέπει να απαντήσει στα ερωτήματα :

- Πού βρίσκομαι (ανάλυση της παρούσας κατάστασης, αποστολή, διαθέσιμα μέσα).
- Πού θέλω να πάω (καθορισμός στόχου μετά από εκτίμηση περιβάλλοντος).
- Με ποιο τρόπο θα καλύψω την απόσταση (επιλογή μεταξύ εναλλακτικών ενεργειών για επίτευξη στόχου).
- Πότε θα φτάσω εκεί (προσδιορισμός χρονοδιαγράμματος).

Γίνεται λοιπόν σαφές ότι πρόκειται για πρωταρχική διοικητική δραστηριότητα από την οποία εξαρτώνται η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των άλλων δραστηριοτήτων (Σκουλάς & Οικονομάκη 1998, Torrington et al 2002).

Ο προγραμματισμός των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί ευθύνη κάθε διευθυντικού στελέχους, αλλά είναι πρωταρχικό μέλημα όλων εκείνων που είναι επιφορτισμένοι με τη χάραξη πολιτικής (Παγκάκης 2003). Είναι απαραίτητο να συνδέεται με το στρατηγικό σχεδιασμό του οργανισμού, δηλαδή με τις μακροχρόνιες ανάγκες του, καθώς εξασφαλίζει το ανθρώπινο δυναμικό που είναι αναγκαίο, όχι μόνο ποσοτικά αλλά και ποιοτικά (γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες) την κατάλληλη χρονική στιγμή (Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, DeCenzo & Robbins 2007). Γι'αυτό η συνεργασία μεταξύ των υπευθύνων χάραξης στρατηγικής και των υπευθύνων για τον προγραμματισμό του ανθρώπινου δυναμικού θεωρείται βασική προϋπόθεση (Μπουραντάς et al 2003).

2.1.2 Στόχοι προγραμματισμού ανθρώπινου δυναμικού

Ο προγραμματισμός ανθρώπινου δυναμικού βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι άνθρωποι αποτελούν τον πιο σημαντικό πόρο ενός οργανισμού (Armstrong 1999). Από την άλλη πλευρά όμως, οι άνθρωποι αποτελούν και τον πιο ευμετάβλητο και μη προβλέψιμο πόρο που χρησιμοποιεί ένας οργανισμός (Τζεκίνης 1988, Beardwell et al 1997) με συνέπεια η λανθασμένη διαχείρισή του ως προς την τοποθέτηση, την καθοδήγηση, το χρόνο και το κόστος να μπορεί να προκαλέσει σοβαρές δυσλειτουργίες, ακόμα και να οδηγήσει τον οργανισμό σε αποτυχία (Beardwell et al 1997).

Πολλοί ερευνητές παρατηρούν, επίσης, ότι οι διαθέσιμοι άνθρωποι πόροι σε έναν οργανισμό μπορούν να επηρεάσουν το επίπεδο προσαρμογής του. Συνεπώς, η ποσότητα και η φύση των ανθρώπινων πόρων ενός οργανισμού παίζουν σημαντικό ρόλο καθώς είναι ένας καθοριστικός παράγοντας της προσαρμοστικής του ικανότητας (Nkomo 1988). Αν πάρουμε

για παράδειγμα την ελληνική δημόσια διοίκηση, χαρακτηριστικά προβλήματα όπως ο συγκεντρωτισμός, η γραφειοκρατική δομή, η χαμηλή αποδοτικότητα και η κακή επικοινωνία με τον πολίτη θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν με την ποιοτική αναβάθμιση και αξιοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα (Παγκάκης 2003).

Στόχος λοιπόν του προγραμματισμού των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό είναι να εξασφαλίσει ότι ο οργανισμός αποκτά και διατηρεί τον αριθμό των ανθρώπων που χρειάζεται με τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες, αλλά και ότι τους αξιοποιεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την κατάλληλη στιγμή (Armstrong 1999, Beardwell et al 1997, Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Παγκάκης 2002, DeCenzo et al 2007) και με το σωστό κόστος (Beardwell et al 1997). Αυτό προϋποθέτει τη συνεχή ανασκόπηση των αλλαγών του ανθρώπινου δυναμικού (Τζεκίνης 1988), το συντονισμό των προβλέψεων προσφοράς και ζήτησης παράλληλα με την παρακολούθηση και αξιολόγηση των τεχνολογικών αλλαγών και της αγοράς (Beardwell et al 1997).

Επιπροσθέτως, η ικανότητα πρόβλεψης και πρόληψης προβλημάτων από πιθανό πλεόνασμα ή έλλειμμα προσωπικού αποτελεί άλλον ένα στόχο του προγραμματισμού όπως, επίσης, και η ανάπτυξη μιας καλά εκπαιδευμένης και ευέλικτης εργατικής δύναμης, η οποία θα συνεισφέρει στην ικανότητα του οργανισμού να προσαρμόζεται σε ένα αβέβαιο και συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Τέλος, η λειτουργία του προγραμματισμού ανθρώπινων πόρων μειώνει την εξάρτηση από την εξωτερική στρατολόγηση εφόσον ακολουθούνται στρατηγικές διατήρησης και ανάπτυξης προσωπικού (Armstrong 1999, Παγκάκης 2002).

Συνοψίζοντας, ο σωστός προγραμματισμός ανθρώπινου δυναμικού πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίσει τους πιθανούς προς αποχώρηση εργαζομένους, τα τμήματα, τις περιοχές ή τις θέσεις από τις οποίες είναι πιθανό να φύγουν, το ποσοστό αποχώρησης και τις επιμορφωτικές ανάγκες οι οποίες προκύπτουν από την ανάγκη διατήρησης ενός ικανού αριθμού προσοντούχων εργαζομένων για την κάλυψη των κενών θέσεων. Πρέπει επίσης να μπορεί να καθοδηγήσει την επιχείρηση που θέλει να αναπτυχθεί, υποδεικνύοντας τις πιο αποδοτικές περιοχές για επένδυση, εντοπίζοντας τη διαθέσιμη προσφορά και προγραμματίζοντας τα σχέδια στελέχωσης που συνεπάγεται η αναπτυξιακή πολιτική (Beardwell et al 1997).

Δεδομένου, όμως, ότι ο προγραμματισμός απαιτεί τον συνειδητό καθορισμό πορειών δράσης αλλά και ότι ουσιαστικά βασίζεται στην πρόβλεψη μελλοντικών αναγκών σ' ένα περιβάλλον αβέβαιο που διαρκώς αλλάζει, δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Οι αποφάσεις του πρέπει να βασίζονται στο σκοπό, τη γνώση και τη μελετημένη εκτίμηση. Στόχος της διοίκησης είναι, μέσω του προγραμματισμού, να επωφελείται από τις ευκαιρίες που συνεπάγεται η οικονομική ανάπτυξη και να περιορίζει τους κινδύνους που προέρχονται από την αβεβαιότητα και τις αλλαγές σ' αυτή την εποχή του παγκόσμιου ανταγωνισμού, χρησιμοποιώντας τις σωστές πληροφορίες και ακολουθώντας μια διαδικασία που βασίζεται σε συγκεκριμένες θεωρίες και τεχνικές (Koontz et al 1980, Tyson et al 1999).

2.1.3 Βασικά στοιχεία για την επίτευξη των στόχων

- Πρόβλεψη μελλοντικών αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό (ζήτηση, πόσους χρειαζόμαστε) αναλόγως βέβαια με τους σκοπούς του οργανισμού, ο καθορισμός ή ο επανακαθορισμός των οποίων είναι βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα του σχεδίου για τον προγραμματισμό. Για την εκτίμηση των μελλοντικών αναγκών μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέθοδοι (Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Armstrong 1999, Tyson et al 1999, Torrington et al 2002, Παγκάκης 2003, Tyson 2006) :
 - ο α) Οι εκτιμήσεις της διοίκησης (στοιχεία από τη Διεύθυνση Προσωπικού και τους προϊσταμένους των επιμέρους τμημάτων).
 - ο β) Οι στατιστικές μέθοδοι από εξειδικευμένο προσωπικό (π.χ. η απλή αντιπαράθεση που προσπαθεί να προβλέψει την αύξηση ή μείωση μιας μεταβλητής για ορισμένη χρονική περίοδο, η ανάλυση παλινδρόμησης που βασίζεται σε υποθέσεις για τη σταθερότητα ορισμένων μεταβλητών και τα οικονομετρικά μοντέλα που μελετούν στοιχεία του παρελθόντος με την πεποίθηση ότι οι σχέσεις μεταξύ ορισμένων μεταβλητών θα συνεχιστούν και στο μέλλον).
 - ο γ) Οι μέθοδοι μελέτης εργασίας για εργασίες που στοχεύουν κυρίως σε σκοπούς παραγωγής.
- Ανάλυση υπάρχοντος ανθρώπινου δυναμικού (προσφορά, πόσους έχω) λαμβάνοντας υπόψη τόσο το εξωτερικό, όσο και το εσωτερικό περιβάλλον.
- Κατάρτιση πλάνου για εξισορρόπηση των προβλέψεων προσφοράς και ζήτησης και εξασφάλιση του απαραίτητου ανθρώπινου δυναμικού.

- Εφαρμογή και εποπτεία πλάνου για λήψη διορθωτικών μέτρων.

(Τζεκίνης 1988, Beardwell et al 1997, Armstrong 1999, Tyson et al 1999, Μπουραντάς et al 2003, Παγκάκης 2003, Tyson 2006)

2.1.4 Διαδικασία προγραμματισμού ανθρώπινου δυναμικού

Σε γενικές γραμμές μπορούν να ακολουθηθούν τα εξής βήματα :

1. Μελέτη υφιστάμενης κατάστασης (προσφορά και ζήτηση εξωτερικής και εσωτερικής αγοράς εργασίας και επιχειρησιακά σχέδια) για πρόβλεψη μεταβολών σε ανθρώπινο δυναμικό.

- Μελέτη εξωτερικής αγοράς εργασίας

Η εξωτερική αγορά εργασίας (τοπική, εθνική ή και διεθνής) αποτελεί ενδιαφέρον θέμα προς διερεύνηση δεδομένου ότι από αυτή θα αντλήσουμε το προσωπικό μας σε περίπτωση που θα το χρειαστούμε. Πρέπει να παρακολουθούμε τις τάσεις στην εκπαίδευση, την εξέλιξη των ειδικοτήτων και τις εξελίξεις στην τεχνολογία επειδή επηρεάζουν τις ικανότητες των υποψηφίων, όπως επίσης και την ισχύουσα νομοθεσία όσον αφορά θέματα διαφόρων κατηγοριών εργαζομένων (γυναίκες, άτομα με ειδικές ανάγκες), συνταξιοδότησης και μερικής ή ευέλικτης μορφής απασχόλησης (Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Μπουραντάς et al 2003). Μπορούμε να διευρύνουμε το φάσμα των υποψηφίων προς πλήρωση κενών θέσεων αν υπολογίσουμε και τις δυνατότητες εκπαίδευσης και επιμόρφωσης (DeCenzo et al 2007). Πρέπει επίσης να λαμβάνουμε υπόψη τον ανταγωνισμό στην προσφορά και ζήτηση εργασίας, τη φύση του πληθυσμού και τις δημογραφικές τάσεις καθώς και το βαθμό ανάπτυξης κάθε περιοχής, τις συγκοινωνιακές διευκολύνσεις και τους τρόπους μετάβασης (Τζεκίνης 1988, Παγκάκης 2003).

- Μελέτη εσωτερικής αγοράς εργασίας ή οργανωσιακού περιβάλλοντος

Πρόκειται για την ανάλυση του ήδη υπάρχοντος έμψυχου υλικού, μέσω της οποίας οι εργαζόμενοι κατατάσσονται ανά λειτουργία ή τμήμα, απασχόληση, είδος προσόντων και επίπεδο δεξιοτήτων. Μπορεί επίσης να συμπεριληφθούν στοιχεία για την εργασιακή εμπειρία, την επιμόρφωση/μετεκπαίδευση, το επίπεδο μισθού, κάποια ειδικά προσόντα κλπ, αλλά ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίνεται στη συλλογή χρήσιμων πληροφοριών (Τζεκίνης 1988, Armstrong 1999, Tyson et al 1999, Μπουραντάς et al 2003, Παγκάκης 2003, DeCenzo et al 2007).

Απαραίτητο εργαλείο για αυτήν τη μελέτη είναι η ανάλυση της ηλικίας των εργαζομένων για να αποφευχθούν προβλήματα όπως ξαφνικές συνταξιοδοτήσεις, επικράτηση μεγαλύτερων ηλικιών και έλλειψη ανθρώπων για προαγωγές και να εκτιμηθούν οι δυνατότητες αντικατάστασης όσων συνταξιοδοτηθούν λόγω ηλικίας και προώθησης των νεώτερων σε θέσεις μέσης βαθμίδας (Κανελλόπουλος 1991, Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Armstrong 1999, Tyson et al 1999, Torrington et al 2002, Μπουραντάς et al 2003, Παγκάκης 2003).

Συνεισφορά σε αυτή τη μελέτη προσφέρουν, επίσης, η ανάλυση της διάρκειας απασχόλησης του προσωπικού ανά κατηγορία εργαζομένων καθώς δίνονται στοιχεία για τη διάρκεια παραμονής τους στην επιχείρηση (Armstrong 1999, Torrington et al 2002, Μπουραντάς et al 2003) και η ανάλυση ειδικοτήτων (διευθυντικά στελέχη, υπάλληλοι, τεχνικοί κλπ) κατά ιεραρχικό επίπεδο (ανώτερα, μεσαία, κατώτερα, εκπαιδευόμενα) και γνώσεων (ικανότητες, γνώσεις, εμπειρία, στάση) (Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997).

Από την ανάλυση του υπάρχοντος ανθρώπινου δυναμικού και με τη βοήθεια συγκεκριμένων δεικτών προκύπτουν οι αναμενόμενες ή πιθανές αποχωρήσεις - απώλειες που μπορεί να οφείλονται σε συνταξιοδοτήσεις, παραιτήσεις, μεταθέσεις, θανάτους κλπ (Κανελλόπουλος 1991, Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Armstrong 1999, Μπουραντάς et al 2003, DeCenzo et al 2007). Μπορεί επίσης να αποδειχθεί χρήσιμη η ανάλυση όσον αφορά την επιλογή συγκεκριμένων εργαζομένων για εκπαίδευση και ανάπτυξη, για προώθηση ή μετάθεση (DeCenzo et al 2007).

Οι αλλαγές στις συνθήκες εργασίας (αλλαγή ωραρίου εργασίας, εισαγωγή νέων πρακτικών, διάρκεια διακοπών, πολιτικές συνταξιοδότησης κ.ά.), οι μετακινήσεις των εργαζομένων εντός του οργανισμού (εσωτερικές μεταθέσεις, αποσπάσεις, προαγωγές κ.ά.), οι ποιοτικές μεταβολές του προσωπικού (επιμόρφωση, μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακές σπουδές κ.ά.) καθώς και οι αναμενόμενες προσελεύσεις (προγραμματισμένες αλλά όχι διεκπαιρεωμένες προσλήψεις) επηρεάζουν την πρόβλεψη της προσφοράς του έμψυχου υλικού (Κανελλόπουλος 1991, Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Armstrong 1999, Μπουραντάς et al 2003). Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι να παρουσιαστούν προβλήματα είτε έλλειψης είτε υπερεπάρκειας προσωπικού.

Για να αντιμετωπιστεί η έλλειψη προσωπικού, αν η επιχείρηση δεν προβεί σε προσλήψεις που είναι μια λύση, μπορούν να αξιοποιηθούν οι ήδη υπάρχοντες εργαζόμενοι με διαφορετικό τρόπο (π.χ. μετακινήσεις, εκπαίδευση), να γίνει ανακατανομή του έργου και να

χρησιμοποιηθούν σε ευρύτερο φάσμα καθηκόντων ή η επιχείρηση να υιοθετήσει πιο ρεαλιστικούς στόχους (Μπουραντάς et al 2003, DeCenzo et al 2007).

Όσον αφορά την υπερεπάρκεια προσωπικού πρέπει να υπολογιστεί το κόστος της απασχόλησης υπεράριθμων και να βρεθούν τρόποι να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά ή να υπάρξουν προγράμματα μείωσης προσωπικού (downsizing), επανατοποθέτησης εντός της επιχείρησης ή εκτός της επιχείρησης, αφού υπάρξει αξιολόγηση της δυνατότητας και του κόστους. Τέλος, ίσως χρειαστεί επανακαθορισμός των οργανωσιακών στόχων (άνοιγμα σε νέες αγορές, διαφοροποίηση προϊόντων, υπηρεσιών) προκειμένου να αξιοποιηθούν περαιτέρω οι ικανότητες του υπάρχοντος ανθρώπινου δυναμικού (Μπουραντάς et al 2003).

- Επιχειρησιακά σχέδια :

Αφορά τα στρατηγικά σχέδια της επιχείρησης, τα οποία πρέπει να καταρτίζονται λαμβάνοντας υπόψη τις αναλύσεις της προσφοράς και ζήτησης της εξωτερικής και εσωτερικής αγοράς εργασίας όπου παρουσιάζονται οι πιθανοί περιορισμοί ή ευκαιρίες για την επιχείρηση (Beardwell et al 1997, Μπουραντάς et al 2003).

2. Προσδιορισμός - Πρόβλεψη αναγκών

Αφού γίνει η ανάλυση των δεδομένων της εξωτερικής και εσωτερικής αγοράς εργασίας, των επιχειρηματικών σχεδίων και των αναμενόμενων μεταβολών, η επιχείρηση μπορεί να εκτιμήσει τον αριθμό και το είδος του προσωπικού που είναι απαραίτητο για την επίτευξη των στόχων της. Για να μπορέσει, όμως, να γίνει σωστή πρόβλεψη των πραγματικών αναγκών, πρέπει να προηγηθεί η ανάλυση των θέσεων εργασίας (job analysis), δηλαδή μία διαδικασία συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών όσον αφορά το περιεχόμενο μιας θέσης εργασίας, δηλαδή τις αρμοδιότητες, τις απαιτήσεις και το σύνολο των προσόντων που απαιτούνται για την επιτυχή πραγματοποίησή της (Armstrong 1999, Μπουραντάς et al 2003). Κάθε θέση εργασίας στον οργανισμό πρέπει να συνδέεται με την αποστολή του και τους στρατηγικούς του στόχους (DeCenzo et al 2007). Μπορεί να εκτελεστεί από φορείς και όργανα του οργανισμού (στελέχη γραμμής σε συνεργασία με κατόχους θέσεων ή στελέχη προσωπικού) ή από εξωτερικούς φορείς (Tyson et al 1999, Παγκάκης 2003).

Σύμφωνα με τον Κανελλόπουλο ο όρος «θέση εργασίας» δηλώνει το μικρότερο υποσύστημα ή ομάδα ενεργειών μέσα σε μια τυπική οργάνωση. Αποτελείται από ένα

συνδυασμό καθηκόντων που εκτελούνται από άτομα και διακρίνεται από άλλες θέσεις με βάση τα συστατικά των καθηκόντων εργασίας (Σαΐτης 2005 : 291).

Η ανάλυση της θέσης εργασίας, λοιπόν, μας δίνει πληροφορίες για το σκοπό της θέσης (γιατί υπάρχει και τί αναμένεται από τον εργαζόμενο), το περιεχόμενό της (φύση εργασίας, καθήκοντα), τα αποτελέσματα για τα οποία είναι υπεύθυνος, τα κριτήρια απόδοσης, τις υπευθυνότητες, τους οργανωσιακούς παράγοντες (ιεραρχικές και διαπροσωπικές σχέσεις), τους παράγοντες υποκίνησης και ανάπτυξης (ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που υποκινούν ή όχι τους εργαζόμενους, σχέδια προώθησης και προοπτικές καριέρας) και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες (συνθήκες εργασίας, υγιεινής και ασφάλειας) (Armstrong 1999, Μπουραντάς et al 2003).

Το είδος των πληροφοριών που θα συγκεντρωθεί, οι πηγές από τις οποίες θα αντληθούν και ο τρόπος που θα αναλυθούν πρέπει να αποφασιστεί πριν προχωρήσουμε στη συλλογή των στοιχείων που αφορούν την εργασία, για τα οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί η συνέντευξη, τα ερωτηματολόγια, οι λίστες για συμπλήρωση, η παρατήρηση, η αυτο-περιγραφή και τα ημερολόγια (Armstrong 1999, Tyson et al 1999, Cornelius 1999, Μπουραντάς et al 2003, Παγκάκης 2003).

Η ανάλυση της θέσης εργασίας περιλαμβάνει δύο βασικές δραστηριότητες:

- Την περιγραφή της εργασίας (job description), η οποία προκύπτει από την ανάλυση της θέσης εργασίας και μας παρέχει γενικές πληροφορίες για το περιεχόμενο της θέσης εργασίας και για τις σχέσεις της με τις άλλες θέσεις. Καθορίζεται ο τίτλος και ο σκοπός της θέσης, η ένταξή της στο οργανόγραμμα της επιχείρησης (καθορισμός του άμεσου προϊστάμενου, ερμηνεία της ιεραρχίας και της δομής του οργανισμού), τα κύρια καθήκοντά με σκοπό την αποφυγή των κενών και των επικαλύψεων, τα αναμενόμενα αποτελέσματα και το επιθυμητό επίπεδο απόδοσης από τον κάτοχό της και γίνεται σαφής η συμβολή της στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Χρησιμοποιείται για σκοπούς οργανωτικών, προσέλκυσης και επιλογής, αξιολόγησης της απόδοσης και εκπαίδευσης και ανάπτυξης (Μιχαλόπουλος 1994, Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Armstrong 1999, Cornelius 1999, Μπουραντάς et al 2003, Ραμματά 2005, Σαΐτης 2005). Συντάσσεται κατ'αρχήν από τον κάτοχο της θέσης ή από τον προϊστάμενό του με βάση τις απαιτήσεις της εργασίας και χωρίς αναφορά σε συγκεκριμένο πρόσωπο (Βάλβης 2005).

- Την περιγραφή των προσόντων (person or job specification), η οποία περιλαμβάνει τα προσόντα που απαιτούνται για την αποτελεσματική εκτέλεση της συγκεκριμένης εργασίας, δηλαδή το επίπεδο γνώσεων, την εμπειρία, τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που σχετίζονται με την εργασία. Χρησιμοποιείται για σκοπούς προσέλκυσης και επιλογής (Μιχαλόπουλος 1994, Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Armstrong 1999, Cornelius 1999, Μπουραντάς et al 2003, Σαΐτης 2005). Αποτελεί τη βάση για το σύστημα επιλογής προσωπικού γιατί καθορίζει τη μέθοδο επιλογής καθώς επίσης και για την τελική απόφαση καταλληλότητας ή μη των υποψηφίων (Παγκάκης 2003). Εδώ πρέπει να παρατηρήσουμε ότι ενώ οι γνώσεις είναι δυνατό να εκτιμηθούν μέσω των διαφόρων εξετάσεων, τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν την πραγματική ικανότητα ενός στελέχους για διοικητική αποτελεσματικότητα, δηλαδή οι δεξιότητες και οι ικανότητες (π.χ. πνεύμα συνεργασίας, ομαδικότητα, επικοινωνία, αποφασιστικότητα, φαντασία, ευρυματικότητα, δημιουργικότητα, προσαρμοστικότητα, οργανωτικότητα, πρωτοβουλία κλπ), είναι πιο δύσκολο να προσδιοριστούν αντικειμενικά και εκ των προτέρων (Μιχαλόπουλος 1994). Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς όπου χαρακτηριστικά ουσιώδη όπως η ικανότητα να επικοινωνούν ιδέες με σαφήνεια, να δημιουργούν αποτελεσματικά περιβάλλοντα μάθησης για διάφορους τύπους μαθητών, να είναι ενθουσιώδεις και δημιουργικοί και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με συναδέλφους και γονείς είναι πιο δύσκολο να μετρηθούν (OECD Overview 2005).

3. Σχεδιασμός προγράμματος κάλυψης αναγκών σε συνδυασμό με προϋπολογισμό οικονομικών μέσων

Βασική προϋπόθεση κατά την κατάρτιση των προγραμμάτων είναι βέβαια ο υπολογισμός του συνολικού κόστους για την πραγματοποίησή τους, γεγονός που καθιστά τη συνεργασία του τμήματος ΔΑΠ με τις οικονομικές υπηρεσίες απαραίτητη.

Αφού προσδιοριστούν οι ανάγκες σε προσωπικό, οι οποίες προκύπτουν από τη γενικότερη στρατηγική της επιχείρησης και από την ανάλυση της προσφοράς και της ζήτησης που έχει προηγηθεί, και αφού υπολογιστούν τα διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι, πρέπει να προγραμματιστούν οι ενέργειες, τα σχέδια δράσης που θα υιοθετηθούν, τα οποία λόγω αβεβαιότητας του περιβάλλοντος πρέπει να είναι άμεσα και ευέλικτα. Τέτοια σχέδια μπορεί να είναι :

- Σχέδια προσλήψεων : Αφορούν τον αριθμό και το είδος των εργαζομένων καθώς και πότε αυτοί θα χρειαστούν, τις πιθανές πηγές στρατολόγησης, τις μεθόδους προσέλκυσης καλών υποψηφίων (προγράμματα εκπαίδευσης και ανάπτυξης, ελκυστικά πακέτα αμοιβών κ.ά.), τις μεθόδους επιλογής και εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης πιθανών προβλημάτων.
- Σχέδια αναδιοργάνωσης θέσεων εργασίας : Μπορεί να περιλαμβάνουν σύμφωνα με τους Fisher, Schoenfeldt, Show (1999) τη μείωση ιεραρχικών επιπέδων και την αποκέντρωση (μείωση διευθυντών), την οργάνωση αυτοδιοικούμενων ομάδων, της εξωτερική ανάθεση (outsourcing) κάποιων από τις λειτουργίες, τη διεύρυνση των καθηκόντων μιας θέσης (job enlargement) ή την ένταξη πολλών ξεχωριστών παρεμφερών θέσεων εργασίας σε ευρύτερες (broad banding) ώστε να ανήκουν στην ίδια οικογένεια (job family). Με τον τρόπο αυτό παρέχονται κίνητρα για να βελτιωθεί η απόδοση αλλά και για οριζόντιες μετακινήσεις (Μπουραντάς et al 2003 : 162)
- Σχέδια εκπαίδευσης και ανάπτυξης εργαζομένων : Θα ήταν σφάλμα να δούμε την εκπαίδευση σαν ξεχωριστή διαδικασία από αυτή του προγραμματισμού. Τα σχέδια εκπαίδευσης πρέπει να αποτελούν βασικό μέλημα και να συνδέονται με τους στρατηγικούς στόχους της επιχείρησης. Είναι σημαντικά καθώς μπορούν να καλύψουν σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες για ανθρώπινο δυναμικό. Μέσω αυτών προσαρμόζονται οι νεοπροσληφθέντες, ενισχύονται οι υπάρχουσες ικανότητες και δεξιότητες ή αναπτύσσονται νέες και δίνεται η δυνατότητα βελτίωσης της απόδοσης. Τα σχέδια ανάπτυξης (career development) στοχεύουν στη διατήρηση των εργαζομένων με τα περισσότερα προσόντα παρέχοντας ευρύτερες εμπειρίες ή στη δημιουργία κινήτρων για αύξηση της απόδοσης, δίνοντας δυνατότητες αναγνώρισης των δυνατοτήτων των εργαζομένων, ενθαρρύνοντας τις εσωτερικές προαγωγές και παρέχοντας συμβουλές σε θέματα καριέρας. Και τα δύο σχέδια είναι πολύ σημαντικά όταν οι συμβάσεις εργασίας σε έναν οργανισμό είναι μόνιμες.
- Σχέδια αμοιβών και ενίσχυσης απόδοσης : Τα σχέδια αμοιβών πρέπει να συνδέονται με την αξιολόγηση της θέσεως εργασίας και να συνδέονται με την απόδοση. Αποτελούν κίνητρο για τον εργαζόμενο και εξασφαλίζουν ένα προσωπικό πιο εστιασμένο στους στόχους. Με το κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης πρέπει να συνδέονται και τα σχέδια ενίσχυσης απόδοσης, τα οποία στοχεύουν στην κάλυψη των αναγκών της επιχείρησης

με το ήδη υπάρχον προσωπικό. Αποκτούν μεγάλη σημασία σε οργανισμούς που επικρατεί η μονιμότητα.

- Σχέδια ευέλικτων μορφών απασχόλησης : Μπορεί να περιλαμβάνουν ευελιξία στις ώρες απασχόλησης (ευέλικτα ωράρια, σχέδια υπερωριών κ.ά.), εποχιακή απασχόληση (temporary working), μειωμένη απασχόληση (part-time working), μοίρασμα μιας θέσης εργασίας από δύο άτομα (job sharing), τηλε-εργασία και εργασία από το σπίτι (teleworking and homeworking). Επίσης, μπορεί να σημαίνουν ευελιξία στις συμβάσεις εργασίας (μόνιμες, ορισμένου χρόνου, εξωτερικής ανάθεσης εργασίας) και λειτουργική ευελιξία, δηλαδή εκπαίδευση των εργαζομένων για απόκτηση πολλών δεξιοτήτων (multiskilling) ώστε να μειώνεται το κόστος απασχόλησης, να αξιοποιείται το προσωπικό και να αποφεύγονται οι απολύσεις.
- Σχέδια εργασιακών σχέσεων και επικοινωνίας : Τα σχέδια εργασιακών σχέσεων αφορούν τις σχέσεις μεταξύ της επιχείρησης και των εκπροσώπων των εργαζομένων ενώ τα σχέδια επικοινωνίας περιλαμβάνουν τους τρόπους ενημέρωσης των εργαζομένων για τις επερχόμενες αλλαγές και για τις απαιτήσεις των στελεχών από αυτούς και πρέπει να προβλέπουν τους τρόπους που θα επικοινωνεί η βάση με την κορυφή. Λόγω της ευαισθησίας αυτών των παραγόντων θα πρέπει να δοθεί προσοχή στην διαμόρφωση στρατηγικής ομαλών εργασιακών σχέσεων και επικοινωνίας.
- Σχέδια μείωσης προσωπικού (downsizing): Για την αποφυγή των μαζικών απολύσεων, μια επιχείρηση μπορεί αρχικά να παγώσει τις προσλήψεις, να προωθήσει προγράμματα εθελουσίας εξόδου, πρόωρης συνταξιοδότησης ή να υιοθετήσει κάποιες από τις μορφές ευέλικτης εργασίας. Τα σχέδια μείωσης προσωπικού συνήθως ορίζουν τον αριθμό των ατόμων προς απόλυση καθώς και το χρονοδιάγραμμα αποχώρησής τους, την επικοινωνία και ενημέρωση των συνδικάτων, την πρόβλεψη αυτών που μπορεί να φύγουν νωρίτερα οικειοθελώς, την ενίσχυση των κινήτρων για εθελούσια έξοδο, τους όρους απόλυσης, τα κίνητρα για τα στελέχη που η επιχείρηση επιθυμεί να διατηρήσει και ένα σύστημα επικοινωνίας με άλλους εργοδότες κι εξωτερικούς συμβούλους για πρόσληψή των αποχωρούντων αλλού (outplacement) (Τζεκίνης 1988, Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Armstrong 1999, Μπουραντάς et al 2003).

4. Εφαρμογή, αξιολόγηση προγράμματος και διορθωτικές ενέργειες

Ο προγραμματισμός των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό είναι μια προσπάθεια πρόβλεψης, η οποία χωρίς να αποτελεί εγγύηση για επιτυχία σε οποιοδήποτε επίπεδο, συμβάλλει στην αύξηση της ευελιξίας ώστε να είμαστε ικανοί να αντιμετωπίσουμε τις απρόβλεπτες κρίσεις. Τα προγράμματα είναι συνήθως πενταετή και εξειδικεύονται σε ετήσια προγράμματα. Τα πρώτα περιλαμβάνουν γενικές εκτιμήσεις ενώ τα δεύτερα είναι λεπτομερή.

Είναι αναγκαίο κατά τη διάρκεια αλλά και μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής του σχεδίου προγραμματισμού αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό να υπάρχει σύγκριση των προβλέψεων με την πραγματικότητα ώστε να μπορούν να ληφθούν διορθωτικά μέτρα σε περίπτωση που αυτό κριθεί σκόπιμο. Για το λόγο αυτό τα προγράμματα πρέπει να είναι εύελικτα και λειτουργικά, να αξιολογούνται σε συνεχή βάση ως προς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ώστε στον επανασχεδιασμό των σχεδίων δράσης να λαμβάνονται υπόψη οι πληροφορίες και τα στοιχεία που προέκυψαν από την επισκόπησή τους (Μπουραντάς et al 2003, Παγκάκης, 2003).

Την πρόβλεψη για τον προσδιορισμό των αναγκών σε προσωπικό μπορεί να βοηθήσει ο υπολογισμός συγκεκριμένων δεικτών που μελετούν κάποιους παράγοντες μεταβολών (αποχωρήσεις, προαγωγές, μεταθέσεις κλπ) όπως ο δείκτης αποχώρησης (turnover index), ο δείκτης σταθερότητας (stability index), η ανάλυση διάρκειας απασχόλησης (length of service analysis), ο δείκτης επιβίωσης ή συγκράτησης (survival rate), η ηλικιακή δομή και τα σχέδια διαδοχής (succession planning).

2.1.5 Περιορισμοί και προϋποθέσεις προγραμματισμού ανθρώπινου δυναμικού

Όπως ήδη έχει περιγραφεί, ο προγραμματισμός ανθρωπίνων πόρων αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία καθώς πρόκειται για πρόβλεψη μελλοντικών δραστηριοτήτων και ενεργειών με βάση τα στοιχεία του παρελθόντος και του παρόντος. Είναι δεδομένο, λοιπόν, ότι πολλοί παράγοντες είναι αδύνατο να προβλεφθούν και ότι θα υπάρχει επιρροή από εσωτερικούς αλλά και εξωτερικούς παράγοντες, όπως το πολιτικό κλίμα, ο κρατικός παρεμβατισμός και η εργατική νομοθεσία, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις, το ποσοστό του πληθυσμού τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το επίπεδο ανεργίας, οι τεχνολογικές αλλαγές, ο ανταγωνισμός κλπ (Tyson et al 1999, Παγκάκης 2003, Σαΐτης 2005).

Για να είναι, λοιπόν, ένα σύστημα προγραμματισμού αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικό πρέπει, εκτός από τη συγκεκριμένη διαδικασία την οποία θα ακολουθήσει, να βασίζεται σε ορισμένες αρχές (Παγκάκης 2003, Tyson 2006) :

- Να είναι ευθυγραμμισμένο με τον κεντρικό στόχο, δηλαδή με τη στρατηγική του οργανισμού
- Να υπάρχει στους μεγαλύτερους και όχι μόνο οργανισμούς ειδικό τμήμα με αποκλειστική αρμοδιότητα τον προγραμματισμό του προσωπικού.
- Να βασίζεται σε σαφείς και ακριβείς πληροφορίες και να προχωρά, εκτός από τη συλλογή και τήρηση αρχείων προσωπικού, σε ειδικές αναλύσεις οι οποίες είναι πολλές φορές απαραίτητες.
- Να καθορίζονται λεπτομερώς τα χρονικά όρια του προγράμματος. Μπορούμε για παράδειγμα να ακολουθήσουμε ένα πενταετές πρόγραμμα γενικών προβλέψεων με λεπτομερή ανάλυση των προβλέψεων του πρώτου χρόνου προκειμένου να χρησιμοποιείται για σκοπούς ανασκόπησης και ελέγχου.

2.2 Επιλογή ανθρώπινου δυναμικού

2.2.1 Ορισμός, σκοπός και προϋποθέσεις

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι, δεδομένης της ανάδειξης της αξίας του ανθρώπινου παράγοντα και της αναγωγής του σε κεφάλαιο ή επένδυση, η εξεύρεση του κατάλληλου ανθρώπου και πρόσληψή του είναι μια από τις πιο σημαντικές αποφάσεις που καλείται να πάρει ο εργοδότης. Για το λόγο αυτό ο ρόλος της προσέλκυσης και επιλογής αποκτά ολοένα αυξανόμενη σημαντικότητα για τη Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων (Beardwell et al 1997, Towers 1998).

Οι διαδικασίες προσέλκυσης και επιλογής ανθρώπινου δυναμικού αποτελούν για πολλούς συγγραφείς ενιαίες δραστηριότητες. Σύμφωνα με τον Anderson (1994) «το σημείο στο οποίο τελειώνει η προσέλκυση και αρχίζει η επιλογή είναι αμφιλεγόμενο» (Beardwell et al 1997 : 212). Για άλλους η διαδικασία προσέλκυσης περιγράφεται ως θετική ενώ η διαδικασία επιλογής ως αρνητική (Κανελλόπουλος 1991, Beardwell et al 1997). Αυτό που μπορούμε να πούμε είναι ότι ενώ η στρατολόγηση είναι η αναζήτηση και προσέλκυση ικανού αριθμού ποιοτικών υποψηφίων ώστε να δίνεται η δυνατότητα στον οργανισμό να επιλέξει τους πιο κατάλληλους για την κάλυψη των αναγκών του, η επιλογή ασχολείται περισσότερο με την πρόβλεψη, και μάλιστα την πρόβλεψη της απόδοσης (prediction of performance, Bush et al : 128) των υποψηφίων, οι οποίοι θα συνεισφέρουν στον οργανισμό με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τώρα και στο μέλλον (Beardwell et al 1997); δηλαδή εκτός από την πρόσληψη στοχεύει

στην παραμονή του υποψηφίου στη θέση εργασίας και στη μελλοντική απόδοσή του (Μπουραντάς et al 2003).

Η επιλογή αποτελεί τον κύριο άξονα γύρω από τον οποίο περιστρέφονται οι άλλες λειτουργίες της ΔΑΠ. Όπως η προσέλευση, έτσι και η επιλογή ανθρώπινου δυναμικού πρέπει να επιδιώκει την ενσωμάτωση των εργαζομένων στον οργανισμό και το ταίριασμά των χαρακτηριστικών τους με τους στρατηγικούς του στόχους αλλά και με την οργανωσιακή του κουλτούρα, δηλαδή με το σύνολο των αξιών και των πιστεύω που κυριαρχούν. Η ικανοποίηση βέβαια και των προσωπικών αναγκών των υποψηφίων και η δυνατότητα επίτευξης των προσωπικών τους στόχων αποτελούν παράγοντες υποκίνησης του ατόμου, η οποία σχετίζεται άμεσα με την επιλογή γιατί ελλείπει αυτής ο εργαζόμενος δε δραστηριοποιείται ώστε να χρησιμοποιήσει όλες τις ικανότητές του προς όφελος του οργανισμού (Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Μπουραντάς et al 2003).

Όπως είναι αναμενόμενο μια λανθασμένη επιλογή μπορεί να έχει πολλές αρνητικές συνέπειες για την οργάνωση και τη λειτουργία της επιχείρησης ή του οργανισμού (Κανελλόπουλος 1991, Beardwell et al 1997, Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Cornelius 1999, Tyson 1999, Μπουραντάς et al 2003, Bush et al 2005). Ποιος λοιπόν πρέπει να είναι υπεύθυνος για την τελική απόφαση και με ποιο τρόπο θα διακρίνει αυτούς που μπορούν να προσαρμοστούν καλύτερα και να κάνουν τη συγκεκριμένη εργασία από αυτούς που δεν μπορούν; Παραδοσιακά την απόφαση έπαιρναν οι υπεύθυνοι του τμήματος προσωπικού αλλά λόγω της στρατηγικής προσέγγισης της ΔΑΠ υπάρχει πια τάση για συνεργασία με τα στελέχη γραμμής (Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997). Το τμήμα ανθρωπίνων πόρων παίζει συχνά συντονιστικό ρόλο στις διαδικασίες επιλογής προσωπικού σε πολλούς οργανισμούς (Torrington et al 2002).

Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία επιλογής παίζουν (Beardwell et al 1997, Tyson et al 1999, Μπουραντάς et al 2003) :

- Η ανάλυση της θέσης εργασίας, η οποία μας υποδεικνύει τί ακριβώς ψάχνουμε και καθορίζει τα κριτήρια για την αποτελεσματική απόδοση βάσει των οποίων θα κριθεί η καταλληλότητα των υποψηφίων.
- Η γνώση και η εκπαίδευση των υπευθύνων ως προς την ποικιλία των μεθόδων επιλογής, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους ώστε να μας βοηθήσουν να αναγνωρίσουμε αυτό που ψάχνουμε.

- Ένα σύστημα αξιολόγησης της επιτυχίας του εγχειρήματος, τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά.

Αυτό που είναι επίσης σημαντικό είναι οι μέθοδοι προσέλευσης αλλά και επιλογής που θα ακολουθηθούν και ο συνολικός χρόνος που θα διαρκέσει η διαδικασία συνολικά (από την πρώτη επαφή έως την πρώτη μέρα εργασίας) να έχουν μελετηθεί από τον οργανισμό πριν την πρακτική εφαρμογή του προγράμματος (Μπουραντάς et al 2003). Η ανάγκη κατάρτισης χρονοδιαγράμματος είναι επιτακτική ώστε να αποφευχθεί η παρατεταμένη μη πληρότητα των κενών θέσεων (Bush et al 2005).

2.2.2 Διαδικασία και μέθοδοι επιλογής

Όταν ο όγκος των αιτήσεων των υποψηφίων είναι μεγαλύτερος από ότι μπορούμε να εξετάσουμε, το αρχικό στάδιο επιλογής είναι να αποκλείσουμε κάποιους υποψηφίους από τη συνέχεια της διαδικασίας και να καταλήξουμε στην τελική λίστα (shortlisting), συγκρίνοντας τα στοιχεία του βιογραφικού σημειώματος ή/και της αίτησης των υποψηφίων με τα προκαθορισμένα κριτήρια επιλογής και όχι συγκρίνοντας τους υποψηφίους μεταξύ τους (Beardwell et al 1997, Cornelius 1999, Tyson 2006).

Τα βιογραφικά σημειώματα παρέχουν χρήσιμα στοιχεία για την αξιολόγηση του υποψηφίου καθώς περιέχουν γενικές πληροφορίες για τον υποψήφιο όπως η ηλικία, οι σπουδές, η προηγούμενη εργασιακή του εμπειρία, τα ενδιαφέροντά του κλπ αλλά και αποτελούν ένδειξη της ικανότητάς του στην έκφραση και στο γραπτό λόγο (Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Μπουραντάς et al 2003).

Άλλη μέθοδος που αναφέρεται στη βιβλιογραφία είναι η υποβολή ολοκληρωμένης αίτησης (completed application) μετά την εξέταση των αρχικών στοιχείων και την προκαταρκτική συνέντευξη (initial screening) (DeCenzo et al 2007) ή η εξέταση συστατικών επιστολών (references) κυρίως στο δημόσιο τομέα πριν τη διαμόρφωση της τελικής λίστας (Cornelius 1999). Επίσης καταγράφεται η μέθοδος της τυχαίας ή αυθαίρετης επιλογής (random or arbitrary selection) από μερικούς οργανισμούς στην προσπάθεια μείωσης του αριθμού των αρχικών υποψηφίων (Beardwell et al 1997, Torrington et al 2002).

Αφού ολοκληρωθεί το πρώτο στάδιο αξιολόγησης υποψηφίων, υπάρχει ποικιλία μεθόδων επιλογής. Κατά γενική ομολογία, όμως, συνιστάται ο συνδυασμός δύο ή

περισσότερων μεθόδων για αύξηση της αξιοπιστίας της διαδικασίας (Beardwell et al 1997, Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Cornelius 1999).

2.2.2.1 Συνέντευξη

Παρόλες τις αντιρρήσεις για την αξιοπιστία της μεθόδου, η συνέντευξη χρησιμοποιείται σχεδόν παγκοσμίως και εξακολουθεί να αποτελεί το πιο διαδεδομένο εργαλείο επιλογής (Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Towers 1998, Armstrong 1999, Μπουραντάς et al 2003), καθώς εξασφαλίζει την αμφίδρομη επικοινωνία και την άμεση επαφή (εκτός από τις περιπτώσεις που διενεργείται μέσω τηλεφώνου) μεταξύ του οργανισμού και του υποψηφίου (Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Armstrong 1999, Μπουραντάς et al 2003).

Η συνέντευξη αποτελεί μια κατευθυνόμενη συζήτηση με ένα σκοπό (Torrington et al 2002). Σκοπός της συνέντευξης είναι σε συγκεκριμένο χρόνο ο υποψήφιος να πάρει ακριβείς πληροφορίες ως προς τη δεδομένη θέση εργασίας αλλά και τον οργανισμό και ο εξεταστής να διευκρινίσει στοιχεία του βιογραφικού ή/και της αίτησης, τα οποία οφείλει να έχει μελετήσει προσεκτικά, και να τα συμπληρώσει με πιο λεπτομερείς πληροφορίες ως προς την εμπειρία και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του υποψηφίου (Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Armstrong 1999, Cornelius 1999, Μπουραντάς et al 2003), ώστε να μπορέσει να αξιολογήσει τις ικανότητές του σε σχέση με την περιγραφή των απαιτούμενων προσόντων (person specification) στην οποία παρουσιάζεται ο ιδανικός υποψήφιος. Μεγάλη προσοχή πρέπει να δίνεται από πλευράς των εξεταστών στη σωστή προετοιμασία, στη ρεαλιστική περιγραφή της εργασίας (realistic job preview) και στην παροχή ακριβούς πληροφόρησης, στην ενθάρρυνση του υποψηφίου να μιλήσει και να παρουσιάσει τον εαυτό του, στη σωστή διαχείριση της συζήτησης και στην αποφυγή οποιασδήποτε προκατατελειμμένης συμπεριφοράς ή σχολίου (Armstrong 1999, Torrington et al 2002).

Σύμφωνα με τον Armstrong 1999 : 376, η συνέντευξη πρέπει να δίνει απαντήσεις σε τρία βασικά ερωτήματα :

- Μπορούν οι υποψήφιοι να κάνουν την εργασία; Είναι ικανοί;
- Θα κάνουν οι υποψήφιοι την εργασία; Είναι κινητοποιημένοι επαρκώς;
- Πώς θα ταιριάζουν/ενταχθούν οι υποψήφιοι μέσα στον οργανισμό;

Πολλοί παράγοντες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της όπως ο αριθμός των εξεταστών, η ικανότητά τους στις τεχνικές της συνέντευξης και η ύπαρξη ή μη δομής (Beardwell et al 1997). Καθώς η επιτυχία τους εξαρτάται από το άτομο που τη διενεργεί, τις αντιλήψεις και την κρίση του (υποκειμενικότητα), η εκπαίδευση των εξεταστών στις τεχνικές της συνέντευξης και η ύπαρξη συγκεκριμένης δομής αυξάνουν την αξιοπιστία της (Beardwell et al 1997, Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Armstrong 1999, Μπουραντάς et al 2003). Για να επιτευχθεί ο βασικός σκοπός της συνέντευξης και να απαντηθούν οι παραπάνω ερωτήσεις πρέπει οι εξεταστές να είναι σωστά προετοιμασμένοι και ενημερωμένοι (περιγραφή εργασίας, περιγραφή απαιτούμενων προσόντων, αιτήσεις και βιογραφικά υποψηφίων) και η συνέντευξη να είναι έτσι οργανωμένη ώστε να υπάρχει μια αρχή, μια μέση και ένα τέλος και να μην ξεφεύγει από τον προγραμματισμένο χρόνο (Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Armstrong 1999, Cornelius 1999, Torrington et al 2002).

Έτσι εκτός από τις ελεύθερες συνεντεύξεις (unstructural traditional ad hoc interview), οι οποίες δε χρειάζονται ιδιαίτερη προετοιμασία και στοχεύουν στη δημιουργία φιλικής ατμόσφαιρας και στην άνετη έκφραση του υποψηφίου, υπάρχουν οι δομημένες συνεντεύξεις (structural interview), οι οποίες είναι τυποποιημένες και θέτουν σε όλους τους υποψηφίους τις ίδιες ερωτήσεις οπότε καταλήγουν σε μια κοινή βάση πληροφοριών για αξιολόγηση (Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Μπουραντάς et al 2003). Υπάρχει επίσης δυνατότητα στάθμισης και βαθμολογίας των διαφόρων τύπων απαντήσεων γεγονός που διευκολύνει τους εξεταστές στην τελική τους απόφαση και προσδίδει μεγαλύτερη αξιοπιστία (Beardwell et al 1997, Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997).

Στις δομημένες συνεντεύξεις ανήκουν η συνέντευξη ανάλυσης προβλήματος (problem- solving/structured situational –based interview) και η συνέντευξη ανάλυσης συμπεριφοράς [structured behavioural (competency) based interview]. Και οι δύο βασίζονται στην περιγραφή έργου που πρόκειται να αναλάβει ο υποψήφιος, αλλά στη μεν πρώτη δίνεται στον υποψήφιο ένα υποθετικό πρόβλημα παρεμφερές με κάποιο που θα αντιμετωπίσει στη δουλειά (τί θα έκανες αν ένας μαθητής σου φαινόταν ότι δεν καταλαβαίνει αυτά που λες αλλά δεν στο λέει;) και καλείται να περιγράψει πώς θα αντιδρούσε, ενώ στη δεύτερη ζητείται από τον υποψήφιο να περιγράψει μια πραγματική κατάσταση, τον τρόπο αντίδρασής του, τους λόγους και το βαθμό επιτυχίας (τί έκανες την τελευταία φορά που κατάλαβες από την έκφρασή του ότι κάποιος μαθητής σου δεν καταλάβαινε;) (Beardwell et al 1997, Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Armstrong 1999).

Οι δομημένες συνεντεύξεις εκτός του ότι βοηθούν τους εξεταστές στην προετοιμασία και κατόπιν στην επικοινωνία με τους υποψηφίους, υποβάλλουν ερωτήσεις σχετικές με τις απαιτήσεις της εργασίας και τα προσόντα του υποψηφίου, έχουν κριτήρια και μπορούν να δικαιολογήσουν με στοιχεία την κρίση των υποψηφίων και, επίσης, βοηθούν την αποφυγή συγκεκριμένων καταγεγραμμένων σφαλμάτων. Κάποια από αυτά είναι το λεγόμενο σφάλμα του φωτοστέφανου (the halo effect), δηλαδή την αξιολόγηση από ένα μόνο χαρακτηριστικό (π.χ. εμφάνιση) που μπορεί να οδηγήσει σε διακρίσεις, το σφάλμα της πρώτης εντύπωσης που κάνει τον εξεταστή να αποφασίσει τα πρώτα πέντε λεπτά και το σφάλμα ομοιότητας που ευνοεί τους υποψηφίους που έχουν όμοια χαρακτηριστικά με τον εξεταστή (Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Bush et al 2005).

Τέλος, σημαντικό ρόλο παίζει ο αριθμός των ατόμων που θα τη διεξάγουν. Μπορεί να είναι ατομική (individual interview), δηλαδή ένα στέλεχος με έναν υποψήφιο ή να διεξαχθεί από επιτροπή (panel interview), αποτελούμενη από δύο ή περισσότερα άτομα (για παράδειγμα ο υπεύθυνος προσωπικού και το αντίστοιχο στέλεχος γραμμής). Όταν οι εξεταστές είναι πάνω από ένας αποφεύγονται συνήθως σφάλματα εκτίμησης (Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Armstrong 1999, Cornelius 1999, Torrington et al 2002, DeCenzo 2007). Ο αριθμός των συνεντεύξεων εξαρτάται από τον τύπο της θέσης προς πλήρωση (Beardwell et al 1997), οπότε μπορεί να έχουμε και αλληπάλληλες συνεντεύξεις (sequential interviews) δηλαδή μια σειρά ατομικών συνεντεύξεων από διαφορετικούς εξεταστές (Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Cornelius 1999, Torrington et al 2002) ή συνδυασμό συνεντεύξεων ατομικών και από επιτροπή (Tyson et al 1999).

2.2.2.2. Δοκιμασίες ή Τεστ

Η χρησιμοποίηση της μέθοδου των τεστ αναπτύχθηκε στην προσπάθεια να αυξηθεί η αντικειμενικότητα και η ακρίβεια των στοιχείων και να αποκλειστεί η πιθανότητα προκατάληψης στην τελική απόφαση (Κανελλόπουλος 1991, Beardwell et al 1997, Torrington et al 2002). Κρίνεται σκόπιμο ένα καλό τεστ να συμπληρώνει τα στοιχεία που προέρχονται από τη συνέντευξη (Beardwell et al 1997, Armstrong 1999) ή από άλλες πηγές και να μην είναι το μόνο που χρησιμοποιείται για την τελική απόφαση επιλογής αλλά να αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας. Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Προσωπικού και Ανάπτυξης (Institute of Personnel and Development) αλλά και τη Βρετανική Κοινωνία Ψυχολογίας (the British Psychological Society), τα αποτελέσματα του τεστ πρέπει να αποτελούν τη βάση για συζήτηση

με τον υποψήφιο, κάτι που δυστυχώς δεν φαίνεται να γίνεται στην πράξη (Torrington et al 2002).

Εφόσον ένα τεστ είναι σταθμισμένο, μπορεί να παρέχει έγκυρα συμπληρωματικά στοιχεία που βοηθούν τους υπεύθυνους να κάνουν πιο αξιόπιστες προβλέψεις όσον αφορά τη μελλοντική επιτυχία του υποψηφίου και να παίρνουν αποφάσεις, οι οποίες μπορούν να τεκμηριωθούν με βάση συγκεκριμένα στοιχεία (Beardwell et al 1997, Armstrong 1999). Ως εγκυρότητα (validity) νοείται η ικανότητα του τεστ να μετρήσει το χαρακτηριστικό που θέλει να μετρήσει (στη συγκεκριμένη περίπτωση μιλάμε για εγκυρότητα πρόβλεψης) και ως αξιοπιστία (reliability) θεωρείται η ικανότητα του τεστ να μετράει πάντα το ίδιο χαρακτηριστικό, ακόμα και αν εφαρμοστεί σε διαφορετικούς ανθρώπους την ίδια στιγμή ή στον ίδιο άνθρωπο σε διαφορετικές στιγμές (Beardwell et al 1997, Armstrong 1999, Tyson et al 1999, Torrington et al 2002, Tyson 2006). Σημειώνεται ότι ακόμα και αν ένα τεστ έχει υψηλό ποσοστό αξιοπιστίας δεν έχει καμία αξία στη διαδικασία επιλογής αν δεν παρέχει και υψηλό επίπεδο εγκυρότητας (Torrington et al 2002).

Ένα τεστ πρέπει, επίσης, να είναι σχετικό με τη θέση εργασίας που προσπαθούμε να καλύψουμε και να αλλάζει εφόσον οι απαιτήσεις της θέσης για οποιονδήποτε λόγο υπόκεινται σε κάποια αλλαγή. Η επιλογή του βασίζεται στην πίστη ότι τα αποτελέσματα στο τεστ συσχετίζονται με τη μελλοντική απόδοση στην εργασία, δηλαδή ένα υψηλό ή χαμηλό σκορ προβλέπει υψηλή ή χαμηλή μελλοντική απόδοση αντιστοίχως (Torrington et al 2002). Τα βασικότερα είδη τεστ που χρησιμοποιούνται για την επιλογή προσωπικού είναι τα ακόλουθα (Κανελλόπουλος 1991, Beardwell et al 1997, Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Armstrong 1999, Μπουραντάς et al 2003):

- Τεστ απόδοσης (attainment/achievement test) : Επιδιώκουν να εξετάσουν ικανότητες και γνώσεις που ήδη κατέχει ο υποψήφιος προκειμένου ελέγξουν κατά πόσο μπορεί να εκτελέσει τη συγκεκριμένη εργασία (π.χ. δακτυλογράφηση κειμένου, χρήση υπολογιστή, επικοινωνία σε ξένη γλώσσα, κλπ).
- Τεστ ικανότητας (aptitude test) : Είναι κατάλληλα για τη μέτρηση της δυνατότητας (potential) ενός ατόμου να μάθει έναν ειδικό τύπο εργασίας και να αναλάβει συγκεκριμένα καθήκοντα μετά από εκπαίδευση και σχετική εμπειρία. Εξετάζουν ικανότητες όπως η γλωσσική, η αριθμητική, η αντιληπτική, η χειρωνακτική επιδεξιότητα, η ικανότητα σε θέσεις γραφείου κ.ά.. Σύμφωνα με τους Torrington et al

2002 :199, στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ενός τέτοιου τεστ πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κι άλλοι παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην απόδοση του υποψηφίου, όπως για παράδειγμα η υποκίνηση.

- Τεστ νοημοσύνης (intelligence test) : Αποτελούν ένδειξη της γενικής νοητικής κατάστασης του ατόμου. Μπορεί να εξετάσει συγκεκριμένες νοητικές λειτουργίες, όπως η προσοχή, η μνήμη και η κριτική ικανότητα.
- Τεστ προσωπικότητας (personality test) : Στοχεύουν στη μέτρηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που σχετίζονται με την υποκίνηση και την απόδοση της εργασίας (π.χ. αυτοπεποίθηση, αποφασιστικότητα, φιλοδοξία, υπομονή κ.λπ). Πολλές φορές συμπληρώνονται από τις κλίμακες ενδιαφερόντων (interest questionnaires), οι οποίες αξιολογούν τις προτιμήσεις για συγκεκριμένες εργασίες. Χρησιμοποιούνται εκτός από τον επαγγελματικό προσανατολισμό των ατόμων, στην επιλογή μαθητευόμενων και εκπαιδευόμενων.

2.2.2.3 Κέντρα Αξιολόγησης (Assessment Centres)

Τα κέντρα αξιολόγησης δεν είναι κάποιο συγκεκριμένο μέρος αλλά μια διαδικασία που συνδυάζει πολλαπλές επιμέρους δραστηριότητες και μεθόδους για την αξιολόγηση του προσωπικού. Μπορεί να περιλαμβάνουν τη χρήση συνέντευξης, τεστ, ομαδικών δραστηριοτήτων, υπόδυσης ρόλων, εξομοίωσης εργασίας, ομαδικών συζητήσεων κ.λπ. Βασική προϋπόθεση για την ελάττωση της υποκειμενικότητας είναι η παρουσία πολλών εκπαιδευμένων εξεταστών ή παρατηρητών. Χρησιμοποιούνται συνήθως για την επιλογή διοικητικών στελεχών. Κοστίζουν αρκετά και χρειάζονται αρκετό χρόνο αλλά όταν είναι σωστά σχεδιασμένα παρέχουν υψηλή αξιοπιστία στην πρόβλεψη της επιτυχίας σε μία εργασία (Beardwell et al 1997, Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Armstrong 1999, Μπουραντάς et al 2003, DeCenzo 2007)

2.2.2.4 Εξομοίωση ή δείγμα εργασίας (Job simulation / work sampling)

Η εξομοίωση ή το δείγμα εργασίας, βασικό συστατικό των κέντρων αξιολόγησης, παρουσιάζει υψηλή αξιοπιστία. Ο υποψήφιος καλείται να διαχειριστεί μια κατάσταση που είναι πιθανό να αντιμετωπίσει στο πραγματικό περιβάλλον εργασίας (Beardwell et al 1997, Cornelius 1999).

2.2.2.5 Συστάσεις (references)

Οι συστατικές επιστολές χρησιμοποιούνται για την απόκτηση συμπληρωματικών πληροφοριών από παλαιότερους εργοδότες, ακαδημαϊκούς δασκάλους ή οποιονδήποτε γνωρίζει τον υποψήφιο. Χρησιμοποιούνται σε διαφορετικά στάδια της διαδικασίας επιλογής, αναλόγως με την επιχείρηση (Beardwell et al 1997), και θεωρείται ότι είναι αξιόπιστες όταν δε μεταφέρουν απλώς την προσωπική γνώμη κάποιου για το χαρακτήρα του ή την καταλληλότητα του υποψηφίου αλλά παρέχουν πληροφόρηση για θέματα όπως το είδος και τη διάρκεια της προηγούμενης εργασίας, τους λόγους αποχώρησης, το μισθό ή την απόδοση. (Beardwell et al 1997, Armstrong 1999, Tyson et al 1999, Torrington et al 2002, Μπουραντάς et al 2003).

2.2.2.6 Άλλες μέθοδοι

Κάποιες από τις λιγότερο συμβατικές μεθόδους που καταγράφονται στη βιβλιογραφία είναι η φυσιογνωμία, η γραφολογία και η αστρονομία, οι οποίες όμως χρησιμοποιούνται σε περιορισμένο βαθμό, έχουν χαμηλή αξιοπιστία και δε συνδέονται με τις πρακτικές και τις πρωτοβουλίες της Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων (Beardwell et al 1997, Armstrong 1999, Cornelius 1999, Torrington et al 2002).

2.2.3 Τελική απόφαση

Πριν φθάσουμε στη λήψη της τελικής απόφασης επιλογής είναι σκόπιμο να συγκρίνουμε τον κάθε υποψήφιο ως τα κριτήρια που ορίζονται στην περιγραφή των προσόντων του ιδανικού υποψηφίου (job or person specification) και όχι τους υποψηφίους μεταξύ τους. Για το σκοπό αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα εργαλείο όπως αυτό που φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, ανεξαρτήτως αν χρησιμοποιήσαμε μία ή πολλαπλές μεθόδους επιλογής (Torrington et al 2002).

Κριτήρια επιλογής	Υποψήφιος 1	Υποψήφιος 2	Υποψήφιος 3	Υποψήφιος 4
Κριτήριο α				
Κριτήριο β				

Κριτήριο γ				
Κριτήριο δ				
Κριτήριο ε				
Γενικά σχόλια				

2.2.4 Διαδικασία ένταξης του εργαζομένου στο νέο περιβάλλον εργασίας και αξιολόγηση του προγράμματος προσέλευσης και επιλογής

Η διαδικασία ένταξης (induction) αποδεικνύεται ότι παίζει ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία προσέλευσης και επιλογής προσωπικού, υπό την έννοια ότι το να προσελκύσει και να επιλέξει κανείς τον σωστό άνθρωπο για μια εργασία δεν έχει καμία σημασία όταν αυτός ο άνθρωπος παραιτηθεί από τον οργανισμό σε λίγες μόλις εβδομάδες (Cornelius 1999).

Σε κάθε περίπτωση καλό είναι να παρακολουθείται η προσαρμογή και η απόδοση των νεοπροσληφθέντων, ώστε πιθανά προβλήματα να μην παγιωθούν (Armstrong 1999). Είναι αναγκαίο, συνεπώς, να ελέγχεται ο βαθμός στον οποίο οι νέοι υπάλληλοι έχουν κατανοήσει τους στόχους και τις απαιτήσεις του οργανισμού από αυτούς (Cornelius 1999).

Όπως και κατά τη διαδικασία προσέλευσης και επιλογής, ο ρόλος των διευθυντών στην παροχή βοήθειας για την επίτευξη της γρήγορης και ομαλής προσαρμογής και ενσωμάτωσης των νέων εργαζομένων στο περιβάλλον εργασίας είναι καίριος (Cornelius 1999). Η κινητοποίηση τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αξία που αποδίδουν μέσω των πράξεών τους και το βαθμό που νοιάζονται οι διευθυντές για το ανθρώπινο δυναμικό που απασχολούν, κάτι που διαφαίνεται από την αρχή της συνεργασίας (Tyson & York 1999).

Η εργασιακή ένταξη μπορεί να περιλαμβάνει επισκέψεις στον τόπο εργασίας πριν την έναρξη της επίσημης απασχόλησης, πληροφόρηση για τον οργανισμό, καθοδήγηση και υποστήριξη σε προσωπικά θέματα (εξεύρεση κατοικίας), καθοδήγηση από μέντορα και διοργάνωση προγραμμάτων για όλους τους νεοπροσληφθέντες. Τί επιτυγχάνεται, όμως, μέσω της εργασιακής ένταξης; Η κοινωνικοποίηση του εργαζόμενου, δηλαδή η αντιμετώπιση της εργασίας και του οργανωσιακού περιβάλλοντος σε πραγματικές συνθήκες ώστε να κατορθώσει να γίνει μέλος του οργανισμού, η επίτευξη της επιθυμητής απόδοσης, δηλαδή η εκμάθηση

νέων δεξιοτήτων και η υιοθέτηση νέας συμπεριφοράς προκειμένου να είναι σε θέση να συμβάλλει στους σκοπούς και τους στόχους του οργανισμού και η κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας, που θα του παρέχει τη δυνατότητα να κατανοήσει τις βασικές αξίες και τα πιστεύω του οργανισμού, να αποκτήσει πίστη και να αφοσιωθεί στην επιτυχία των οργανωσιακών στόχων (Bush et al 2005 : 142, 143).

Τέλος, για την αξιολόγηση ενός προγράμματος προσέλκυσης και επιλογής, η οποία κρίνεται απαραίτητη, χρησιμοποιείται η συλλογή και η ανάλυση στατιστικών δεδομένων (Cornelius 1999). Τρεις είναι οι βασικές συνιστώσες κάθε συστήματος προσέλκυσης και επιλογής (Beardwell et al 1997 : 228) :

- Η αποτελεσματικότητα (effectiveness), δηλαδή η διάκριση μεταξύ κατάλληλων και ακατάλληλων υποψηφίων (π.χ. υπολογισμός δεικτών σταθερότητας, προαγωγών για νεοπροσληθέντες).
- Η αποδοτικότητα (efficiency), δηλαδή η συσχέτιση με το κόστος (π.χ. μέσο κόστος ανά υποψήφιο, μέσος χρόνος διάρκειας κάθε σταδίου και αναμονής από στάδιο σε στάδιο, μέσος όρος προτάσεων εργασίας, μέσος όρος αποδοχής προτάσεων εργασίας).
- Η δικαιοσύνη (fairness), δηλαδή η ίση και ειλικρινής μεταχείριση όλων των υποψηφίων.

Η αποτυχία στο τελικό αποτέλεσμα μπορεί να αποδοθεί σε μια σειρά παραγόντων όπως η ελλιπής περιγραφή εργασίας ή απαιτούμενων προσόντων, η επιλογή λάθος μέσου προσέλκυσης, η ανυπαρξία εκπαίδευσης και η προκατάληψη των εξεταστών, τα μη σταθμισμένα τεστ κ.λπ. (Armstrong 1999). Επίσης, η έλλειψη πολιτικών εργασιακής ένταξης των νεοεισερχομένων μπορεί να αποβεί ζημιογόνα για τον οργανισμό, αυξάνοντας τα ποσοστά παραιτήσεων (Cornelius 1999, Tyson 2006) ή δημιουργώντας εργαζόμενους συμβιβασμένους αλλά όχι δεσμευμένους και αφοσιωμένους στην επίτευξη των στόχων, θέτοντας έτσι εν αμφιβόλω την επιτυχία των πρακτικών του οργανισμού στο σύνολο (Cornelius 1999). Συμπερασματικά, η φάση της εργασιακής ένταξης πρέπει να είναι σωστά σχεδιασμένη και να παρακολουθείται σα να αποτελεί το πρώτο στάδιο της ανάπτυξης του προσωπικού (Tyson et al 1999).

2.3 Η ανάγκη εκπαίδευσης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού για την επίτευξη της ποιότητας και της ευελιξίας

Εκπαίδευση είναι η οργανωμένη διαδικασία μάθησης με σκοπό την απόκτηση ή βελτίωση και αύξηση των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων για έναν συγκεκριμένο σκοπό (Κανελλόπουλος 1991, Μπουραντάς et al 2003). Η εκπαίδευση ανθρώπινου δυναμικού, για παράδειγμα, αποσκοπεί στη βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων (Μπουραντάς et al 2003).

Η ύπαρξη κατάλληλου προσωπικού σε μία οργάνωση σημαίνει ύπαρξη σωστά εκπαιδευμένου προσωπικού, με επάρκεια γνώσεων και δεξιοτήτων (Παγκάκης 2003), γεγονός που αποτελεί κύριο παράγοντα για παροχή υψηλής ποιότητας υπηρεσιών και μέσω αυτής για ανάπτυξη ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Ξηροτύρη-Κουφίδου 1997). Ένας οργανισμός δηλαδή μπορεί να αποκτήσει αλλά και να διατηρήσει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα μέσω της σωστής αξιοποίησης και ανάπτυξης των ανθρωπίνων πόρων στη διαμόρφωση της στρατηγικής του (Beardwell et al 1997, Ξηροτύρη-Κουφίδου 1997).

Για να αποτελέσει, όμως, η ποιότητα σε έναν οργανισμό την ειδοποιό διαφορά χρειάζεται διαρκής βελτίωση (διαδικασιών, προϊόντων, υπηρεσιών) και μάθηση και μετασχηματισμός του ρόλου της διοίκησης από εποπτικό σε ρόλο υποστηρικτικό, που θα επιτρέπει την ενδυνάμωση των ατόμων και την ενεργό συμμετοχή τους στην ανάδειξη της ποιότητας ως το κεντρικό κομμάτι της εργασίας τους και στην υιοθέτηση αυτής της νοοτροπίας (Beardwell et al 1997, Ζαβλανός 2004).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.), Total Quality Management (TQM) στα αγγλικά, η οποία αναπτύχθηκε κυρίως από τον Deming, είναι μια νέα φιλοσοφία διοίκησης σε αυτή την κατεύθυνση. Στοχεύει στην ικανοποίηση των αναγκών των πελατών, συμπεριλαμβανομένων και των εργαζομένων, στον προσδιορισμό προτύπων ποιότητας και στις συνεχείς αξιολογήσεις των προσπαθειών μέτρησης της ποιότητας και κυρίως στην αφοσίωση και στη δέσμευση της ανώτατης διοίκησης στη φιλοσοφία αυτή, στο στρατηγικό σχεδιασμό της ποιότητας και στην επένδυση στην εκπαίδευση – ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (Πετρίδου 2002) όχι απλώς σε δεξιότητες αλλά στη βελτίωση της ποιότητας των διαδικασιών (Beardwell et al 1997, Ζαβλανός 2004).

Η συστηματική εκπαίδευση του προσωπικού συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας, αποδοτικότητας (Μπουραντάς et al 2003, Παγκάκης 2003) και γενικότερης

ανάπτυξης, και είναι συνυφασμένη με την ικανότητα ευελιξίας και προσαρμοστικότητας του οργανισμού στις αλλαγές και στις συνθήκες του περιβάλλοντος (Μπουραντάς et al 2003). Στη σημερινή κοινωνία της πληροφορίας, η πρόσληψη ανθρώπων που απολαμβάνουν τη μάθηση και στους οποίους δίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης της δημιουργικότητάς τους και πλήρους εκμετάλλευσης των δυνατοτήτων τους είναι απαραίτητο συστατικό για την επιβίωση και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Beardwell et al 1997).

Σκοπός των οργανισμών πρέπει να είναι η διαχείριση και η διάδοση της γνώσης μεταξύ των μελών και η αποτελεσματική διοίκησή τους (ύπαρξη κινήτρων, εφαρμογή γνώσεων στην πράξη, δυνατότητες προαγωγής κ.ά.) (Ζαβλανός 2005). Ο νέος αυτός τύπος μοντέλου οργανισμού ονομάζεται «οργανισμός μάθησης» και έχει τις ρίζες του στον επιχειρηματικό κόσμο από τότε που ο Revans (1982) υποστήριξε ότι ο ρυθμός μάθησης ενός οργανισμού πρέπει να είναι ίσος ή μεγαλύτερος από τους ρυθμούς αλλαγής (Bush et al 2005). Ένας τέτοιος οργανισμός πρέπει να αξιοποιεί όλα τα μέλη του, δίνοντάς τους τη δυνατότητα αναζήτησης, απόκτησης και μετάδοσης της νέας γνώσης, ώστε να αυξάνουν και να βελτιώνουν συνεχώς τις δυνατότητές τους και να επιλύουν τα προβλήματα που προκύπτουν. Ο προσδιορισμός και η ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων των μελών του αποτελεί το συστατικό της επιτυχίας του ενώ επιδίωξη ενός οργανισμού μάθησης αποτελεί η παραγωγική μάθηση, δηλαδή η δημιουργικότητα και η καινοτομία και η γρηγορότερη ανταπόκριση στις αλλαγές από ότι οι ανταγωνιστές και όχι απλώς η ικανότητα προσαρμογής στις αλλαγές (Ζαβλανός 2005).

2.3.1 Προϋποθέσεις για αποτελεσματική μάθηση

Βασική προϋπόθεση για να συντελεστεί η μάθηση είναι το άτομο να θέλει να μάθει και για να γίνει αυτό πρέπει να υπάρχουν κίνητρα εσωτερικά (ανάγκη για αυτοβελτίωση) και εξωτερικά (καλύτερες αποδοχές, εργασιακή εξέλιξη) (Κανελλόπουλος 1991, Armstrong 1999, Μπουραντάς et al 2003, Παγκάκης 2003).

Επίσης πρέπει να δίνονται ευκαιρίες μάθησης κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης μέσω της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευομένων, του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, της ποικιλίας των τεχνικών και των μεθόδων, της ανάπτυξης της αυτοπεποίθησης, της δυνατότητας εξάσκησης και πρακτικής εφαρμογής της καινούργιας γνώσης και της ανατροφοδότησης σχετικά με την επίδοση, η οποία θα αξιολογείται αφού έχουν τεθεί σαφείς στόχοι (Ξηροτύρη-Κουφίδου 1997, Armstrong 1999, Μπουραντάς et al 2003).

Τέλος, οι νεοαποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να έχουν διάρκεια και να αξιοποιούνται μετά την επιστροφή του εργαζόμενου στη θέση εργασίας, δηλαδή πρέπει να συντελούν με κάποιο τρόπο στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού, γιατί αλλιώς η παροχή εκπαίδευσης δεν έχει κανένα νόημα και μπορεί να θεωρηθεί απλή σπατάλη πόρων (Κανελλόπουλος 1991, Ξηροτύρη-Κουφίδου 1997, Μπουραντάς et al 2003, Παγκάκης 2003). Η καθιέρωση ενός συστήματος παρακολούθησης της αξιοποίησης και της εφαρμογής των γνώσεων κρίνεται αναγκαία για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Παγκάκης 2003).

2.3.2 Προσδιορισμός εκπαιδευτικών αναγκών, εφαρμογή και αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος

Το πρώτο και ίσως το σημαντικότερο βήμα για την οργάνωση της εκπαίδευσης του ανθρώπινου δυναμικού, πριν την κατάρτιση του προγράμματος και των μεθόδων εκπαίδευσης, είναι ο προσδιορισμός των εκπαιδευτικών αναγκών (Ξηροτύρη-Κουφίδου 1997, Armstrong 1999, Torrington et al 2002, Μπουραντάς et al 2003). Για να οργανωθεί και να προγραμματιστεί η εκπαίδευση του προσωπικού πρέπει πρώτα να εντοπιστούν οι πραγματικές εργασιακές ανάγκες. Σκοπός της ανάλυσης των εκπαιδευτικών αναγκών είναι η αναγνώριση και η γεφύρωση του χάσματος ή της απόκλισης μεταξύ των επιδιωκόμενων προτύπων απόδοσης και του επιπέδου απόδοσης των εργαζομένων (Armstrong 1999, Torrington et al 2002, Μπουραντάς et al 2003, Tyson 2006).

Η ανάλυση της εργασίας βοηθά στον εντοπισμό των εκπαιδευτικών αναγκών καθώς προσδιορίζονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες, η υποκίνηση και τα πρότυπα απόδοσης τα οποία απαιτούνται για την πραγματοποίηση μιας εργασίας τώρα αλλά και στο μέλλον (Ξηροτύρη-Κουφίδου 1997, Armstrong 1999, Μπουραντάς et al 2003). Μετά την ανάλυση της εργασίας ακολουθεί η ανάλυση των ατομικών προσόντων και ικανοτήτων των εργαζομένων, ώστε να προσδιοριστούν οι ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να εκτιμηθεί το είδος των γνώσεων και δεξιοτήτων που πρέπει να αποκτηθεί (Ξηροτύρη-Κουφίδου 1997). Μια μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για αυτό το σκοπό είναι η ανάλυση της απόδοσης (performance review).

Τέλος, απαραίτητη είναι η ανάλυση τόσο των βραχυπρόθεσμων όσο και των μακροπρόθεσμων οργανωσιακών στόχων για την αναγνώριση και τον προσδιορισμό των αναγκών της οργάνωσης σαν σύνολο (Ξηροτύρη-Κουφίδου 1997, Armstrong 1999, Torrington et al 2002, Μπουραντάς et al 2003).

Πρέπει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι, επειδή η εκπαίδευση μπορεί να είναι αρκετά δαπανηρή, πρέπει να αποφασιστεί από τη διοίκηση αν θα χρησιμοποιηθεί ή όχι με βάση τη συμβολή της στην απόδοση των εργαζομένων και αφού εκτιμηθούν οι ωφέλειες σε σχέση με το κόστος (Torrington et al 2002).

Μετά την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος κι αφού δοθεί προσοχή στη σωστή εκτέλεσή του (χρονοδιάγραμμα, ακρίβεια προσέλευσης, συνέπεια εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, εκπαιδευτικό υλικό, καλή λειτουργία χώρων διεξαγωγής, παρακολούθηση και συντονισμός διαδικασίας) (Μπουραντάς et al 2003), απαραίτητη κρίνεται στη συνέχεια η αξιολόγησή του, δηλαδή κατά πόσο η όλη προσπάθεια άξιζε, κατά πόσο απέφερε κάποια αποτελέσματα και ποιες βελτιώσεις κρίνονται απαραίτητες (Ξηροτύρη-Κουφίδου 1997, Armstrong 1999, Μπουραντάς et al 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗ ΣΤΕΛΕΧΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

3.1 Θέματα που απασχολούν τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα

Η προσπάθεια βελτίωσης των σχολείων και καλύτερης ανταπόκρισης στις υψηλές κοινωνικές και οικονομικές προσδοκίες παραμένει μια οικουμενική αλήθεια, όπως επίσης και η αναγνώριση ότι οι εκπαιδευτικοί παίζουν κεντρικό ρόλο στην επίτευξη της προσπάθειας αυτής ως ο σημαντικότερος πόρος των σχολείων. Η βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολείων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη διασφάλιση ικανών εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα είναι σε θέση να παρέχουν υψηλής ποιότητας διδασκαλία στους μαθητές τους.

Οι απαιτήσεις από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς είναι πια πιο πολύπλοκες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα είναι πολύ ευρύτερος αν λάβουμε υπόψη ότι οφείλει να συμβάλλει στην ατομική ανάπτυξη των παιδιών λαμβάνοντας υπόψη τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή και διευκολύνοντας την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, να διαχειρίζεται τη μαθησιακή διαδικασία στην τάξη σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, να δίνει έμφαση στη διαθεματικότητα, να χειρίζεται τις νέες τεχνολογίες, να παρακολουθεί τις ραγδαίες εξελίξεις στο χώρο της επιστήμης του, να συμμετέχει στην ανάπτυξη του σχολείου σε οργανισμό μάθησης και να συνδέει το σχολείο με την τοπική κοινωνία και τον ευρύτερο κόσμο.

Στην έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD Overview 2005) «Οι εκπαιδευτικοί έχουν σημασία : Προσελκύοντας, Αναπτύσσοντας και Διατηρώντας Αποτελεσματικούς Εκπαιδευτικούς», η οποία βασίζεται στα αποτελέσματα μιας μεγάλης έρευνας που διεξήχθη τη χρονική περίοδο 2002-04 και στην οποία συμμετείχαν 25 χώρες από όλο τον κόσμο (Αυστραλία, Αυστρία, Βέλγιο, Καναδάς (Κεμπέκ), Χιλή, Δανία, Φιλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ουγγαρία, Ιρλανδία, Ισραήλ, Ιταλία, Ιαπωνία, Κορέα, Μεξικό, Ολλανδία, Νορβηγία, Σλοβακία, Ισπανία, Σουηδία, Ελβετία, Ηνωμένο Βασίλειο και Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής), τα κυριότερα θέματα που απασχολούν τους ιθύνοντες μπορούν να συνοψιστούν στα εξής :

α) Η ελκυστικότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού: πάνω από τις μισές χώρες αναφέρουν σοβαρές ανησυχίες για τη διατήρηση καλών εκπαιδευτικών ιδίως στα μαθήματα υψηλών απαιτήσεων, καθώς και ανησυχίες για την εικόνα και το στάτους του επαγγέλματος,

ενώ οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η δουλειά τους υποτιμάται και οι μισθοί σημειώνουν πτωτικές τάσεις στις περισσότερες χώρες.

β) Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (γνώσεις, δεξιότητες) : σχεδόν όλες οι χώρες εκφράζουν ανησυχίες για έλλειψη ποιοτικών εκπαιδευτικών, δηλαδή ανθρώπων που να ικανοποιούν τις ανάγκες του σχολείου με τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Επίσης υπάρχει έκδηλη ανησυχία για την περιορισμένη συσχέτιση μεταξύ της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο Πανεπιστήμιο, της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και των αναγκών του σχολείου, όπως και για την έλλειψη συστηματικών προγραμμάτων εργασιακής ένταξης.

Σύμφωνα με στοιχεία (Eurydice 2009) παρόλο που η παροχή υποστήριξης στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς με τη μορφή βοήθειας στον προγραμματισμό και στην αξιολόγηση των μαθημάτων και ειδικής επιμόρφωσης αποκτά συνεχώς νέο έδαφος, λίγες είναι οι χώρες (Πορτογαλία, Σλοβενία, Γερμανία, Ηνωμένο Βασίλειο, Εσθονία, Ιρλανδία, Γαλλία, Λουξεμβούργο, Τουρκία, Αυστρία) που παρέχουν επισήμως συστηματικά προγράμματα εργασιακής ένταξης.

γ) Θέματα προσέλκυσης, επιλογής και πρόσληψης εκπαιδευτικών : στις περισσότερες χώρες ανησυχία εκφράζεται για την ανισομερή κατανομή του προσωπικού στα σχολεία, για την ποιότητα των εκπαιδευτικών στις περιοχές που μειονεκτούν, για τη μικρή συμμετοχή του σχολείου στις προσλήψεις προσωπικού ενώ κάποιες άλλες μιλούν για υπερπροσφορά προσοντούχων εκπαιδευτικών.

δ) Η διατήρηση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στο σχολείο : σε μερικές χώρες παρατηρείται μεγάλο ποσοστό παραιτήσεων ειδικά σε νέους εκπαιδευτικούς, εκφράζονται ανησυχίες για την επίδραση του μεγάλου φόρτου εργασίας, του άγχους και των κακών εργασιακών συνθηκών στην ικανοποίηση και στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και για τα περιορισμένα μέσα αναγνώρισης και επιβράβευσης της δουλειάς τους. Οι διαδικασίες ανταπόκρισης στην αναποτελεσματική διδασκαλία είναι συχνά αργές.

Η γήρανση του εκπαιδευτικού δυναμικού επαυξάνει πολλές από τις παραπάνω ανησυχίες. Κατά μέσο όρο στις 25 χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα του ΟΟΣΑ, το 25% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι πάνω από 50 ετών.

3.2 Μοντέλα πρόσληψης στο δημόσιο τομέα

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι γεγονός ότι απασχολούνται στο δημόσιο τομέα, αλλά τα βασικά μοντέλα πρόσληψης διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Στις 25 συμμετέχουσες χώρες στην έρευνα του ΟΟΣΑ (OECD Overview 2005) κυριαρχούν δύο βασικά μοντέλα σε θέματα πρόσληψης εκπαιδευτικών; αυτό που βασίζεται στην καριέρα (career- based) και αυτό που βασίζεται στη συγκεκριμένη θέση (position-based).

Στα συστήματα που βασίζονται στην καριέρα, αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς να παραμείνουν στο δημόσιο τομέα σε όλη τους την εργασιακή ζωή. Τυπικά εισέρχονται στο επάγγελμα σε νεαρή ηλικία, η είσοδος βασίζεται στα ακαδημαϊκά προσόντα και/ή σε ένα δημόσιο διαγωνισμό και τα κριτήρια εισαγωγής είναι απαιτητικά. Εφόσον προσληφθούν, οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται σε θέσεις ανάλογα με τους εσωτερικούς κανόνες κάθε χώρας. Η προαγωγή βασίζεται σε ένα σύστημα βαθμολογικής κλίμακας που σχετίζεται με τον εργαζόμενο κι όχι με τη συγκεκριμένη θέση. Ο μισθός εκκίνησης είναι συχνά σχετικά χαμηλός, αλλά σιγά σιγά αυξάνεται και η σύνταξη είναι συνήθως γενναιόδωρη. Η Γαλλία, η Ιαπωνία, η Κορέα και η Ισπανία αποτελούν παραδείγματα χωρών με πολλά χαρακτηριστικά πρόσληψης που βασίζεται στην καριέρα.

Γενικά, στις χώρες αυτές που βασίζονται σε αυτό το σύστημα πρόσληψης δεν υπάρχουν μεγάλα προβλήματα με την προσφορά εκπαιδευτικών. Στις περισσότερες υπάρχουν πολύ περισσότεροι προσοντούχοι εκπαιδευτικοί από ότι κενές θέσεις. Ο δημόσιος τομέας σε αυτές τις χώρες τείνει να διαφέρει σε χαρακτήρα από τον ιδιωτικό και σε μεγάλο αριθμό κριτηρίων (μέσος μισθός, εργασιακή ασφάλεια και προνόμια στη σύνταξη) φαίνεται να υπερέχει. Παρόλα αυτά, φαίνεται να υπάρχει ανησυχία ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών λειτουργιών δε σχετίζεται με τις ανάγκες του σχολείου, ότι στα κριτήρια επιλογής δε δίνεται έμφαση στις ικανότητες που απαιτούνται για αποτελεσματική διδασκαλία, ότι δεν υπάρχουν δυνατά κίνητρα για τη συνέχεια της επαγγελματικής ανάπτυξης από τη στιγμή που εξασφαλίζεται μια θέση για τους εκπαιδευτικούς και ότι η εμμονή στους κανονισμούς περιορίζει τη δυνατότητα και τα κίνητρα των σχολείων να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές τοπικές ανάγκες. Επίσης αυτά τα συστήματα δεν προσελκύουν ανθρώπους που έχουν αποκτήσει εμπειρία σε άλλες καριέρες.

Σε απάντηση στα παραπάνω, οι κύριες προτεραιότητες σε επίπεδο πολιτικής σε αυτές τις χώρες συμπεριλαμβάνουν την ενίσχυση της σχέσης μεταξύ της βασικής εκπαίδευσης, της

επιλογής και της επαγγελματικής ανάπτυξης, την εισαγωγή πιο ευέλικτων πρακτικών πρόσληψης, τη διεύρυνση των δυνατοτήτων για εξωτερική προσέλκυση, την παροχή μεγαλύτερης ευχέρειας όσον αφορά τις αποφάσεις για το προσωπικό στις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές και την καθιέρωση της διοίκησης με αντικειμενικά κριτήρια (management by objectives).

Από την άλλη πλευρά, τα συστήματα πρόσληψης που βασίζονται στη συγκεκριμένη θέση τείνουν να εστιάζουν στην επιλογή του καλύτερου υποψηφίου για κάθε θέση, είτε με εξωτερική προσέλκυση είτε με εσωτερική προαγωγή. Αυτά τα συστήματα γενικά επιτρέπουν την πρόσβαση σε μεγάλο εύρος ηλικιών, και η είσοδος από άλλες καριέρες είναι σχετικά συχνή όπως είναι και η μετακίνηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε άλλες εργασίες και η επιστροφή στη διδασκαλία αργότερα. Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών εξαρτάται από την προσωπική απόδοση κάθε υποψηφίου ως προς τα απαιτούμενα κριτήρια για την πλήρωση μιας κενής θέσης και τα κενά σε υψηλότερο επίπεδο είναι περιορισμένα. Η επιλογή και η διαχείριση προσωπικού σε τέτοια συστήματα είναι αποκεντρωμένη προς τα σχολεία ή τα τοπικά γραφεία εκπαίδευσης. Ο Καναδάς, η Ελβετία και το Ηνωμένο Βασίλειο αποτελούν παραδείγματα χωρών με πολλά χαρακτηριστικά αυτού του τύπου πρόσληψης.

Πολλά από αυτά τα συστήματα αντιμετωπίζουν προβλήματα στρατολόγησης ειδικά σε αντικείμενα όπως τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες και οι νέες τεχνολογίες. Παρόλο που οι συνθήκες πρόσληψης στο δημόσιο τομέα είναι παρόμοιες με τον ιδιωτικό τομέα, ο δημόσιος τομέας μειονεκτεί σε ικανότητα και σε ευελιξία να ανταγωνιστεί τους όρους του ιδιωτικού τομέα. Αυτά τα συστήματα δυσκολεύονται να συγκρατήσουν έναν πυρήνα έμπειρων εκπαιδευτικών πάνω από 30-40 ετών. Άρα τα σχολεία σε αυτές τις χώρες αντιμετωπίζουν υψηλά ποσοστά παραιτήσεων, ειδικά στις περιοχές που μειονεκτούν. Επειδή οι χώρες που εφαρμόζουν ένα τέτοιου είδους σύστημα για τις προσλήψεις τους βασίζονται λιγότερο στους κανονισμούς στην τοποθέτηση εκπαιδευτικών στα σχολεία, συχνά υπάρχουν μεγαλύτερες ανομοιότητες ανάμεσα στα σχολεία όσον αφορά τα προσόντα και την εμπειρία του διδακτικού προσωπικού.

Σε απάντηση σε αυτές τις ανησυχίες, οι προτεραιότητες στην πολιτική σε αυτές τις χώρες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στα ευρύτερα κριτήρια επιλογής, αξιολόγησης της απόδοσης και στην προώθηση της καριέρας. Επειδή οι κατά τόπους διευθυντές παίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαχείριση του προσωπικού και στην ανάπτυξη σχολικών προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις τοπικές ανάγκες, είναι σημαντικό για τις χώρες αυτές να δίνεται

μεγαλύτερη έμφαση στην επιλογή και την επιμόρφωση των διευθυντών και των στελεχών εκπαίδευσης. Στα σχολεία που βρίσκονται σε μειονεκτικές περιοχές πρέπει να παρέχονται σημαντικά περισσότεροι πόροι για να μπορέσουν να συγκρατήσουν τους ποιοτικούς εκπαιδευτικούς και χρειάζεται να υπάρξει διαφοροποίηση σε θέματα μισθών και εργασιακών συνθηκών για να προσελκυθούν οι ειδικότητες εκπαιδευτικών στις οποίες καταγράφεται έλλειψη. Η ομοιομορφία στους μισθούς και στις εργασιακές συνθήκες είναι πιθανό να καταλήξει στην υπερ-προσφορά μερικών ειδικοτήτων και σε έλλειψη σε άλλες.

3.3 Κοινές πολιτικές κατευθύνσεις

Ανεξαρτήτως του μοντέλου πρόσληψης που ακολουθείται από την κάθε χώρα (career-based ή position-based) κάποιες από τις εκπαιδευτικές πρακτικές στις οποίες συμφωνεί η διεθνής κοινότητα είναι οι εξής (OECD Overview 2005) :

- Έμφαση στην ποιότητα έναντι της ποσότητας : Παρόλο το γεγονός ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τα αποτελέσματα των μαθητών, υπάρχει η γενικότερη τάση να θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί αναλώσιμοι και να εστιάζεται η προσοχή στον αριθμό παρά στην ποιότητα του διδακτικού προσωπικού που χρειαζόμαστε. Για να εξασφαλιστεί η ποιότητα πρέπει τα κριτήρια επιλογής να είναι αυστηρά, να υπάρχει διαρκής αξιολόγηση και εντοπισμός των περιοχών που χρειάζονται βελτίωση όπως και αναγνώριση και επιβράβευση της αποτελεσματικής διδασκαλίας και τέλος διασφάλιση των πόρων και της υποστήριξης που χρειάζονται για να ανταποκριθούν στις υψηλές προσδοκίες.
- Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και ευθυγράμμιση με τις ανάγκες του σχολείου : Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο πανεπιστήμιο, η εργασιακή τους ένταξη και η περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη πρέπει να συνδέονται στενότερα προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών. Η σύγχρονη στάση απέναντι στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βασίζεται στη θεωρία ότι η τέχνη του διδάσκειν είναι μια συνεχής διαδικασία δια βίου μάθησης. Όπως είπε και ο Cromwell (1599-1658), η μέρα που κάποιος παύει να θέλει να βελτιώνεται είναι και η ημέρα που παύει να είναι καλός (Smith & Sela 2005: 15). Η προοπτική δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών συνεπάγεται μεγαλύτερη προσοχή στην παροχή υποστήριξης στα πρώτα στάδια της καριέρας τους και στην παροχή των

κατάλληλων κινήτρων και των απαιτούμενων πόρων για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.

- Παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στη διοίκηση του διδακτικού προσωπικού : Η επιλογή προσωπικού είναι ίσως η πιο σημαντική απόφαση για μια επιτυχημένη επιχείρηση. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, τα στοιχεία δείχνουν ότι πολύ συχνά οι διαδικασίες επιλογής ακολουθούν κανόνες για τα προσόντα και την αρχαιότητα που λίγη σχέση έχουν με τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται για έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Σε πολλές χώρες η διαδικασία επιλογής είναι εντελώς απρόσωπη, κάνοντας έτσι δύσκολη τη δημιουργία ενός συναισθήματος δέσμευσης και αφοσίωσης εκ μέρους του εκπαιδευτικού ως προς το σχολείο που τοποθετήθηκε ή εκ μέρους του σχολείου ως προς αυτόν. Για να αντιμετωπιστεί αυτή η δυσκολία πρέπει το σχολείο να αποκτήσει μεγαλύτερη υπευθυνότητα στη διαδικασία επιλογής προσωπικού, γεγονός που απαιτεί πιο ικανά διευθυντικά στελέχη.

3.4 Η διαδικασία στελέχωσης σε δύο Ευρωπαϊκές χώρες

Στη συνέχεια έχουν επιλεγεί δύο Ευρωπαϊκές χώρες σαν ενδεικτικά παραδείγματα για κάθε ένα από τα δύο μοντέλα πρόσληψης διδακτικού προσωπικού στο δημόσιο τομέα που παρουσιάστηκαν παραπάνω : το Ηνωμένο Βασίλειο που ακολουθεί το μοντέλο πρόσληψης που βασίζεται στη συγκεκριμένη θέση (position-based) και η Γαλλία που ακολουθεί το μοντέλο πρόσληψης που βασίζεται στην καριέρα (career-based).

3.4.1 Το Ηνωμένο Βασίλειο

Το Ηνωμένο Βασίλειο αποτελείται από τη Μεγάλη Βρετανία (Αγγλία, Ουαλία, Σκωτία) και από τη Βόρειο Ιρλανδία. Ο βαθμός στον οποίο διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικές δομές αντανακλούν τη διαφορετική ιστορία κάθε χώρας. Η Αγγλία και η Ουαλία είναι ενωμένες για πάνω από 700 χρόνια και για αυτό η εκπαιδευτική πολιτική τους είναι παρόμοια, εν αντιθέσει με τη Σκωτία και την Ιρλανδία. Έτσι η αποκέντρωση του βρετανικού εκπαιδευτικού συστήματος χαρακτηρίζει περισσότερο την Αγγλία και την Ουαλία και λιγότερο τη Σκωτία.

Η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος στηρίζεται στη συνεργασία του Υπουργείου με τις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (Local Education Authorities_L.E.A.). Μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988, αποφάσεις ως προς το εκπαιδευτικό προσωπικό

(πρόσληψη, προαγωγή, απόλυση) πέρασαν από τις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές στα Διοικητικά Όργανα των σχολείων.

Η κύρια μέθοδος που χρησιμοποιείται για τον καθορισμό των ελλείψεων σε διδακτικό προσωπικό είναι ο δείκτης των κενών (vacancy rate). Αυτού του είδους τα κενά είναι από εκείνα τα στοιχεία που εδώ και χρόνια συλλέγονται από τα σχολεία στην Αγγλία και στην Ουαλία, αλλά στη Σκωτία ξεκίνησαν πρόσφατα να καταγράφονται ενώ στη Βόρειο Ιρλανδία δεν καταγράφονται. Στην Αγγλία και στην Ουαλία τα στοιχεία για τις ελλείψεις σε εκπαιδευτικούς συλλέγονται από τα σχολεία μια φορά το χρόνο στα μέσα Ιανουαρίου. Μια θέση χαρακτηρίζεται επισήμως ως κενή από το Τμήμα Εκπαίδευσης και Δεξιοτήτων (Department for Education and Skills) και την Ουαλική Κυβέρνηση όταν έχει δημοσιευθεί σαν μόνιμη θέση πλήρους απασχόλησης (ή θέση για τουλάχιστον μια σχολική περίοδο). Δεν συμπεριλαμβάνει ελλείψεις που καλύφθηκαν προσωρινά για λιγότερο από μία σχολική περίοδο.

Αυτή η μέθοδος είναι ακριβής και επιτρέπει τις συγκρίσεις με παλαιότερα έτη μπορεί, όμως, να υποτιμά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα σχολεία. Οι θέσεις μερικής απασχόλησης και οι θέσεις συγκεκριμένης διάρκειας που είναι κενές δε χαρακτηρίζονται ως κενά. Επιπροσθέτως, πολλές θέσεις μπορεί να καλύπτονται προσωρινά για ένα τρίμηνο ή περισσότερο και έτσι να μη συμπεριλαμβάνονται στην καταγραφή των κενών, αλλά παρόλα αυτά το σχολείο μπορεί να στερείται σταθερότητας και συνέχειας στο προσωπικό.

Για το λόγο αυτό η φόρμα δήλωσης κενών άλλαξε το 2002 ώστε να συμπεριλαμβάνει και στοιχεία από τα κενά που καλύπτονται προσωρινά: ως κενές χαρακτηρίζονται οι θέσεις που έχουν καλυφθεί προσωρινά για διάστημα όχι μεγαλύτερο των τριών σχολικών περιόδων (εκτός αν ο κατέχων μόνιμα/οργανικά τη θέση βρίσκεται σε αναρρωτική άδεια, άδεια μητρότητας, εκπαιδευτική ή οποιουδήποτε τύπου άδεια μετ' αποδοχών ή έχει αποσπασθεί σε κάποια άλλη θέση) και οι θέσεις που δεν έχουν δημοσιευθεί, αλλά που ο επίσημος ορισμός τις αποκλείει από το να χαρακτηριστούν ως κενές. Αυτά τα συμπληρωματικά στοιχεία επιτρέπουν μια πιο λεπτομερή εικόνα των αναγκών του σχολείου παρέχοντας περισσότερες πληροφορίες για τις θέσεις που δεν έχουν καλυφθεί μόνιμα και βοηθώντας τα σχολεία και τις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές να ερμηνεύσουν τον ορισμό για τα κενά με μεγαλύτερη ακρίβεια.

Άλλος ένας τρόπος υπολογισμού των ελλείψεων σε διδακτικό προσωπικό είναι η παρακολούθηση της αναλογίας μαθητή-δασκάλου και πως αυτή συσχετίζεται με την

αυξομείωση των μαθητών ή εκπαιδευτικών στην πάροδο του χρόνου. Επίσης, οι πολιτικές όσον αφορά το μέγεθος των τάξεων επηρεάζουν το ποσοστό των κενών θέσεων. Στην Αγγλία το μέγεθος των τάξεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι πάνω από το μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ (22.1) αριθμός που την κατατάσσει στην 20^η θέση σε μια λίστα 23 ανεπτυγμένων χωρών.

Οι περισσότερες θέσεις στο Ηνωμένο Βασίλειο δεν καλύπτονται με ανάθεση αλλά με μία ανταγωνιστική διαδικασία που διοργανώνεται από κάθε σχολείο ξεχωριστά. Τη γενικότερη ευθύνη για τη στρατολόγηση και την επιλογή προσωπικού, εκτός από τα σχολεία της Σκωτίας, την έχουν τα Διοικητικά Όργανα του σχολείου και ο διευθυντής, παρόλο που ο εργοδότης του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων μιας περιφέρειας είναι συνήθως η Τοπική Εκπαιδευτική Αρχή.

Τα Διοικητικά Όργανα αποφασίζουν μετά από εισήγηση του διευθυντή, η οποία γίνεται στο πλαίσιο των γενικότερων πρακτικών και στόχων του σχολείου, και σύμφωνα με τον οικονομικό προϋπολογισμό του σχολείου για τον αριθμό του διδακτικού προσωπικού που χρειάζεται, όπως και για το αν και με ποιο τρόπο θα υπάρξει αντικατάσταση των θέσεων που αδειάζουν όταν κάποιο μέλος του προσωπικού αποχωρήσει. Μπορεί να αποφασίσουν τη μη άμεση αντικατάσταση ή την αντικατάσταση με διαφορετικού τύπου συμβόλαιο (προσωρινό, μόνιμο, πλήρους ή μερικής απασχόλησης). Στη Σκωτία το διδακτικό προσωπικό καθορίζεται από τις τοπικές αρχές. Η έννοια της μονιμότητας δεν υπάρχει στο Ηνωμένο Βασίλειο και οποιοδήποτε συμβόλαιο μπορεί να διακοπεί από τον εργοδότη.

Στις περισσότερες περιπτώσεις τα Διοικητικά Όργανα του σχολείου ενημερώνουν τις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές και μετά δημοσιεύουν τα κενά στον Τύπο, σε εθνικό επίπεδο στις περισσότερες περιπτώσεις, ή και στο διαδίκτυο. Οι ενδιαφερόμενοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σε απάντηση συμπληρώνουν μια φόρμα με συγκεκριμένες πληροφορίες και μια αίτηση και τα αποστέλλουν μαζί με τις συστατικές επιστολές από προηγούμενους εργοδότες ή καθηγητές στο πανεπιστήμιο. Τα Διοικητικά Όργανα του σχολείου, ή ο διευθυντής αν του έχει εκχωρηθεί η αρμοδιότητα, κάνουν την αρχική επιλογή (shortlisting) μεταξύ των υποψηφίων που θα καλέσουν για συνέντευξη και συνήθως επιδιώκουν περισσότερες συστάσεις. Σε μερικές περιπτώσεις ο διευθυντής του σχολείου θα παρακολουθήσει τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς εν ώρα διδασκαλίας. Πολλές φορές ζητείται από τους υποψηφίους να επισκεφθούν το σχολείο πριν τη συνέντευξη, η οποία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την πρόσληψη, ακόμα κι αν ο υποψήφιος για τη συγκεκριμένη θέση είναι μόνο ένας.

Σε πολλές περιπτώσεις οι Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές στην Αγγλία και στην Ουαλία διαμορφώνουν μετά από επιλογή αιτήσεων ένα σύστημα «επετηρίδας» για το διορισμό δασκάλων, εκτιμούν το συνολικό αριθμό των θέσεων που θα είναι κενές το Σεπτέμβριο και προγραμματίζουν την πρόσληψη ισάριθμων εκπαιδευτικών. Οι υποψήφιοι εξετάζονται με τη μέθοδο της συνέντευξης από τις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές παρουσία του διευθυντή του σχολείου και εν συνεχεία ακολουθεί δεύτερη συνέντευξη στο χώρο του σχολείου. Τα Διοικητικά Όργανα του σχολείου έχουν την ευχέρεια να δημοσιεύσουν τις κενές θέσεις ξεχωριστά ή να χρησιμοποιήσουν αυτό το σύστημα της επετηρίδας με τα ονόματα των υποψηφίων εκπαιδευτικών, όταν παρουσιαστούν τα κενά.

Την τελευταία δεκαετία έχει αυξηθεί σημαντικά η συμμετοχή των ιδιωτικών γραφείων ευρέσεως εργασίας στη στρατολόγηση των εκπαιδευτικών που θα καλύψουν τις κενές θέσεις στα σχολεία της Αγγλίας και λιγότερο στα σχολεία της Ουαλίας και της Βόρειας Ιρλανδίας. Το πρώτο τέτοιου είδους γραφείο λειτούργησε το 1989 ενώ τη δεκαετία του 1990 υπήρξε μεγάλη αύξηση στα γραφεία που παρείχαν αυτές τις υπηρεσίες λόγω του ότι οι επετηρίδες – λίστες που διατηρούσαν οι Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές κρίνονταν ανεπαρκείς εν αντιθέσει με τα ιδιωτικά γραφεία που παρείχαν καλύτερες υπηρεσίες προσελκύοντας εκπαιδευτικούς από το εξωτερικό, χρησιμοποιώντας βάσεις δεδομένων και παραμένοντας ανοιχτά για τις περισσότερες ώρες της ημέρας, ώστε να εξασφαλίσουν γρήγορα τους κατάλληλους εκπαιδευτικούς στα σχολεία.

Μετά την πρόσληψη ακολουθεί μια δοκιμαστική περίοδος ή περίοδος εισαγωγικής ένταξης σε όλες τις χώρες του Ηνωμένου Βασιλείου. Με δεδομένο ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή και υποστήριξη αλλά και έλεγχο της απόδοσής τους, το Σεπτέμβριο του 1999 το Τμήμα Εκπαίδευσης και Ικανοτήτων (DfES) θέσπισε εισαγωγική περίοδο ενός έτους για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα υποστήριξης σχεδιασμένο από έναν εκπαιδευτή (tutor) και πρέπει να αποδείξουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στα καθορισμένα εθνικά κριτήρια. Το πρόγραμμα ένταξης λαμβάνει υπόψη τα δυνατά και τα λιγότερο δυνατά σημεία του εκπαιδευτικού, αυτά δηλαδή που επιδέχονται βελτίωσης. Περιλαμβάνει παρακολούθηση διδασκαλιών έμπειρων εκπαιδευτικών αλλά και του ίδιου του υποψηφίου και μια επαγγελματική έκθεση της προόδου που σημειώνεται στη μέση κάθε τριμήνου. Κατά τη διάρκεια της περιόδου αυτής ο εκπαιδευτικός έχει μειωμένο ωράριο.

Αφού ολοκληρωθεί η εισαγωγική επιμόρφωση και η εργασιακή ένταξη, έμφαση δίνεται στην ανάγκη να εμπλακούν οι εκπαιδευτικοί στη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη. Προγράμματα ανάπτυξης καριέρας εφαρμόζονται σε ολόκληρο το Ηνωμένο Βασίλειο για να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στην καριέρα τους και για να παρέχουν επιμόρφωση και στήριξη στους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στη μέση και στην ανώτερη διοίκηση.

Οι προαγωγές δε δίνονται αυτόματα αλλά έγκεινται στη διάθεση του ίδιου του εκπαιδευτικού, ο οποίος αιτείται για την κάλυψη συγκεκριμένων θέσεων και, εφόσον επιλεγεί, παραμένει για όσο χρονικό διάστημα το επιθυμεί.

Όσον αφορά τις μετακινήσεις του προσωπικού, όπως είναι αναμενόμενο σε ένα αποκεντρωτικό σύστημα, δεν ελέγχονται κεντρικά. Οι από περιοχή σε περιοχή είναι περιορισμένες, ενώ αυτές από σχολείο σε σχολείο και εντός της ίδιας εκπαιδευτικής περιοχής είναι περισσότερες. Στην Αγγλία το 6% με 7% των συνολικού εκπαιδευτικού δυναμικού μετακινείται από σχολείο σε σχολείο.

Τα ποσοστά ελλείψεων διαφοροποιούνται σημαντικά σε όλη την επικράτεια της Αγγλίας με τα χειρότερα να καταγράφονται στο κεντρικό Λονδίνο αλλά και στις ανατολικές και νοτιοανατολικές περιοχές γύρω από το Λονδίνο. Μεγαλύτερη δυσκολία ως προς την κάλυψη παρουσιάζουν οι θέσεις αυξημένης ευθύνης, διευθυντών, υποδιευθυντών κλπ. Στην Αγγλία και στην Ουαλία δίνονται κίνητρα για την προώθηση των σπουδών στην εκπαίδευση και για την ενθάρρυνση των παλιών εκπαιδευτικών να επιστρέψουν στο επάγγελμα. Μέτρα, επίσης, λαμβάνονται για τη διατήρηση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, όπως η μείωση του φόρτου εργασίας με την ανάθεση καθηκόντων στο διοικητικό προσωπικό, τα σχέδια καριέρας και η ενίσχυση του στάτους του επαγγέλματος, δεδομένου ότι ένας σημαντικός αριθμός διδακτικού προσωπικού αποχωρεί από τα πρώτα πέντε χρόνια και έπειτα (The UK report, OECD 2003).

3.4.2 Η Γαλλία

Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα από τα πιο παραδοσιακά συγκεντρωτικά συστήματα, η οργάνωση και η διοίκηση του οποίου βασίζεται στους νόμους που θεσπίστηκαν μεταξύ των ετών 1881 και 1889 (Τύπας 1999).

Από το 1982 και έπειτα βρίσκεται σε εφαρμογή ένα πρόγραμμα διοικητικής αποκέντρωσης μέσω του οποίου κατανεμήθηκαν οι αρμοδιότητες στις 30 εκπαιδευτικές

περιφέρειες, τις Ακαδημίες (Academies), στις οποίες προϊστάται ένας πρύτανης (recteur). Η κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια υποδιαιρείται σε διαμερίσματα (département), 100 συνολικά, και διοικείται από τον διευθυντή (Préfet) και τον επιθεωρητή ακαδημίας (inspecteur d'académie). Το κράτος, βέβαια, μέσω της εκάστοτε κυβέρνησης, διατηρεί έναν σημαντικό ρόλο και έχει την πλήρη ευθύνη για την οργάνωση και τη διοίκηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των εκπαιδευτικών λειτουργών (παιδαγωγικό πλαίσιο, αναλυτικά προγράμματα, στρατολόγηση, τοποθέτηση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών κλπ.), καθώς και για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής (France 2007/08, Eurydice). Πρόκειται, λοιπόν, για ένα σύστημα αποκεντρωμένο διοικητικά (déconcentration) αλλά στην πραγματικότητα συγκεντρωτικό στις λήψεις αποφάσεων αφού, παρόλες τις προσπάθειες, δεν έχει επιτευχθεί η πραγματική πολιτική αποκέντρωση (décentralisation) (Τύπας 1999).

Τα δημοτικά σχολεία στη Γαλλία δεν έχουν καμία διοικητική ή οικονομική αυτονομία. Το κράτος είναι ο εργοδότης των εκπαιδευτικών και το χαμηλότερο επίπεδο διοικητικής δομής είναι η τοπική εκπαιδευτική περιφέρεια (circonscription), η οποία είναι μικρότερη από ένα διαμέρισμα και είναι υπεύθυνη για τη λειτουργία των σχολείων της περιοχής ευθύνης της και για την εφαρμογή των πολιτικών. Οι διευθυντές των σχολείων είναι δημόσιοι υπάλληλοι διορισμένοι από τον Υπουργό Παιδείας και δεν έχουν καμία διοικητική αρμοδιότητα. Αποστολή τους είναι η εφαρμογή των κανονισμών στα σχολεία.

Κάθε σχολείο ανήκει σε μία τέτοια περιφέρεια η οποία διοικείται από έναν επιθεωρητή εκπαίδευσης (Inspecteur de l' Education Nationale_IEN) με την υποστήριξη των παιδαγωγικών συμβούλων. Κάθε επιθεωρητής εκπαίδευσης λογοδοτεί στον επιθεωρητή ακαδημίας, τον υπεύθυνο όπως αναφέρθηκε παραπάνω για την εκπαίδευση σε ένα διαμέρισμα, έχει τη διοικητική και την παιδαγωγική ευθύνη για ένα δίκτυο 30 με 70 σχολείων και κατά μέσο όρο 300 δασκάλων και είναι εκείνος που τοποθετεί τους εκπαιδευτικούς στις θέσεις τους στην περιοχή ευθύνης του. Οι αριθμοί είναι τόσο υψηλοί που δεν επιτρέπουν τις τακτικές συναντήσεις και την ουσιαστική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Οι επιθεωρητές εκπαίδευσης κάθε περιοχής (IEN) εκπροσωπούν το κράτος στις σχέσεις του με τους Δημάρχους και άλλους εκπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης και ρόλος τους είναι να υποστηρίξουν τα συμφέροντα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην περιοχή τους.

Η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής δεν είναι τόσο εύκολη σε μια τόσο συγκεντρωτική και πολιτικοποιημένη χώρα όπως η Γαλλία. Ακόμα και οι μικρές προτάσεις για αλλαγή βρίσκουν αντίσταση από διάφορες κοινωνικές ομάδες που θεωρούν ότι θέτουν σε κίνδυνο τα

συμφέροντά τους. Παρόλο το κύμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων την τελευταία εικοσαετία, ο τρόπος στρατολόγησης, επιμόρφωσης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παραμένει σχεδόν ο ίδιος.

Η στρατολόγηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λαμβάνει χώρα σε επίπεδο ακαδημίας και ο αριθμός των κενών θέσεων προς κάλυψη εξαρτάται από τις προβλεπόμενες ελλείψεις σε κάθε διαμέρισμα. Μπορεί, όμως, οι προβλέψεις για τις ελλείψεις που ανακοινώνονται από τον πρότανη της ακαδημίας για κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια να μην ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες της περιοχής. Συνήθως οι θέσεις που προσφέρονται είναι λιγότερες από τις απαιτούμενες και αυτό δημιουργεί προβλήματα γιατί για την κάλυψη των αναγκών μπορεί ένας αριθμός εκπαιδευτικών να τοποθετηθεί σε ένα σχολείο, και μάλιστα συνήθως σε ένα δύσκολο σχολείο, χωρίς προηγούμενη επιμόρφωση.

Οι διαδικασίες επιλογής διδακτικού προσωπικού στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα επιλογής χωρίζονται σε δύο κατηγορίες : είτε μέσω ενός εξωτερικού διαγωνισμού («external» concours), στον οποίο απαιτείται υψηλό επίπεδο γνώσεων και επιτυχία σε έως και οκτώ δοκιμασίες, είτε μέσω ποικίλων διαδικασιών («internal» concours, «reserved» concours, «professional» concours) που απευθύνονται στο προσωρινό διδακτικό προσωπικό και στους υποψηφίους με σημαντική επαγγελματική εμπειρία σε κάποιον κλάδο εκτός του διδασκαλικού. Παρόλο που σε αυτούς τους διαγωνισμούς το επίπεδο γνώσεων είναι από χαμηλότερο έως πολύ χαμηλότερο εν συγκρίσει με τον εξωτερικό διαγωνισμό, ένα ποσοστό 20% με 25% διορίζεται μέσω αυτών. Μάλιστα τα ποσοστά διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των εκπαιδευτικών περιφερειών, με τις υπερπόντιες περιφέρειες να ξεπερνούν το 80%.

Όσον αφορά τον εξωτερικό διαγωνισμό επαγγελματικής πιστοποίησης των εκπαιδευτικών, ο οποίος εξετάζει τις γνώσεις των υποψηφίων στον τομέα τους, από το ακαδημαϊκό έτος 2003-04 περιλαμβάνει μια σειρά γραπτών εξετάσεων (στα Γαλλικά και στα μαθηματικά) και για όσους περάσουν μια σειρά προφορικών εξετάσεων (France report, OECD 2003). Ο διαγωνισμός διοργανώνεται για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία είναι περισσότερο αποκεντρωμένη διοικητικά, σε περιφερειακό επίπεδο από τις ακαδημίες με διαφορετικά θέματα για κάθε ομάδα ακαδημιών (clusters of academies), ενώ για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε εθνικό επίπεδο.

Όσον αφορά τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο διαγωνισμό αυτό μπορούν να συμμετέχουν όσοι κατέχουν πτυχίο σε οποιονδήποτε τομέα. Οι

περισσότεροι υποψήφιοι προετοιμάζονται για το διαγωνισμό στο πρώτο από τα δύο έτη φοίτησης στα Πανεπιστημιακά Ινστιτούτα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (University Institutes for Teachers Training_IUFM), τα οποία δημιουργήθηκαν το 1991 και είναι υπεύθυνα για την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Οι επιτυχόντες στο διαγωνισμό διορίζονται ως εκπαιδευόμενοι δάσκαλοι με αποδοχές και συνεχίζουν στο δεύτερο έτος σπουδών στα Πανεπιστημιακά Ινστιτούτα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (IUFM), όπου παρακολουθούν μια σειρά μαθημάτων κυρίως διδακτικής και κάνουν πρακτική εξάσκηση σε σχολεία. Στο τέλος και του δεύτερου έτους οι επιμορφούμενοι παίρνουν μια φάση εσωτερικής αξιολόγησης κι εφόσον τελειώσουν επιτυχώς τις σπουδές τους, θεωρείται ότι έχουν τα προσόντα να διδάξουν. Τους απονέμεται η επαγγελματική άδεια να διδάξουν στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (certificate d' aptitude au professorat des écoles_CAPE) και εξασφαλίζουν μόνιμο διορισμό. Όσον αφορά λοιπόν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί διορίζονται και τοποθετούνται σε επίπεδο διαμερίσματος, όπου υπηρετούν ως δημόσιοι υπάλληλοι και αξιολογούνται από τον επιθεωρητή εκπαίδευσης (IEN) (Eurydice 2001, France report, OECD 2003).

Για την τοποθέτηση λαμβάνονται υπόψη τα μόρια κάθε υποψηφίου τα οποία υπολογίζονται βάσει ενός πολύπλοκου συστήματος μοριοδότησης με κριτήρια την οικογενειακή κατάσταση, τη βαθμολογία στο διαγωνισμό και κάποια στοιχεία της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής διαδρομής των υποψηφίων πριν την εγγραφή τους στα Πανεπιστημιακά Ινστιτούτα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (IUFM). Η πρώτη τοποθέτηση, η οποία σε ποσοστό 80% είναι προσωρινή, μπορεί να είναι σε οποιοδήποτε σχολείο της εκπαιδευτικής περιοχής, δηλαδή της ακαδημίας, ενώ στη συνέχεια, στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν επιθυμεί να αλλάξει εκπαιδευτική περιοχή, οι ετήσιες μεταθέσεις γίνονται σε επίπεδο διαμερίσματος.

Η διαδικασία μετάθεσης αποτελεί πονοκέφαλο για το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα και χωρίζεται σε δύο στάδια : πρώτα γίνονται οι αιτήσεις για αλλαγή περιφέρειας και εφόσον ο εκπαιδευτικός γίνει αποδεκτός στη συνέχεια υποβάλλει δεύτερη αίτηση με συγκεκριμένες προτιμήσεις για θέσεις εντός της περιφέρειας. Οι εκπαιδευτικοί κατατάσσονται με βάση τα μόριά τους, τα οποία αποτελούν το άθροισμα πολλών παραγόντων. Παρόλο που οι παράγοντες που επηρεάζουν το σύστημα μοριοδότησης είναι ποικίλοι και περίπλοκοι, είναι σαφές ότι η αρχαιότητα και ο χρόνος υπηρεσίας σε ένα δύσκολο σχολείο παίζουν σημαντικό ρόλο. Οικογενειακοί παράγοντες αλλά και παράγοντες όπως η δυσκολία πλήρωσης μιας θέσης παίζουν μικρότερο ρόλο. Αποτέλεσμα αυτού του τρόπου μοριοδότησης είναι τα αιτήματα των

νεότερων συναδέλφων να εξυπηρετούνται μετά από τα αιτήματα των παλαιότερων και έτσι οι νεότεροι να υπηρετούν στις λιγότερο δημοφιλείς θέσεις. Όπως συμβαίνει και στη χώρα μας, οι εκπαιδευτικοί μετακινούνται αρκετά προσπαθώντας να πλησιάσουν τον τόπο διαμονής τους και γι' αυτό υπάρχουν περιοχές που θεωρούνται μεταβατικές και που έχουν διαρκείς νέες ανάγκες σε προσωπικό ετησίως.

Η όλη διαδικασία μετάθεσης έχει σαν συνέπεια από τη μία οι εκπαιδευτικοί να είναι ικανοποιημένοι από ένα σύστημα που λαμβάνει υπόψη τις προτιμήσεις τους και που, μετά από τα πρώτα δύσκολα χρόνια, τους δίνει τη δυνατότητα να καταλάβουν μια θέση στην περιοχή που επιθυμούν. Από την άλλη πλευρά, όμως, οι υπερβολικές μετακινήσεις και οι συνεχείς αλλαγές προσωπικού στις λιγότερο επιθυμητές περιοχές (π.χ. αγροτικές περιοχές) είναι αναπόφευκτο να λειτουργούν αποσταθεροποιητικά για τα σχολεία και να μην επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να επενδύσουν προσωπικά στις θέσεις αυτές, καθώς τις θεωρούν ένα μεταβατικό στάδιο προς κάτι καλύτερο. Κατά μέσο όρο στη Γαλλία αυτοί που θέλουν να αλλάζουν θέσεις είναι 33 ετών και έχουν υπηρετήσει για 4 χρόνια στη συγκεκριμένη θέση, ενώ στο άλλο άκρο βρίσκεται το ένα τέταρτο του συνόλου των εκπαιδευτικών που καταλαμβάνει μια θέση για τουλάχιστον 20 χρόνια. Το χειρότερο όλων όμως είναι ότι, παρόλα τα θετικά του, το σύστημα αυτό φαίνεται να επιδεινώνει τις κοινωνικές ανισότητες καθώς έχει την τάση να τοποθετεί τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς στις τάξεις που οι μαθητές αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες και που χρειάζονται υποστήριξη για να επιτύχουν στο σχολείο. Ούτε και στη Γαλλία, λοιπόν, φαίνεται να επιτυγχάνεται το ταίριασμα μεταξύ του συγκεκριμένου ανθρώπου και της συγκεκριμένης θέσης.

Η κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας της Γαλλίας στην προσπάθειά της να επιτύχει μια καλύτερη κατανομή του εκπαιδευτικού προσωπικού εισήγαγε το 2000 την προσφορά 50 έξιτρα μόνιμων στους εκπαιδευόμενους δασκάλους στα Πανεπιστημιακά Ινστιτούτα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (IUFM) και την παροχή ειδικών προνομίων στους εκπαιδευτικούς που θα στελεχώσουν τα σχολεία συγκεκριμένων δύσκολων περιοχών.

Όπως συμβαίνει και στην Ελλάδα, η βασική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών δέχεται ισχυρή κριτική όσον αφορά την απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης της τάξης, η οποία κρίνεται ανεπαρκής, τον τρόπο αντιμετώπισης της ετερογένειας των μαθητών και διατήρησης της πειθαρχίας και την ικανότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των σχολείων στις μειονεκτικές περιοχές. Η κριτική δηλαδή βασίζεται στην αδυναμία σύνδεσης και

ανταπόκρισης των διδασκομένων αντικειμένων στις επαγγελματικές ανησυχίες των μελλοντικών δασκάλων.

Βέβαια θα ήταν ουτοπικό να θεωρούσαμε ότι η βασική εκπαίδευση, ακόμα και στην ιδανική μορφή της, θα μπορούσε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν όλες τις πτυχές της εργασίας τους και για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωση. Το δικαίωμα στη συνέχεια της εκπαίδευσης έχει θεσπιστεί για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση από το 1972. Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν το δικαίωμα κατά τη διάρκεια της καριέρας τους να απουσιάσουν για εκπαιδευτικούς σκοπούς για 36 εβδομάδες και να αντικατασταθούν για το διάστημα της απουσίας τους με αναπληρωτές, και συγκεκριμένα με τους εκπαιδευόμενους δασκάλους στα Πανεπιστημιακά Ινστιτούτα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (IUFE), οι οποίοι κάνουν την πρακτική τους. Μάλιστα από το 1998 φορέας παροχής αυτής της επιμόρφωσης είναι τα ίδια τα Πανεπιστημιακά Ινστιτούτα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (IUFE) τα οποία βρίσκονται σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια (ακαδημία). Εφόσον πρόκειται για δικαίωμα, αυτού του είδους η εκπαίδευση δεν είναι υποχρεωτική, ούτε συνδέεται με κάποια αύξηση στο μισθό.

Από το 2001 ξεκίνησε να εφαρμόζεται ένα είδος πρόσθετης επιμόρφωσης με τη θέσπιση ενός συστήματος εκπαίδευσης (coaching) στην αρχή της επαγγελματικής καριέρας των εκπαιδευτικών (3 εβδομάδες το πρώτο έτος και 2 εβδομάδες το δεύτερο) με σκοπό την ανάπτυξη των γνώσεων και των ικανοτήτων των νέων εκπαιδευτικών, την προσαρμογή της υπάρχουσας γνώσης στην πραγματικότητα, τη διαχείριση της τάξης κλπ. Εν αντιθέσει με το γενικό κανόνα, αυτή η επιμόρφωση είναι υποχρεωτική. Για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του συστήματος επιμόρφωσης έχει προταθεί το κάθε σχολείο να είναι υπεύθυνο για τη συνέχεια της εκπαίδευσης του προσωπικού του και η ευθύνη κάθε ακαδημίας να περιοριστεί στην εξεύρεση και στη διαχείριση των απαραίτητων πόρων.

Επίσης υπάρχει η θεώρηση ότι η επιπλέον επιμόρφωση πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση και στη διοίκηση του προσωπικού (προαγωγή, πρόσβαση σε θέσεις διοικητικές ή θέσεις όπως του παιδαγωγικού συμβούλου ή του συμβούλου εκπαίδευσης), κάτι που δεν ισχύει σήμερα.

Όσον αφορά τις προαγωγές και στη Γαλλία ο σημαντικότερος παράγοντας, παρά την κριτική για πιο αντικειμενικά κριτήρια, είναι η αρχαιότητα. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούνται από τους τοπικούς επιθεωρητές και από τους παιδαγωγικούς

συμβούλους, αλλά αυτή η αξιολόγηση δεν έχει μεγάλη επίδραση στην καριέρα τους. Δεν υπάρχει επισήμη αρχή για τη διοίκηση ανθρωπίνων πόρων σε εθνικό επίπεδο ή σε επίπεδο ακαδημίας παρά μόνο για τις διαδικασίες στρατολόγησης του διδακτικού προσωπικού.

Οι δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες; κατόπιν εξετάσεων μπορεί κάποιος να γίνει επιθεωρητής εκπαίδευσης, να δουλέψει με παιδιά με ειδικές ανάγκες, να γίνει εκπαιδευτής (in-class teacher tutor or coach), παιδαγωγικός σύμβουλος ή σχολικός ψυχολόγος.

Παρόλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Γάλλοι εκπαιδευτικοί, η Γαλλία έως το 2003 δεν αντιμετώπιζε πρόβλημα έλλειψης εκπαιδευτικών αλλά μελλοντικά προβλέπονται δυσκολίες εξαιτίας της ηλικιακής δομής του πληθυσμού, των χιλιάδων συνταξιοδοτήσεων που αναμένονται, μεταξύ 12.000 και 18.000 ετησίως για τη δεκαετία 2004-2014, της οικονομικής κρίσης και της αύξησης της βίας και της ανασφάλειας σε κάποιες αστικές περιοχές που αποτρέπουν την είσοδο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (France report, OECD 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η ΣΤΕΛΕΧΩΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΑΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

4.1 Μοντέλο πρόσληψης στη χώρα μας

Με βάση το διαχωρισμό που έγινε στο προηγούμενο κεφάλαιο, το σύστημα πρόσληψης στη χώρα μας φαίνεται να συγκεντρώνει πολλά από τα χαρακτηριστικά των συστημάτων που βασίζουν τις προσλήψεις στην καριέρα (career-based). Ακόμα κι αν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν έχει μεγάλη κοινωνική αναγνώριση στη χώρα μας, ανέκαθεν ήταν συνδεδεμένο με μεγάλο βαθμό ασφάλειας, αφού οι εκπαιδευτικοί, στο δημόσιο τομέα τουλάχιστον, είναι δημόσιοι υπάλληλοι που απολαμβάνουν τη μονιμότητα, τους σταθερούς μισθούς, τις αυτόματες προαγωγές και τις καλές σε γενικές γραμμές εργασιακές συνθήκες, χαρακτηριστικά που αποδίδονται στα συστήματα πρόσληψης που βασίζονται στην καριέρα. Αν προσθέσουμε τα χαρακτηριστικά αυτά στη μεγάλη ανεργία που πλήττει άλλους επαγγελματικούς κλάδους αντιλαμβανόμαστε γιατί η προσφορά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού λειτουργού είναι μεγάλη.

Η προσφορά αυτή σε συνδυασμό με την απουσία πολιτικών για τον περιορισμό ή την ικανοποίησή της οδήγησαν σε μεγάλη αύξηση της ανεργίας μεταξύ των υποψηφίων το 1990. Παρόλο που τα υψηλά ποσοστά ανεργίας αποτελούν ακόμα πραγματικότητα για τις περισσότερες ειδικότητες εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η εικόνα διαφοροποιείται σημαντικά όσον αφορά τους δασκάλους μετά τη θέσπιση των ολοήμερων σχολείων με την οποία δημιουργήθηκαν πολλές κενές θέσεις. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να διοριστεί μεγάλος αριθμός δασκάλων, αυξάνοντας την ελκυστικότητα των σπουδών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κατά συνέπεια και τους βαθμούς εισαγωγής στις παιδαγωγικές σχολές (Greece report, OECD 2004). Το γεγονός και μόνο βέβαια ότι μια χώρα δεν αντιμετωπίζει έλλειψη προσοντούχων εκπαιδευτικών δε σημαίνει απαραίτητως ότι η ποιότητα του διδακτικού προσωπικού είναι επαρκής, ιδίως αν οι διαδικασίες επιλογής δεν έχουν σαν αποτέλεσμα τη διασφάλιση της πρόσληψης των καλύτερων υποψηφίων (OECD Overview 2005).

Στο κεφάλαιο αυτό θα συζητήσουμε αναλυτικά το νομικό πλαίσιο ως προς τη στελέχωση των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας και θα δούμε αν τα θέματα που απασχολούν τις χώρες που εφαρμόζουν τέτοιου είδους συστήματα πρόσληψης, όπως η έλλειψη συσχέτισης της εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού με τις ανάγκες του

σχολείου, τα ανεπαρκή κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών, η απουσία κινήτρων για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη και η μικρή αυτονομία των σχολείων για εφαρμογή εσωτερικών πολιτικών σύμφωνα με τις ανάγκες τους λόγω της προσκόλλησης στους κανονισμούς, μπορούν να αποδοθούν και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά πόσο η χώρα μας εφαρμόζει πολιτικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της ;

4.2 Διαδικασία στελέχωσης

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό καθώς η εξουσία και η λήψη των αποφάσεων συγκεντρώνεται στα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια και συνεπώς ο βαθμός στον οποίο μεταβιβάζεται η εξουσία και η ευθύνη στα μικρότερα κλιμάκια είναι μικρός (Μπουραντάς 2002, Σαΐτης 2005). Όσον αφορά την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, τα στελέχη της πολιτικής και υπαλληλικής ηγεσίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Υπουργός, Υφυπουργός, Γενικός Γραμματέας, Γενικοί Διευθυντές κλπ), που αποτελούν το ανώτερο (εθνικό) επίπεδο της διοικητικής δομής, έχουν τη συνολική ευθύνη για την έκβαση της πορείας της εκπαίδευσης καθώς χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική (Σαΐτης 2007). «Η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί την έκφραση της πολιτικής βούλησης οποιασδήποτε περιόδου, η οποία συντελείται με βάση τις ανάγκες του παρόντος και κυριώς του μέλλοντος, αλλά και τη γνώση του παρελθόντος» (Παγκάκης 2006: 139).

Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι η κεντρική διοίκηση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. παίρνει αποφάσεις ως προς τους στόχους της εκπαίδευσης, καθορίζει τα αναλυτικά προγράμματα και τη διδακτέα ύλη, επιλέγει, διορίζει και επιμορφώνει το προσωπικό, έχει την ευθύνη του οικονομικού προϋπολογισμού και τη συνολική ευθύνη του προγραμματισμού και της αξιολόγησης. Όπως συμβαίνει με τα πολύ συγκεντρωτικά συστήματα, έχει την τάση να είναι γραφειοκρατικό και να αφήνει την εφαρμογή αποφάσεων ρουτίνας στα χαμηλότερα επίπεδα του οργανισμού (Bush et al 2005). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα περιφερειακά κρατικά όργανα (διευθυντές Διευθύνσεων και προϊστάμενοι Γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) να αποτελούν εκτελεστικά όργανα της κεντρικής διοίκησης (Σαΐτης 2007) και τα διευθυντικά στελέχη σε επίπεδο σχολείου να μη συμμετέχουν στη διατύπωση των στόχων και να μην μπορούν να διοικήσουν το προσωπικό αποτελεσματικά λόγω του ότι οι σημαντικές αποφάσεις ως προς τους διορισμούς, τις προαγωγές και την επαγγελματική ανάπτυξη λαμβάνονται από τα κυβερνητικά στελέχη (Bush et al 2005).

Επειδή με βάση τα όσα έχουν λεχθεί μέχρι τώρα, οι αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία της στελέχωσης (δηλαδή ο προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού, η προσέλκυση και επιλογή, η εργασιακή ένταξη, η εκπαίδευση κ.ά.) είναι υψίστης σημασίας για την προσαρμοστική ικανότητα, το μέλλον και την εξέλιξη ενός οργανισμού, δεδομένου ότι ο ανθρώπινος παράγοντας είναι ο βασικότερος συντελεστής για την επιτυχία των στόχων του, είναι σημαντικό να εξετασθεί κατά πόσο εφαρμόζονται οι αρχές της σύγχρονης διοίκησης στην υλοποίηση αυτής της λειτουργίας.

Σύμφωνα με την ελληνική και την ξένη βιβλιογραφία στο επίκεντρο της λειτουργίας της στελέχωσης βρίσκεται ο προγραμματισμός των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό. Έτσι το ΥΠ.Ε.Π.Θ. αφού αναλύσει το υπάρχον δυναμικό, αποτιμήσει την υφιστάμενη κατάσταση και προβλέψει τις μελλοντικές ανάγκες με τη βοήθεια πλήθους πληροφοριών από τις Νομαρχιακές Υπηρεσίες Στήριξης της Εκπαίδευσης (Ν.Υ.Σ.Ε.), τις εκθέσεις των σχολικών συμβούλων και τον υπολογισμό συγκεκριμένων δεικτών, μπορεί να απαντήσει στο ερώτημα πόσους και ποιους ανθρώπους χρειάζεται (αριθμό και ειδικότητες) αλλά και πότε τους χρειάζεται και να καταρτίσει ένα πρόγραμμα για το «ταίριασμα» της προσφοράς και της ζήτησης, προκειμένου να καλυφθούν αυτές οι ανάγκες. Από τα στοιχεία που θα προκύψουν από τον προγραμματισμό το Υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να μπορεί να προβλέψει

πιθανά ελλείμματα ή πλεονάσματα προσωπικού και να αποφασίσει τον τρόπο διαχείρισής τους, να διερευνήσει την κινητικότητα του ανθρώπινου δυναμικού και τις συνέπειές της για τον οργανισμό, να εντοπίσει το ποσοστό των πιθανών προς αποχώρηση εκπαιδευτικών, να καταγράψει τις επιμορφωτικές ανάγκες σε σχέση με τους μακροπρόθεσμους στόχους και γενικότερα να αποφύγει δυσάρεστες ή αναπάντεχες καταστάσεις που θα παρακωλύσουν την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Εφόσον μετά την παραπάνω ανάλυση αποφασιστεί η εξωτερική προσέλκυση, δηλαδή οι προσλήψεις διδακτικού προσωπικού, βασική προϋπόθεση για την επιτυχία του εγχειρήματος είναι η ανάλυση των θέσεων εργασίας, που αποτελεί τη βάση για το σύστημα επιλογής προσωπικού, δηλαδή η περιγραφή τόσο της εργασίας (job description) όσο και των απαιτούμενων προσόντων του υποψηφίου που θα αναλάβει μια συγκεκριμένη θέση σε σχολείο (job or person specification), ώστε κάθε εκπαιδευτικός να συμβάλλει αποτελεσματικά στην πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου και να μην αποτελεί απλώς την αντικατάσταση ενός συναδέλφου.

Εν συνεχεία το ΥΠ.Ε.Π.Θ. οφείλει να υπολογίσει τα κονδύλια που απαιτούνται για τους νέους διορισμούς και όπως συμβαίνει στη σύγχρονη ελληνική δημόσια διοίκηση να προσελκύσει τους υποψηφίους με δημόσια προκήρυξη (Τζωρτζάκης et al 1992, Ραμματά 2005). Μέσα από το σύστημα επιλογής πρέπει να κατοχυρώνεται η εφαρμογή των αρχών «της ίσης ευκαιρίας συμμετοχής, της αξιοκρατίας, της διαφάνειας, της κοινωνικής αλληλεγγύης και της δημοσιότητας» (Ραμματά 2005 :111). Όπως συνιστάται στη διεθνή βιβλιογραφία, η επιλογή από ένα σύνολο υποψηφίων των πιο κατάλληλων για την κάλυψη των συγκεκριμένων θέσεων πρέπει να γίνεται με το συνδυασμό μεθόδων (π.χ. συνέντευξη και δοκιμασίες), ώστε να αυξάνεται η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και συνεπώς της τελικής επιλογής. Κρίνεται σκόπιμο, όμως, στις περιπτώσεις όπου δεν προβλέπεται συνέντευξη η προκήρυξη να συνοδεύεται από ένα φυλλαδίο επεξηγηματικό των προνομίων, δεσμεύσεων και υποχρεώσεων που θα αναλάβει ο υποψήφιος, ώστε να είναι πλήρως ενημερωμένος εξ αρχής για τα καθήκοντα, τους περιορισμούς αλλά και τα δικαιώματα που συνεπάγεται η θέση (Ραμματά 2005). Πολύ σημαντικό ρόλο παίζει, τέλος, η ύπαρξη συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος για την έγκαιρη κάλυψη των κενών θέσεων.

Η πρόσληψη όμως κατάλληλων εκπαιδευτικών δεν είναι αρκετή για την ενεργοποίηση και τη διατήρησή τους, αν δεν μεριμνήσουμε για την ομαλή ένταξη και την εξοικείωση τους στο νέο περιβάλλον εργασίας αλλά και την εισαγωγική, αρχικά, εκπαίδευσή τους για «την ανανέωση και συμπλήρωση της θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισής τους, την εναρμόνιση των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την ενημέρωσή τους για σε επιστημονικά, υπηρεσιακά και παιδαγωγικά θέματα» (Σαϊτης 2005 :295) με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της απόδοσης και την εξασφάλιση της πολυπόθητης ποιότητας.

Το εύλογο ερώτημα που προκύπτει λοιπόν είναι κατά πόσο τα παραπάνω εφαρμόζονται στη διαδικασία στελέχωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Αν λάβει κανείς υπόψη του την ανισοκατανομή η οποία ευθύνεται για τις σχετικές ελλείψεις ή το πλεόνασμα σε εκπαιδευτικό προσωπικό αναλόγως με την περιοχή, οδηγούμαστε κατ' αρχήν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει πρόβλημα με την αποτύπωση, την καταγραφή και κατά συνέπεια με τον προγραμματισμό των πραγματικών διδακτικών αναγκών (προσδιορισμός οργανικών και λειτουργικών κενών).

Όσον αφορά δε το σύστημα επιλογής, σημειώνεται ότι δε βασίζεται στην ανάλυση εργασίας που στοχεύει στην κεντρική αρχή του σύγχρονου management «ο κατάλληλος

ανθρώπος στην κατάλληλη θέση» αλλά ούτε χαρακτηρίζεται από ενιαία φιλοσοφία και αρχές αφού, έως σήμερα στη χώρα μας οι προσλήψεις εκπαιδευτικού προσωπικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γίνονται με δύο ξεχωριστούς τρόπους τους οποίους θα εξετάσουμε αναλυτικά παρακάτω; βάσει των αποτελεσμάτων του διαγωνισμού που προκηρύσσει ο αρμόδιος κρατικός φορέας, δηλαδή το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.) και βάσει προϋπηρεσίας, η γνωστή περίπτωση των αναπληρωτών. Οι εκπαιδευτικοί διορίζονται με βάση τη δήλωση προτίμησης και τη σειρά κατάταξης στο διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. ή στους ενιαίους πίνακες αναπληρωτών. Και στις δύο περιπτώσεις ο διορισμός γίνεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως και γνωστοποιείται στους διορισμένους με σχετική ανακοίνωση στον Τύπο στην οποία καλούνται να προσέλθουν εντός της προβλεπόμενης ημερομηνίας για να ορκιστούν και να αναλάβουν υπηρεσία προσκομίζοντας τα προβλεπόμενα από το νόμο δικαιολογητικά. Σημειώνεται ότι σε κανέναν από τους δύο τρόπους δεν εφαρμόζεται συνδυασμός μεθόδων επιλογής όπως συνιστάται στη βιβλιογραφία.

Τέλος, παρόλο που κοινός στόχος στη διεθνή κοινότητα είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού και η ανταπόκριση της επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια της καριέρας (in-service) στις εκπαιδευτικές ανάγκες (Eurydice 2009), καθώς και η παροχή προσεκτικής υποστήριξης στα πρώτα στάδια της καριέρας και των κατάλληλων κινήτρων για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (OECD Overview 2005), στη χώρα μας ούτε οι διαδικασίες ένταξης και εκπαίδευσης προσωπικού φαίνεται να βασίζονται στις αρχές του σύγχρονου management.

Η εκπαίδευση του προσωπικού δε φαίνεται να ξεκινά από τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών, εξαναγκάζοντας τον εκπαιδευτικό να μετατραπεί σε απλό δέκτη των κεντρικά σχεδιαζόμενων αποφάσεων μέσα σε ένα γραφειοκρατικό σύστημα που ενισχύει τον συγκεντρωτισμό και την ομοιομορφία, αντί να προωθεί την ενεργό συμμετοχή στην επαγγελματική εξέλιξη. Η προσκόλληση, όμως, στους τύπους και στους κανόνες και η έλλειψη πρωτοβουλίας από τα στελέχη μπορεί να οδηγήσει σε αδιέξοδα και δυσλειτουργίες, όπως η ανελαστικότητα, η ανία, το χαμηλό ηθικό και η έλλειψη επικοινωνίας (Μιχαλακόπουλος 1987, Πασιαρδής 1993, Κέφης 2005, Σαΐτης 2005).

4.3 Πρόσληψη τακτικού προσωπικού

Έως το 1997 η στελέχωση των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γινόταν από πίνακες, τις λεγόμενες επετηρίδες. Από το 1998 έως το 2002 τέθηκε σε ισχύ ένα μικτό σύστημα στελέχωσης σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 6 του ν. 2525/1997 (ΦΕΚ188, τ. Α'), το οποίο όριζε ότι οι διορισμοί θα γίνονται ποσοστιαία από τους πίνακες και τις εξετάσεις που θα διενεργούνται από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.), με φθίνουσα πορεία για τους πίνακες, ώστε το 2003 οι διορισμοί να πραγματοποιούνται μόνο μέσω των εξετάσεων.

Με αφετηρία το έτος 1998, λοιπόν, το Α.Σ.Ε.Π. προκηρύσσει και διενεργεί, ανά διετία, διαγωνισμό για την κατάρτιση πίνακα διοριστέων εκπαιδευτικών στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά κλάδους και ειδικότητες. Με απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Εσωτερικών, Δημόσιας διοίκησης και Αποκέντρωσης, καθορίζονται τα γνωστικά αντικείμενα που εξετάζονται κατά το διαγωνισμό, καθώς και η ύλη τους κατά ειδικότητες.

Δεκτοί στο διαγωνισμό για το διορισμό σε θέση δασκάλου γίνονται, όπως ορίζεται στις διατάξεις του άρθρου 13 του νόμου 1566/1985, οι έχοντες «πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος ΑΕΙ κατεύθυνσης δασκάλων ή παιδαγωγικής ακαδημίας ή του ιεροδιδασκαλείου Βελλάς Ιωαννίνων ή της ανώτερης εκκλησιαστικής σχολής Θεσσαλονίκης ή ισότιμο πτυχίο σχολής της αλλοδαπής και απολυτήριο εξατάξιου γυμνασίου ή λυκείου. Εκτός από τα πτυχία ΑΕΙ, η αναγνώριση πτυχίων σχολών της αλλοδαπής ως ισότιμων γίνεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ύστερα από γνώμη της επιτροπής της παραγράφου 7 του άρθρου 2 της ΣΤ5/ 5/ 26. 4.1982 (ΦΕΚ 213 τ.Β') κοινής απόφασης των Υπουργών Προεδρίας της Κυβέρνησης και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων».

Οι επιτυχόντες στο διαγωνισμό, εκείνοι των οποίων ο βαθμός σε κάθε μάθημα αντιστοιχεί σε ποσοστό τουλάχιστον 70% της προβλεπόμενης ανωτάτης βαθμολογίας σύμφωνα με το άρθρο 6 παρ. 5 του Ν. 2525/1997, κατατάσσονται κατά τη σειρά της βαθμολογίας τους σε πίνακες επιτυχίας, οι οποίοι δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, και από τους πίνακες αυτούς γίνονται οι διορισμοί στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την απόλυτη σειρά των υποψηφίων και με βάση τις δηλούμενες προτιμήσεις τους. Η προϋπηρεσία για όσους υπηρέτησαν ως προσωρινοί αναπληρωτές και ωρομίσθιοι λαμβάνεται υπόψη προσαυξάνοντας την τελική

βαθμολογία. Στη συνέχεια η παρ. 5 του ανωτέρω νόμου αντικαταστάθηκε από το άρθρο 1 παρ. 7 του Ν. 2834/2000 (ΦΕΚ 160, τ. Α') σύμφωνα με το οποίο για να καταταγεί στους πίνακες ένας υποψήφιος πρέπει να συγκεντρώνει μέσο όρο βαθμολογίας εξήντα (60) τουλάχιστον μονάδες με άριστα το εκατό (100) και να έχει λάβει σε κάθε θεματική ενότητα πενήντα πέντε (55) τουλάχιστον μονάδες. Εφόσον επιτυγχάνεται η συνολική αυτή βαθμολογία, προστίθενται σε αυτήν ανάλογες μονάδες από το βαθμό του πτυχίου, τους μεταπτυχιακούς ή διδακτορικούς τίτλους και την προϋπηρεσία του.

Από το 2003 και σύμφωνα με το ισχύον νομικό πλαίσιο διορισμού εκπαιδευτικών διακρίνονται δύο κατηγορίες πρόσληψης. Έτσι το άρθρο 7 του Ν. 3027/2002 (ΦΕΚ 152, τ. Α') ορίζει ότι «από το έτος 2003 και εφεξής οι διορισμοί εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις κενές οργανικές θέσεις πραγματοποιούνται ως εξής: αα) σε ποσοστό 75% από όσους επιτυγχάνουν στο διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. και κατά τη σειρά της βαθμολογίας και ββ) σε ποσοστό 25% από όσους είναι εγγεγραμμένοι στον πίνακα αναπληρωτών του άρθρου 138 του Ν. 2725/ 1999 και κατά τη σειρά εγγραφής τους. Αν δεν υπάρχουν υποψήφιοι για διορισμό στην κατηγορία αα', οι κενές θέσεις πληρούνται, μέχρι να εξαντληθούν, με διορισμό υποψηφίων της κατηγορίας ββ'».

Από την έναρξη του σχολικού έτους 2005-2006 και εφεξής, όμως, το άρθρο 6 παρ.2 του Ν. 3255/2004 (ΦΕΚ 138, τ. Α'), αλλάζει το ποσοστό του διορισμού μεταξύ των επιτυχόντων στο διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. και των εγγεγραμμένων στους πίνακες διοριστέων, μειώνοντας το ποσοστό των πρώτων από 75% σε 60% και αυξάνοντας το ποσοστό από 25% σε 40% από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών εκπαιδευτικών, ο οποίος συντάσσεται για κάθε έτος και στον οποίο κατατάσσονται κατά σειρά που εξαρτάται από την πραγματική προϋπηρεσία προσωρινού αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αρμοδιότητας του ΥΠ.Ε.Π.Θ.. Όπως και με τον προηγούμενο νόμο, αν δεν υπάρχουν υποψήφιοι για διορισμό από τους επιτυχόντες του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. στην κατηγορία οι κενές θέσεις πληρούνται, μέχρι να εξαντληθούν, με διορισμό υποψηφίων από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών.

Η διάταξη του άρθρου 6 παρ.3 του ως άνω νόμου ορίζει επίσης ότι από την έναρξη του σχολικού έτους 2004-2005 και εφεξής οι πολύτεκνοι εκπαιδευτικοί με τέκνα, τα οποία είναι ανήλικα ή υπηρετούν τη στρατιωτική τους θητεία ή σπουδάζουν εγγράφονται μέχρι 30 Ιουλίου κάθε έτους σε ειδικό πίνακα και διορίζονται σε θέσεις εκπαιδευτικών των κλάδων ΠΕ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανεξάρτητα από τη συμμετοχή τους σε

διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π.. Για το σκοπό αυτό συνιστώνται οι αναγκαίες θέσεις εκπαιδευτικών. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομίας και Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζεται ο αριθμός των διοριζόμενων εκπαιδευτικών κατά τις διατάξεις της παρούσας παραγράφου κατά κλάδο και ειδικότητα.

4.4 Πρόσληψη αναπληρωτών

Σύμφωνα με το άρθρο 17 του Ν. 1566/1985 «αν για οποιαδήποτε αιτία απουσιάζουν από τα σχολεία εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και αν υπάρχουν άλλες έκτακτες ανάγκες λειτουργίας των σχολείων, οι οποίες δημιουργούνται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, προσλαμβάνονται, με αίτησή τους, προσωρινοί αναπληρωτές με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου».

Σύμφωνα με το άρθρο 6 παρ. 7 του Ν. 2525/1997 «από το σχολικό έτος 1998-99, προσωρινοί αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται ... από τους πίνακες διοριστέων του Ν. 1566/85 και από τους εγγεγραμμένους στους πίνακες των επιτυχόντων στο διαγωνισμό και μη διοριζόμενους σε οργανικές θέσεις. Από το έτος 2003, οι προσλήψεις προσωρινών αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών γίνονται αποκλειστικά από τους πίνακες των επιτυχόντων στο διαγωνισμό υποψηφίων εκπαιδευτικών». Στο άρθρο 138 του Ν.2725/1999 (ΦΕΚ 121,τ Α') ορίζεται ότι εντάσσονται σε ενιαίο πίνακα διοριστέων οι εγγεγραμμένοι στους πίνακες διοριστέων εκπαιδευτικών του Ν. 1566/1985 μέχρι την 31.12.1997 που έχουν υπηρετήσει ως προσωρινοί αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι στα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της αρμοδιότητας του ΥΠ.Ε.Π.Θ. καθώς και όσοι έχουν υπηρετήσει με την ίδια ιδιότητα σε τάξεις αθλητικής διευκόλυνσης (Τ.Α.Δ.), εφόσον έχουν συμπληρώσει προϋπηρεσία τουλάχιστον δεκαέξι (16) μηνών μέχρι την 30.6.1996. Μάλιστα οι διατάξεις του άρθρου 1 παρ. 8 του Ν. 2834/2000 δίνουν απόλυτη προτεραιότητα στους υποψηφίους του προαναφερόμενου άρθρου 138 του Ν. 2725/1999 έναντι των άλλων κατηγοριών υποψηφίων που αναφέρονται στο άρθρο 6 παρ. 7 του Ν. 2525/1997.

Μεταγενέστερα, ο Ν. 3255/2004 (ΦΕΚ 138, τ.Α'), με το άρθρο 6 παρ. 4 δίνει και πάλι προτεραιότητα διορισμού το αργότερο μέχρι και το σχολικό έτος 2007 - 2008, σε όσους από τους αναπληρωτές του ενιαίου πίνακα συμπλήρωσαν κατά τις κείμενες διατάξεις την 30.6.2004 πραγματική προϋπηρεσία αναπληρωτή ή ωρομισθίου εκπαιδευτικού τουλάχιστον 30 μηνών. Σύμφωνα με το άρθρο 6 παρ. 5 του ίδιου νόμου από την έναρξη του σχολικού έτους 2005-2006 η πρόσληψη προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών στα σχολεία πρωτοβάθμιας

και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται από ενιαίο πίνακα που συντάσσεται για κάθε έτος και στον οποίο προσμετράται η προϋπηρεσία και η βαθμολογία στο διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π..

Σύμφωνα με την πιο πρόσφατη νομοθεσία [άρθρο 5 παρ. 1 του Ν. 3687/2008 (Φ.Ε.Κ. 159, τ. Α΄)] προτεραιότητα διορισμού δίνεται και πάλι στους έχοντες πραγματική προϋπηρεσία τουλάχιστον τριάντα (30) μηνών προσωρινού αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού έως την 30.6.2008 ενώ θεσμοθετείται μια νέα κατηγορία εκπαιδευτικών η οποία έπεται στο διορισμό; εκείνων που έχουν συμπληρώσει είκοσι τέσσερις (24) μήνες πραγματικής προϋπηρεσία προσωρινού αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού και έχουν λάβει τη βαθμολογική βάση σε οποιονδήποτε διαγωνισμό εκπαιδευτικών του Α.Σ.Ε.Π. Οι τελευταίοι διορίζονται από το σχολικό έτος 2008-2009 και εφεξής στον κλάδο επιτυχίας τους και μόνο, σύμφωνα με τις ανάγκες της Υπηρεσίας, και με σειρά που εξαρτάται από την προαναφερθείσα συνολική προϋπηρεσία. Ο αριθμός των διοριζομένων ανά σχολικό έτος και κατά κλάδο και ειδικότητα καθορίζεται με κοινή υπουργική απόφαση των Υπουργών Οικονομίας και Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Στην τελευταία εγκύκλιο διορισμών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2009-2010 (Φ.361.1/ 461/95508/Δ1/05-08-2009) αποτυπώνονται τα όσα έχουμε περιγράψει μέχρι τώρα αφού προτεραιότητα θα δινόταν στους εκπαιδευτικούς που είχαν συμπληρώσει πραγματική υπηρεσία αναπληρωτή ή ωρομισθίου τουλάχιστον τριάντα (30) μηνών μέχρι 30-6-2008 και θα ακολούθουσαν οι εκπαιδευτικοί που είχαν συμπληρώσει πραγματική υπηρεσία αναπληρωτή ή ωρομισθίου είκοσι τεσσάρων (24) μηνών και είχαν λάβει τη βαθμολογική βάση σε οποιονδήποτε διαγωνισμό εκπαιδευτικών του Α.Σ.Ε.Π.. Οι υποψήφιοι των δύο αυτών κατηγοριών θα απορροφηθούν όλοι με έναρξη το σχολικό έτος 2008-2009 και το αργότερο μέχρι και το σχολικό έτος 2012-2013 [άρθρο 5 παρ. 1 του νόμου 3687/2008 (Φ.Ε.Κ. 159, τ. Α΄)]. Εν συνεχεία σειρά θα είχαν οι εγγεγραμμένοι στον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών (άρθρο 6 του ν. 3255/2004) σε ποσοστό 40% και τελευταίοι οι εγγεγραμμένοι στους πίνακες διοριστέων του ΑΣΕΠ σε ποσοστό 60%.

Για να μιλήσουμε με αριθμούς για τον κλάδο των δασκάλων οι θέσεις του ποσοστού 60% από τον πίνακα διοριστέων του διαγωνισμού ΑΣΕΠ 2008 των κενών οργανικών θέσεων ανέρχονταν σε 1060. Αντιστοίχως οι θέσεις του ποσοστού 40% των κενών οργανικών θέσεων για τον κλάδο των δασκάλων ανέρχονταν σε 707. Καθώς όμως ο αριθμός των εκπαιδευτικών, που ανήκαν στον πίνακα διοριστέων του διαγωνισμού Α.Σ.Ε.Π. 2008 ήταν μικρότερος από αυτόν που είχε προγραμματισθεί να διορισθεί βάσει της 2Π/2008 Προκήρυξης του ΑΣΕΠ

(ΦΕΚ 515/08.10.2008, Τεύχος Προκηρύξεων ΑΣΕΠ), οι εναπομένουσες θέσεις δασκάλων, αφού δεν υπάρχαν επιτυχόντες του διαγωνισμού, καλύφθηκαν από υποψηφίους του ενιαίου πίνακα αναπληρωτών.

Επίσης στο διορισμό των αναπληρωτών αλλά και στις τοποθετήσεις αργότερα λαμβάνονται υπόψη και κοινωνικά κριτήρια. Από τις διατάξεις του άρθρου 1 παρ.8 του Ν.3194/2003 (ΦΕΚ 267, τ.Α΄) και τις διατάξεις του άρθρου 17 του Ν.3402/2005 (ΦΕΚ 258, τ.Α΄) ορίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί που πάσχουν από σκλήρυνση κατά πλάκας προτάσσονται στους πίνακες αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών αμέσως μετά τους υποψηφίους που είναι πολύτεκνοι εξ ιδίας οικογενείας και τους υποψήφιους που πάσχουν από ομόζυγη μεσογειακή αναιμία και δρεπανο-μικροδρεπανοκυτταρική αναιμία.

Από τις διατάξεις του άρθρου 2 παρ.4 του Ν. 3454/2006 (ΦΕΚ 75, τ.Α΄) ορίζεται ότι από την έναρξη του σχολικού έτους 2006-2007 και εφεξής, κατά την πρόσληψη των αναπληρωτών εκπαιδευτικών από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών, προσλαμβάνονται από τους εγγεγραμμένους στον πίνακα αυτό εκπαιδευτικοί που έχουν τρία (3) τέκνα σε ποσοστό είκοσι τοις εκατό (20%) κατά κλάδο και ειδικότητα επί των εκάστοτε προσλαμβανομένων, εφόσον πληρούν τις προϋποθέσεις που θέτουν οι διατάξεις αυτές.

4.5 Τοποθέτηση προσωπικού

Οι διατάξεις του άρθρου 3 του Π.Δ 100/97 ορίζουν τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια (ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ) ως αρμόδια όργανα για τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το άρθρο 2 του Π.Δ.144/1997 (ΦΕΚ.127 τ. Α΄) οι διοριζόμενοι τοποθετούνται προσωρινά σε σχολικές μονάδες της περιοχής διορισμού με απόφαση των προϊσταμένων των οικείων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης ύστερα από πρόταση του οικείου Περιφερειακού Συμβουλίου (άρθρο 8 παρ. 9 του Ν. 2817/2000 που αντικατέστησε το άρθρο 46 παρ. 6 του ν. 2413/1996). Για το σκοπό αυτό οι προϊστάμενοι των Διευθύνσεων ανακοινώνουν τις κενές θέσεις των σχολείων και καλούν τους νεοδιορισθέντες να υποβάλουν δήλωση προτίμησης προσωρινής τοποθέτησης σε ένα ή περισσότερα σχολεία της περιοχής διορισμού.

Σε περίπτωση που οι ίδιες θέσεις ζητούνται από περισσότερους υποψήφιους προτιμώνται κατά σειρά όσοι έχουν τις περισσότερες μονάδες τοποθέτησης από οικογενειακούς λόγους (ΠΔ 50/1996 άρθρο16 παρ.7), λόγους συνυπηρέτησης (ΠΔ 50/1996 άρθρο16 παρ. 5, 6) και εντοπιότητας, εφόσον ζητούν τοποθέτηση σε σχολική μονάδα Δήμου ή

κοινότητας που είναι δημότες (ΠΔ 50/1996 άρθρο 16 παρ.9), όπως αυτές καθορίζονται από τις διατάξεις που ισχύουν για τις μεταθέσεις και τοποθετήσεις εκπαιδευτικών.

Σε περίπτωση ισοβαθμίας κατά τις προσωρινές τοποθετήσεις προηγούνται οι εκπαιδευτικοί που υπερέχουν κατά κριτήριο αν αυτά συντρέχουν και με την εξής σειρά: α) στη συνυπηρέτηση β) στην εντοπιότητα γ) στους οικογενειακούς λόγους δ) στη συνολική υπηρεσία [Μονάδες: 2 για κάθε έτος υπηρεσίας (ΠΔ 50/96 άρθρ. 16 παρ. 3, 4)] ε) στις δυσμενείς συνθήκες σχολείων όπου υπηρέτησαν [κάθε σχολείο έχει τις δικές του μονάδες (ΠΔ 50/96 άρθρ. 16 παρ. 8)]. Σε περίπτωση ισοβαθμίας και στα επιμέρους κριτήρια λαμβάνεται υπόψη η ημερομηνία και η σειρά δημοσίευσης του διορισμού τους στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Οι διοριζόμενοι καλύπτουν καταρχήν λειτουργικές ανάγκες στο σχολείο των περιοχών διορισμού τους, μπορεί όμως να διατεθούν και σε σχολεία άλλης περιοχής της αρμοδιότητας του ιδίου ΠΥΣΔΕ (π.χ. διορισμός στη Δ' Κυκλάδων αλλά διάθεση στην Α' Κυκλάδων) για εξαιρετικές υπηρεσιακές ανάγκες, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 16Γ* παρ. 1, 2 του Ν. 1566/85 σε συνδυασμό με τις διατάξεις του Ν. 2817/2000 άρθρο 8 παρ. 9 (ΦΕΚ. 78 τ. Α') και του ΠΔ. 144/97 αρθ. 2 (ΦΕΚ. 127 τ. Α') και με τη διαδικασία που ορίζεται στις διατάξεις αυτές.

* Το άρθρο 16Γ παρ. 1, 2 του ν. 1566/85 αναφέρεται στη δυνατότητα του Προϊσταμένου της Δ/σης να αποσπά για εξαιρετικές υπηρεσιακές ανάγκες εκπαιδευτικούς από σχολείο σε σχολείο του ιδίου νομού μέχρι δύο μήνες. Η απόσπαση αυτή μπορεί να παραταθεί ως τη λήξη του διδακτικού έτους μετά από πρόταση του ΠΥΣΔΕ.

Οι ανωτέρω εκπαιδευτικοί τοποθετούνται οριστικά σύμφωνα με την διαδικασία των μεταθέσεων μέσα στην ίδια περιοχή και τις διατάξεις του Ν. 2817/2000 άρθρο 8 παρ. 9. Σύμφωνα με τον ως άνω νόμο, οι εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται οριστικά, ύστερα από πρόταση του περιφερειακού συμβουλίου, σε σχολεία της περιοχής μετάθεσης, τα οποία δεν είχαν περιλάβει στις προτιμήσεις τους, έχουν δικαίωμα υποβολής αίτησης από το επόμενο σχολικό έτος για βελτίωση της τοποθέτησής τους για σχολεία της ίδιας ή άλλης περιοχής μετάθεσης μόνο του ιδίου νομού και συγκρίνονται με τους λοιπούς εκπαιδευτικούς.

Στις διατάξεις του άρθρου 9 παρ. 7 του ν. 3391/2005 (ΦΕΚ 240/4-10-2005 τ. Α') ορίζεται ότι κατά την τοποθέτηση των διοριζομένων ως μόνιμων εκπαιδευτικών σε περιοχές ή Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και στα δυσπρόσιτα σχολεία προηγούνται οι εγγεγραμμένοι στον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών και ακολουθούν οι διοριστέοι του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π..

4.6 Μετακινήσεις προσωπικού

4.6.1.Μεταθέσεις

Αρμόδια όργανα για τις μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης είναι τα κεντρικά υπηρεσιακά συμβούλια (ΚΥΣΠΕ - ΚΥΣΔΕ) για τις μεταθέσεις από περιοχή σε περιοχή και τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια (ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ) για τις μεταθέσεις από σχολείο σε σχολείο της ίδιας περιοχής σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 3 του Π.Δ 50/96. Στις διατάξεις του άρθρου 4 του ως άνω Π.Δ. ορίζεται ότι για την πραγματοποίηση των μεταθέσεων καταρτίζονται, μέχρι 10 Μαρτίου κάθε σχολικού έτους, από τις αρμόδιες κατά περίπτωση διευθύνσεις προσωπικού της Κ.Υ. με βάση τις εισηγήσεις των περιφερειακών υπηρεσιακών συμβουλίων πίνακες κενών οργανικών θέσεων κατά περιοχή μετάθεσης, χωριστά για δασκάλους, νηπιαγωγούς και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων κατά κλάδο για την Α/θμια Εκπ/ση. Οι πίνακες αυτοί υπολογίζουν τις κενές οργανικές θέσεις ή τυχόν υπεραριθμίες λαμβάνοντας υπόψη τις κενές οργανικές θέσεις που προβλέπεται ότι θα προκύψουν μέχρι 31 Αυγούστου του έτους πραγματοποίησης των μεταθέσεων με την αυτοδίκαια αποχώρηση των εκπαιδευτικών από την υπηρεσία και τις κενές οργανικές θέσεις όλων των σχολείων της περιοχής τους, όπως έχουν υπολογιστεί από τα αρμόδια ΠΥΣΠΕ.

Για τη μετάθεση εκπαιδευτικών απαιτείται υπηρεσία ενός έτους στη κατεχόμενη οργανική θέση μέχρι 31 Αυγούστου του έτους κατά το οποίο πραγματοποιούνται οι μεταθέσεις. Εξαίρεση στα παραπάνω αποτελούν όσοι διορίζονται σε δυσπρόσιτα σχολεία του Ν.1143/1981 οι οποίοι, όπως ορίζεται τις διατάξεις του άρθρου 21 παρ.2 του Ν.3328/2005 (ΦΕΚ 80, τ.Α'), υπηρετούν σ' αυτά επί μία τουλάχιστον συνεχή διετία αποκλειόμενης απολύτως και για οποιονδήποτε λόγο της αποσπάσεως, μεταθέσεως ή μετατάξεως τους από τα σχολεία αυτά κατά τη διάρκεια της διετίας.

Σύμφωνα με το άρθρο 13 του Π.Δ. 100/97 κατά τις μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών μετατίθενται ή τοποθετούνται, κατά προτεραιότητα, συγκρινόμενοι μόνο μεταξύ τους εκπαιδευτικοί των οποίων τα παιδιά έχουν χρήζουν ειδικής θεραπευτικής αγωγής ή εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί που έχουν τέσσερα ή περισσότερα άγαμα παιδιά, τα οποία δεν έχουν συμπληρώσει το 18ο έτος της ηλικίας τους.

Οι αιτήσεις με τα απαραίτητα δικαιολογητικά και τις προτιμήσεις μετάθεσης υποβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς μέσα στο μήνα Νοέμβριο κάθε έτους στον

προϊστάμενο της οικείας διεύθυνσης εκπαίδευσης. Οι προϋποθέσεις και οι λόγοι μετάθεσης, πρέπει να υπάρχουν κατά την ημερομηνία που λήγει η προθεσμία υποβολής των αιτήσεων (άρθρα 6, 12 Π.Δ 50/96). Οι προϊστάμενοι των διευθύνσεων και γραφείων, αφού διαπιστώσουν ότι συντρέχουν οι προϋποθέσεις για μετάθεση, ελέγχουν και βεβαιώσουν την ορθότητα και την πληρότητα των δικαιολογητικών, προσδιορίζουν τις μονάδες μετάθεσης κατά κριτήριο και στο σύνολό τους. Στη συνέχεια συντάσσουν πίνακες με το ονοματεπώνυμο, τον κλάδο και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και τις μονάδες μετάθεσης του καθενός κατά κριτήριο και στο σύνολό τους. Τους πίνακες αυτούς τους υποβάλλουν μαζί με τις αιτήσεις των εκπαιδευτικών στην αρμόδια διεύθυνση του ΥΠ.Ε.Π.Θ., το αργότερο μέχρι 15 Δεκεμβρίου (άρθρο 12 παρ. 4 του Π.Δ 50/96).

Τα κεντρικά υπηρεσιακά συμβούλια, στα οποία διαβιβάζονται οι αιτήσεις για μετάθεση συνεδριάζουν μέχρι 31 Μαρτίου και αφού λάβουν υπόψη τις κενές οργανικές θέσεις, τις μονάδες μετάθεσης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 16 του Π.Δ. 50/96 και τις προτιμήσεις των ενδιαφερομένων προτείνουν τη μετάθεση των εκπαιδευτικών (άρθρο 12 παρ. 5 του Π.Δ 50/96). Οι μεταθέσεις για τις οποίες αποφασίζουν τα κεντρικά υπηρεσιακά συμβούλια, εκτελούνται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (άρθρο 7 παρ. 1 του Π.Δ 50/96).

4.6.2 Αποσπάσεις

Όσον αφορά τις αποσπάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε υπηρεσίες και φορείς αρμοδιότητας του ΥΠ.Ε.Π.Θ. προβλέπονται από τις διατάξεις του άρθρου 16 του Ν.1566/1985 (ΦΕΚ 167 τ.Α'), όπως έχει συμπληρωθεί και τροποποιηθεί μεταγενέστερα από τις ακόλουθες διατάξεις ως εξής:

- άρθρο 6 παρ. 6 περ. α' του Ν. 2740/1999 (ΦΕΚ 186 τ.Α') «στην Κεντρική Υπηρεσία και στις ανεξάρτητες ή αποκεντρωμένες υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. ύστερα από γνώμη του Κεντρικού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Διοικητικού Προσωπικού του ΥΠ.Ε.Π.Θ.» καθώς και σε «σε νομικά πρόσωπα δημοσίου ή ιδιωτικού δικαίου, που εποπτεύονται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., ύστερα από πρόταση των αρμόδιων οργάνων τους». Στην πρόταση θα αναφέρεται το έργο που θα κληθούν να διεκπεραιώσουν οι υπό απόσπαση εκπαιδευτικοί.
- άρθρο 31, σε συνδυασμό με το άρθρο 8 του Ν. 1946/1991(ΦΕΚ 69 τ.Α'), όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 11 του Ν. 3391/2005 (ΦΕΚ 24 τ.Α') στα Γ.Α.Κ. «ύστερα από

εισήγηση της Εφορείας των Γ.Α.Κ., η οποία κρίνει και αξιολογεί τα προσόντα των υποψηφίων για απόσπαση».

- άρθρο 14 παρ. 29 περ. ι', τελευταίο εδάφιο, του Ν. 2817/2000(ΦΕΚ 78 τ.Α') «Σε κενές θέσεις διοικητικών υπαλλήλων των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης και των διευθύνσεων και γραφείων εκπαίδευσης των νομών ... με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων» ύστερα από γνώμη του Ανώτερου Υπηρεσιακού Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε.) ή του Ανώτερου Υπηρεσιακού Συμβουλίου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε.) ανάλογα.
- άρθρο 14 παρ. 6 περ. στ' του Ν. 3149/2003 (ΦΕΚ 141 τ.Α') στον Ο.Ε.Ε.Κ. «Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από αίτηση των ενδιαφερομένων και γνώμη του Δ.Σ. του (Ο.Ε.Ε.Κ.)».

Θεμελιώνουν δικαίωμα υποβολής αίτησης μετάθεσης και λαμβάνουν μονάδες μετάθεσης της οργανικής τους θέσης σύμφωνα με τη διάταξη της παρ. 2 του άρθρου 9 του Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ 24 τ.Α') μόνον όσοι αποσπώνται στην Κεντρική Υπηρεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ., καθώς και στη Δ/νση Διοικητικής και Οικονομικής Στήριξης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στα Γραφεία των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, των Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης καθώς και στα Γραφεία Φυσικής Αγωγής και στα Γραφεία Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και στον Ο.Ε.Ε.Κ., με τη διαδικασία που προβλέπεται από το άρθρο 6 παρ. 6 του Ν.2740/99 (ΦΕΚ 186 τ.Α')

Σε κάθε άλλη περίπτωση απόσπασης εκπαιδευτικών με τις διαδικασίες του Ν.2740/99 (ΦΕΚ186 τ.Α') σε υπηρεσίες και φορείς αρμοδιότητας ΥΠ.Ε.Π.Θ. (ΑΕΙ, ΤΕΙ, Ι. Μητροπόλεις, λοιπά Ν.Π.Δ.Δ., ΝΕΛΕ, Γ.Α.Κ., Δημόσιες Βιβλιοθήκες, Ο.Ε.Π.Ε.Κ., Γεν. Γραμματεία Αθλητισμού, Γραμματείες ΠΕΚ κ.λ.π.), οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μονάδες συνθηκών διαβίωσης της πλησιέστερης σχολικής μονάδας προς την υπηρεσία όπου αποσπάστηκαν, χωρίς να λογίζεται ότι υπηρετείται κατ' αυτόν τον τρόπο η οργανική τους θέση.

4.7 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

4.7.1 Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Η ραγδαία ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης και της τεχνολογίας σε συνδυασμό με τις αλλεπάλληλες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές αλλαγές καθιστούν το ρόλο του εκπαιδευτικού πολυδιάστατο και απαιτητικό (Ρες 2006). Με δεδομένη τη μεταβαλλόμενη

φύση του σχολείου, τις απαιτητικές συνθήκες διεξαγωγής του διδακτικού έργου και τις νέες διαστάσεις του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση και η επαγγελματική τους ανάπτυξη κατέχει κεντρική θέση στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης (Υφαντή & Βοζαίτης 2007). Θέλοντας να τονίσει τη σημασία της επιμόρφωσης η Επιτροπή της Unesco για θέματα παιδείας υποστηρίζει ότι «Η ποιότητα της διδασκαλίας εξαρτάται περισσότερο από τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, παρά από την αρχική τους κατάρτιση» (Τύπας & Παπαχρήστου 2002 :85).

Επιμόρφωση στο χώρο της εκπαίδευσης μπορεί να οριστεί μια προγραμματισμένη διαδικασία με στόχο την επαγγελματική βελτίωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Σαΐτης, Πανάικα, Σαΐτη & Κυριάκη 2004 : 66). Τα επιμορφωτικά προγράμματα οφείλουν να βελτιώνουν, να ανανεώνουν ή να ενισχύουν την βασική εκπαίδευση σε θέματα επιστημονικής ειδικότητας και παιδαγωγικής θεωρίας και να παρέχουν συστηματική πληροφόρηση σε περιπτώσεις εισαγωγής νέων γνωστικών αντικειμένων, εκπαιδευτικών καινοτομιών ή μεταρρυθμίσεων (Ρες 2006). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου για τη λειτουργία του οποίου κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των δασκάλων τόσο στον διαφορετικό τρόπο εργασίας όσο και στα νέα αντικείμενα που απαιτούν εξειδικευμένη γνώση (θεατρική αγωγή, εικαστικά κ.ά.) (Σαΐτης et al 2004, Σαΐτης 2005).

Όταν αναφερόμαστε στην επιμόρφωση εννοούμε ένα πλαίσιο διαφορετικό από εκείνο των παρωχημένων εποχών. Εννοούμε μια σύζευξη θεωρίας και πράξης (Βάλβης 2005, Υφαντή et al 2007) ώστε να παράγεται γνώση με την πλήρη συμμετοχή των συμμετεχόντων και με συγκεκριμένα αποτελέσματα τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο όσο και για τον οργανισμό (Βάλβης 2005). Βασική προϋπόθεση για να είναι αποτελεσματική η επιμόρφωση είναι να συμβαδίζει με τη σχολική κουλτούρα, να εφαρμόζει «εκπαιδευτικοκεντρικές» αρχές που εστιάζουν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών και να τους επιτρέπει να συμμετέχουν ενεργά και υπεύθυνα στη διαδικασία, ώστε να μην είναι απλώς παθητικοί αποδέκτες των αλλαγών στην εκπαίδευση (Ρες 2006, Υφαντή et al 2007).

Στη χώρα μας, ωστόσο, οι περιορισμένος βαθμός αυτονομίας των εκπαιδευτικών μονάδων σε θέματα προγραμματισμού είναι ενδεικτικός της αδυναμίας σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων επιμόρφωσης, (Γεωργιάδης, Παπαδοπούλου & Τρίκος 2005) συρρικνώνοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού σε αποδέκτη των κεντρικά καθοριζόμενων σχεδιασμών και εκτελεστή οδηγιών σε ένα πλαίσιο γραφειοκρατικού ελέγχου και αυξημένης διαχειριστικής διοίκησης (Γεωργιάδης et al 2005, Υφαντή et al 2007).

4.7.2 Η ελληνική πραγματικότητα διαχρονικά

Αν επιχειρήσουμε μια μικρή ιστορική αναδρομή θα διαπιστώσουμε ότι ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εκφράστηκε και στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Γεωργιάδης et al 2005).

Από το 1880 η μετεκπαίδευση των δασκάλων συντελούνταν στα πρότυπα σχολεία των διδασκαλείων. Από το 1922 με τον Ν. 2856 δινόταν η δυνατότητα στους δασκάλους να παρακολουθήσουν διετείς σχολές μετεκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας με άδεια μετ'αποδοχών ενώ το 1929, με τους νόμους 3600 και 4397, καθιερώθηκε το Γεωργικό Πανεπιστήμιο της Αθήνας ή άλλες γεωργικές σχολές της χώρας για τη γεωργική μετεκπαίδευσή τους (Γεωργιάδης et al 2005, Σαΐτης 2005).

Το 1972 δρύθηκε το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Δ.Δ.Ε.) στην Αθήνα, το οποίο ήταν διετούς φοίτησης και λειτούργησε κυρίως ως σχολή παραγωγής στελεχών (Γεωργιάδης et al 2005 :48). Το χρονικό διάστημα 1978-1983 ιδρύθηκαν οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.) (Γεωργιάδης et al 2005, Σαΐτης 2005), οι οποίες όπως και το Μ.Δ.Δ.Ε. χαρακτηρίζονταν από τον άμεσο έλεγχο της πολιτικής εξουσίας (Γεωργιάδης et al 2005 :48).

Το 1985, ο Ν. 1566 με το άρθρο 28 καθορίζει τους σκοπούς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών οι οποίοι είναι : α) η ενημέρωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά βιβλία και τη διδακτική των μαθημάτων και γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική και η προσαρμογή τους στην πραγματικότητα του σχολείου (εισαγωγική επιμόρφωση), β) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών που ήδη υπηρετούν σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης και την ανάπτυξη της ικανότητάς τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης και να ασκούν αποτελεσματικότερα το έργο τους (περιοδική επιμόρφωση κάθε τέσσερα έως έξι έτη) και γ) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα με νέα αντικείμενα, σε μαθήματα, μέτρα και θεσμούς, καθώς και η προετοιμασία τους για άσκηση νέων καθηκόντων (ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας που συνδέονται με εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες, αλλαγή σχολικών προγραμμάτων, εισαγωγή νέων μαθημάτων, νέων διδακτικών μεθόδων και σχολικών βιβλίων).

Φορείς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι οι σχολικές μονάδες, τα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα (Π.Ε.Κ.), τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Α.Ε.Ι.), τα τεχνολογικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.), η Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (άρθρο 29 του Ν. 1566/1985).

Με το Π.Δ. 130/90, και αφού είχε ψηφιστεί ο νόμος για την ίδρυση και τη λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων, επιχειρήθηκε η εξομοίωση των δασκάλων που αποφοίτησαν από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες αλλά η προσπάθεια εντάθηκε με το 1997 στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος με τίτλο : «Ειδικό επιμορφωτικό πρόγραμμα για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών Π.Ε. με διετείς σπουδές» (Γεωργιάδης et al 2005).

Διάφορες μορφές επιμόρφωσης λειτουργούν στα Π.Ε.Κ., τα οποία αποτελούν βασικό φορέα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Τα Π.Ε.Κ. ιδρύθηκαν με το Ν. 1566/85 αλλά ξεκίνησαν να λειτουργούν το 1992. Υπάρχουν δεκαέξι (16) Π.Ε.Κ. συνολικά ενώ (4)τέσσερα από αυτά βρίσκονται στην περιοχή της Αττικής (Saiti & Saitis 2006).

Σε αυτά η επιμόρφωση διακρίνεται σε εισαγωγική, η οποία είναι εν μέρει υποχρεωτική, περιορισμένης διάρκειας και απευθύνεται σε νεοδιόριστους μόνιμους εκπαιδευτικούς όλων των κλάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και στους προσλαμβανόμενους σε θέσεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών, και σε περιοδική με υποχρεωτική ή και προαιρετική παρακολούθηση (άρθρο 17 του Ν. 2009/1992 ΦΕΚ 18 τ.Α').

Στην εισαγωγική επιμόρφωση το πρόγραμμα χωρίζεται σε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση, διάρκειας δύο εβδομάδων (60 ώρες) αφορά την ενημέρωση σε θέματα που αφορούν το σχολείο, τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα και είναι υποχρεωτική για όλους τους εκπαιδευτικούς ενώ η δεύτερη και η τρίτη φάση (40 ώρες) περιλαμβάνουν την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου σε σχολεία και τη συζήτηση ως προς τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διεξαγωγή του διδακτικού έργου και απευθύνονται σε εκείνους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι κατά τη στιγμή του διορισμού τους έχουν διδακτική προϋπηρεσία σε σχολεία πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λιγότερη από 8 μήνες (Π.Δ. 45/1999).

Την ευθύνη για τη λειτουργία του Π.Ε.Κ. έχει πενταμελές Συντονιστικό Συμβούλιο, του οποίου τα μέλη ορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και

Θρησκευμάτων ενώ οι διδάσκοντες ορίζονται, με υπουργική απόφαση μετά από γνώμη του διευθυντή και των υποδιευθυντών του Π.Ε.Κ.

(άρθρο 17 του Ν. 2009/1992).

Το 1995 σύμφωνα με το άρθρο 5 του νόμου 2327/1995 (ΦΕΚ 156 τ.Α'), το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Δ.Δ.Ε.) εντάσσεται από το ακαδημαϊκό έτος 1995 - 1996, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Αθηνών, το οποίο έχει την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία του. Πριν την ίδρυση του Μ.Δ.Δ.Ε. αρμόδιο για τη διετή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών λειτουργών δημοτικής εκπαίδευσης ήταν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ν. 4379/1965, Σαΐτης 2005: 303).

Στο άρθρο 8 του νόμου 2327/1995 προβλέπεται η ίδρυση Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.) και στη Θεσσαλονίκη, το οποίο θα εντάσσεται στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Στη συνέχεια με άλλους νόμους δόθηκε η αντίστοιχη δυνατότητα και σε άλλα Α.Ε.Ι.. Σκοπός των διδασκαλείων είναι η μετεκπαίδευση και εξειδίκευση του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η μετεκπαίδευση διαρκεί τέσσερα (4) εξάμηνα. Η φοίτηση είναι υποχρεωτική και κατά τη διάρκεια της φοίτησης οι μετεκπαιδευόμενοι απαλλάσσονται από τα διδακτικά και διοικητικά τους καθήκοντα. Σε όσους περατώνουν με επιτυχία το διετή κύκλο της μετεκπαίδευσης στα διδασκαλεία χορηγείται δίπλωμα διετούς μετεκπαίδευσης στις επιστήμες της αγωγής.

Με τον νόμο 2986/2002 (ΦΕΚ 24 τ.Α') ιδρύεται νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, με την επωνυμία Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), που εδρεύει στην Αθήνα και εποπτεύεται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ο οποίος διορίζει τον πρόεδρο του επταμελούς Διοικητικού Συμβουλίου που πρέπει να είναι καθηγητής ή αναπληρωτής καθηγητής Πανεπιστημίου ή επιστήμονας αναγνωρισμένου κύρους.

Έργο του Ο.ΕΠ.ΕΚ. είναι: α) Ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η υποβολή σχετικών προτάσεων στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, β) Ο συντονισμός όλων των μορφών και τύπων της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και η εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων, γ) Η κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία ύστερα από την έγκριση τους από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων υλοποιούνται από τους επιμορφωτικούς φορείς, δ) Η ανάθεση επιμορφωτικού έργου σε αρμόδιους φορείς και η εισήγηση στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για τη σύσταση

αυτοτελών επιμορφωτικών κέντρων και μονάδων, ε) Η κατανομή και η διαχείριση των πόρων που διατίθενται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στ) Η πιστοποίηση φορέων και τίτλων στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Τέλος, υπάρχει δυνατότητα παρακολούθησης ειδικών προγραμμάτων από φορείς όπως η Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης, το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης αλλά και προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

5.1 Μεθοδολογία της έρευνας

Στο στάδιο της εμπειρικής ανάλυσης και συγκεκριμένα στο πρώτο στάδιο (κεφάλαιο 6) γίνεται μια στατιστική περιγραφή του δείγματος με πίνακες απλούς αλλά και με πίνακες διπλής εισόδου (συχνοτήτων) και διαγράμματα. Στο επόμενο στάδιο της εμπειρικής ανάλυσης γίνεται μια διερεύνηση του κατά πόσο τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων εκπαιδευτικών επηρεάζουν τον προγραμματισμό του διδακτικού προσωπικού. Για το λόγο αυτό έγινε εκτίμηση τεσσάρων (4) οικονομετρικών υποδειγμάτων από τα οποία τα πρώτα τρία υποδείγματα χρησιμοποιούν τη μέθοδο της γραμμικής παλινδρόμησης των ελαχίστων τετραγώνων (OLS) αφού οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι ποσοτικές και το τέταρτο υπόδειγμα τη μέθοδο binary probit αφού η εξαρτημένη μεταβλητή που χρησιμοποιείται στο υπόδειγμα είναι διχοτομική. Επιπροσθέτως, και προκειμένου να διερευνήσουμε τις απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με την υφιστάμενη διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτικών αλλά και το υφιστάμενο σύστημα τοποθέτησης τους στις σχολικές μονάδες, έγινε εκτίμηση δύο οικονομετρικών υποδειγμάτων στα οποία χρησιμοποιήθηκε πάλι η μέθοδος των ελαχίστων τετραγώνων (OLS). Τέλος, με βάση την εκτίμηση τεσσάρων οικονομετρικών υποδειγμάτων σύμφωνα με τη μέθοδο των ελαχίστων τετραγώνων (OLS), διερευνήθηκαν οι απόψεις των ερωτηθέντων –εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό που η μετακίνηση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς επηρεάζει σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικής και εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειώσουμε, ότι σε τα όλα οικονομετρικά υποδείγματα στα οποία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της γραμμικής παλινδρόμησης των ελαχίστων τετραγώνων (OLS) διεξήχθη έλεγχος White, για να ελέγξει την υπόθεση ότι δεν υπάρχει ετεροσκεδαστικότητα στο οικονομετρικό υπόδειγμα. Συνεπώς, στα υποδείγματα γραμμικής παλινδρόμησης στα οποία διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ετεροσκεδαστικότητα έγινε επανεκτίμηση του υποδείγματος με τη μέθοδο White, και έτσι όλα τα υποδείγματα είναι απαλλαγμένα από ετεροσκεδαστικότητα.

5.2 Το δείγμα

Η παρούσα έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε δασκάλους των νομών Πρέβεζας, Γρεβενών, Φθιώτιδας, Ευρυτανίας και Αιτωλοακαρνανίας και, μέσα από τις πέντε ενότητες στις οποίες χωρίζεται, στοχεύει στη

διερεύνηση του προγραμματισμού και στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας του ισχύοντος νομικού πλαισίου σε θέματα στελέχωσης των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας.

Επελέγη αντιπροσωπευτικό δείγμα από σχολεία από μονοθέσια έως δωδεκαθέσια σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές των προαναφερθέντων νομών. Συγκεκριμένα στο νομό Πρέβεζας απαντήθηκαν 27 ερωτηματολόγια, στο νομό Γρεβενών 31, στο νομό Φθιώτιδος 36, στο νομό Ευρυτανίας 13 και στο νομό Αιτωλοακαρνανίας 25. Συνολικά αποστάλησαν 180 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 132, ποσοστό συμμετοχής δηλαδή 73,3%.

5.3 Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο ξεκινά με την ενότητα Α (ερωτήματα 1-6) με τίτλο «Δημογραφικά στοιχεία», στην οποία ζητείται από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν κάποια προσωπικά στοιχεία (φύλο, χρόνια υπηρεσίας, ηλικία κλπ) που θα βοηθήσουν περαιτέρω στην στατιστική ανάλυση του ερωτηματολογίου.

Η επόμενη ενότητα Β (ερωτήματα 7-16) με τίτλο «Στοιχεία προγραμματισμού διδακτικού προσωπικού» διερευνά την ύπαρξη ή μη προγραμματισμού των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό. Τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών (OECD Overview 2005) δείχνουν ότι η ποσότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με την ποιότητα και αυτό γιατί για να ανταποκριθεί στην έλλειψη εκπαιδευτικών ένα σχολικό σύστημα προβαίνει σε ένα συνδυασμό δράσεων όπως η μείωση των απαιτήσεων για είσοδο στο επάγγελμα, η ανάθεση διδασκαλίας γνωστικών αντικειμένων στα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν εξειδικεύονται, η αύξηση των διδακτικών ωρών ή η αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη. Τέτοιου είδους πρακτικές μπορεί να διασφαλίζουν την ύπαρξη εκπαιδευτικού σε κάθε τάξη και να μην κάνουν εμφανή την έλλειψη, αλλά εγείρουν ανησυχίες για την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης.

Για τους παραπάνω λόγους, με το ερώτημα 7 του ερωτηματολογίου επιδιώκεται η καταγραφή πιθανών ελλείψεων διδακτικού προσωπικού κατά τους δύο πρώτους μήνες ή κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Πραγματικές έκτακτες ανάγκες λειτουργίας των σχολείων είναι αυτές που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια του έτους. Παρόλα αυτά ο μεγάλος αριθμός οργανικών κενών σε συνδυασμό με τη βραδύτητα που δίνονται οι πιστώσεις έχει ως αποτέλεσμα την υπολειτουργία πολλών σχολικών μονάδων κατά τους δύο πρώτους μήνες του σχολικού έτους (Σαΐτης 1997).

Η Υπουργός Παιδείας κ. Άννα Διαμαντοπούλου στο Δελτίου Τύπου στις 25/11/2009 λέει τα εξής : «Η φετινή σχολική χρονιά, όπως και οι προηγούμενες, ξεκίνησε με πολλά προβλήματα λόγω ελλείψεων σε διδακτικό προσωπικό. Στις 7 Οκτωβρίου βρεθήκαμε αντιμέτωποι με ανορθολογικές καταστάσεις και αδιέξοδα, που σ' ένα βαθμό εξακολουθούν να επηρεάζουν αρνητικά τη λειτουργία των σχολείων και την εκπαίδευση των μαθητών». Αν οι ελλείψεις στην αρχή του σχολικού έτους επιβεβαιωθούν και από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην έρευνα αυτή, γεγονός δυστυχώς εξαιρετικά πιθανό σύμφωνα με την έως τώρα εμπειρία, αυτό κατά συνέπεια θα καταδεικνύει ότι δε γίνεται συνεχής ανασκόπηση των αλλαγών του ανθρώπινου δυναμικού (Τζεκίνης 1988), δεν έχουν προβλεφθεί σωστά οι ανάγκες σε διδακτικό προσωπικό και ότι τελικά έχει αποτύχει ο προγραμματισμός, στόχος του οποίου είναι η εξασφάλιση και διατήρηση του απαραίτητου αριθμού ανθρώπων με τις κατάλληλες δεξιότητες και ικανότητες, αλλά και η καλύτερη δυνατή αξιοποίησή τους την κατάλληλη χρονική στιγμή (Armstrong 1999, Beardwell et al 1997, Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Παγκάκης 2002, DeCenzo et al 2007).

Στη συνέχεια με το ερώτημα 8 επιδιώκεται η αιτιολόγηση των ελλείψεων κατά την άποψη των ερωτούμενων και σαν επιλογές δίνονται α) η έλλειψη ορθολογικού προγραμματισμού από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. που συζητήσαμε παραπάνω, β) η κατ' έτος αυξομείωση των μαθητών που αλλάζει την αναλογία μαθητή δασκάλου, η οποία όμως πρέπει να εξετάζεται και να παρακολουθείται από το Υπουργείο, ώστε να συμβάλλει στο σωστό υπολογισμό των κενών θέσεων (The UK report, OECD, 2003), γ) το φαινόμενο των αποσπάσεων που ευθύνεται για τη δημιουργία πολλών λειτουργικών κενών ετησίως τα οποία δεν καλύπτονται από τον αριθμό των ετήσιων διορισμών (Σαΐτης 1997), δ) οι αναρρωτικές άδειες οι οποίες ίσως δεν μπορούν να προβλεφθούν αλλά μπορούν με βάση κάποιους δείκτες υπολογισμού των απουσιών να υπολογιστούν κατά προσέγγιση και να ληφθούν υπόψη στην κατάρτιση προγράμματος κάλυψης κενών θέσεων (Armstrong 1999) και ε) κάποιος άλλος λόγος τον οποίο ζητάμε να αναφέρουν οι ερωτόμενοι.

Το ερωτηματολόγιο συνεχίζει με το ερώτημα 9, το οποίο αναφέρεται στη συχνότητα αλλαγής σχολικής μονάδας κατά την εκπαιδευτική υπηρεσία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, καθώς οι συνεχείς μετακινήσεις δυσχεραίνουν τον προγραμματισμό των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό. Τα στοιχεία από το ερώτημα αυτό μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συνδυασμό με τα στοιχεία που θα προκύψουν από την ενότητα Γ, όπου εξετάζεται η κινητικότητα του διδακτικού προσωπικού.

Το ερώτημα 10 διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς που έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο από αυτούς που δεν έχουν υπηρετήσει και οι επόμενες έξι ερωτήσεις (11-16) απευθύνονται μόνο σε όσους απαντήσουν θετικά στο προηγούμενο ερώτημα.

Ολιγοθέσια είναι τα σχολεία εκείνα στα οποία οι εκπαιδευτικοί εργάζονται συγχρόνως με περισσότερες από μία τάξεις και ηλικιακές ομάδες μέσα στην ίδια αίθουσα γιατί δεν συμπληρώνεται ο απαραίτητος αριθμός μαθητών συνολικά κατά τάξη. Με βάση τον αριθμό των φοιτώντων μαθητών, ορίζεται και ο αντίστοιχος αριθμός δασκάλων. Ο ρόλος τους είναι σημαντικός, καθώς προσφέρουν πρόσβαση στη γνώση στις απομακρυσμένες και αραιοκατοικημένες περιοχές στις οποίες βρίσκονται.

Στη χώρα μας αποτελούν το 36% του συνόλου των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Σαϊτής 2005), δηλαδή πάνω από το 1/3, και όπως είναι αναμενόμενο ο δάσκαλος ενός τέτοιου σχολείου είναι επιφορτισμένος με ιδιαίτερες απαιτήσεις, καθώς οφείλει να διδάσκει όλα τα μαθήματα του προγράμματος σε χρόνο ίσο με τον διαθέσιμο στα πλήρη σχολεία. Ιδιαίτερα, για τον δάσκαλο του μονοθέσιου σχολείου, το πρόβλημα είναι πολύ σοβαρό, γιατί, έχοντας στην αίθουσα μαθητές όλων των τάξεων, οφείλει να διδάσκει ολόκληρη την ύλη σε όλες τις τάξεις μόνος του και στον συνηθισμένο για όλα τα σχολεία χρόνο ημερήσιας εργασίας και να εξασφαλίζει γόνιμη απασχόληση, όλη τη μέρα σε όλους τους μαθητές. Επιπροσθέτως, έχει πολλές διοικητικού τύπου υποχρεώσεις.

Τα ολιγοθέσια σχολεία είναι μια επιλογή ανάμεσα στην εκπαίδευση και στην παντελή έλλειψη εκπαίδευσης. Δεν είναι λύση δεύτερης ποιότητας (Brunswic & Valerien 2004). Σύμφωνα με έρευνες, όμως, δυστυχώς η στάση των δασκάλων ως προς τα ολιγοθέσια σχολεία σε διεθνές επίπεδο είναι αρνητική, με ελάχιστες εξαιρέσεις, λόγω ίσως της απομόνωσης και των δύσκολων συνθηκών που επικρατούν στις συγκεκριμένες περιοχές αλλά και λόγω της έλλειψης εξειδικευμένης υποστήριξης και επιμόρφωσης. Για να μπορέσουν τα παιδιά να μάθουν μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι καλά εκπαιδευμένοι, να διαθέτουν τα κατάλληλα μέσα και να έχουν θετική στάση για τη διδασκαλία σε ολιγοθέσιο σχολείο ώστε να υποκινούν τους μαθητές (Little 2007).

Για τους λόγους αυτούς τα παρακάτω ερωτήματα διερευνούν τόσο τη στάση, όσο και την εκπαίδευση των δασκάλων που τα στελεχώνουν. Έτσι τα ερωτήματα 11 και 12 εξετάζουν κατά πόσο η τοποθέτηση σε ένα τέτοιου είδους σχολείο είναι υποχρεωτική ή όχι, έχοντας κατά νου ότι έργο των διευθυντικών στελεχών είναι να επιδιώκουν τη θεληματική και

πρόθυμη συνεργασία των εργαζομένων με στόχο τη βέλτιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους και την επίτευξη των κοινών στόχων (Koontz et al 1984, Georges, Ευθυμιάδου & Τσίτος 1998, Σαΐτης 2005, Σαΐτης 2007).

Αν λάβουμε υπόψη ότι στο πλαίσιο της οργανωτικής συμπεριφοράς (Organizational Behaviour) που ως βασική παραδοχή έχει ότι η συμπεριφορά είναι συνάρτηση του ατόμου και του περιβάλλοντος (Ζαβλανός 1999), ότι η απόδοση των εκπαιδευτικών σχετίζεται, εκτός των άλλων, με την ικανοποίηση από την εργασία, με τα παρεχόμενα κίνητρα και με τη δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν φαίνεται να αφήνει πολλά περιθώρια στους εκπαιδευτικούς, εφόσον τους εξαναγκάζει, ως δημοσίους υπαλλήλους, να παρέχουν τις υπηρεσίες τους σε σχολεία που οι ίδιοι δεν προτιμούν (Saiti & Saitis 2006). Επιπροσθέτως, σημειώνεται ότι σύμφωνα με την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία η τοποθέτηση, ιδιαιτέρως σε θέσεις με γεωγραφικές και κοινωνικό – οικονομικές ιδιαιτερότητες όπως τα ολιγοθέσια σχολεία, πρέπει να γίνεται με βάση την περιγραφή των προσόντων (person or job specification), στην οποία περιγράφονται τα προσόντα που απαιτούνται για την αποτελεσματική εκτέλεση της συγκεκριμένης εργασίας, δηλαδή το επίπεδο γνώσεων, η εμπειρία, οι δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που σχετίζονται με την εργασία. (Μιχαλόπουλος 1994, Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Armstrong 1999, Cornelius 1999, Μπουραντάς et al 2003, Σαΐτης 2005).

Παρόλο που τα σχολεία αυτά χρησιμοποιούνται εκτενώς σε μεγάλο εύρος χωρών παγκοσμίως, οι δάσκαλοι και οι μαθητές τους φαίνεται να λειτουργούν στο περιθώριο του εκπαιδευτικού συστήματος και να είναι σχεδόν αόρατοι για τους σχεδιαστές και τους διαχειριστές των εκπαιδευτικών πολιτικών (Little 2007). Συγκεκριμένα στη χώρα μας, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων ξεκινούν την καριέρα τους σε ένα ολιγοθέσιο σχολείο, οι ικανότητες και δεξιότητες που αποκτούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση τους βοηθούν να προσαρμοστούν ευκολότερα σε ένα πολυθέσιο σχολείο σε αστική περιοχή (Saiti 2005).

Δεδομένου ότι ένας από τους κοινούς διεθνείς στόχους αποτελεί η ανάπτυξη πολιτικών που δεν θα αντιμετωπίζουν την εξέλιξη και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποσπασματικά, η καλύτερη σύνδεση μεταξύ της βασικής εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο, της εργασιακής ένταξης και της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία, ώστε να υπάρξει συνέχεια και συνέπεια στα συστήματα ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού και στην προοπτική δια βίου εκπαίδευσης (OECD Overview 2005). Για το λόγο αυτό στη συνέχεια του ερωτηματολογίου εξετάζεται κατά πόσο οι φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας

μας δέχτηκαν κάποια ειδική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, προκειμένου να είναι καταρτισμένοι ως προς τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται αλλά και τα καθήκοντα που κληθούν να αναλάβουν σε περίπτωση τοποθέτησης σε ολιγοθέσιο σχολείο (ερώτημα 13) αλλά και κατά πόσο υπήρξε εκπαίδευση μετά την τοποθέτηση σε ένα τέτοιου τύπου σχολείο (ερώτημα 15). Σε περίπτωση που οι απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι θετικές, στη συνέχεια ερωτώνται αν η εκπαίδευση που έλαβαν κρίνεται ικανοποιητική (ερωτήματα 14,16).

Η ενότητα Γ (ερωτήματα 17-20) με τίτλο «Στοιχεία επιλογής και κινητικότητας του διδακτικού προσωπικού» στοχεύει στην ανάδειξη ή μη προβλημάτων που προκύπτουν από τον τρόπο επιλογής και τοποθέτησης των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των υπό εξέταση περιοχών αλλά και στη διερεύνηση των δυσκολιών που προκαλούνται από τις συνεχείς αλλαγές και μετακινήσεις του προσωπικού.

Η μονιμότητα που διέπει τις υπαλληλικές σχέσεις στο δημόσιο τομέα και η εργασιακή δέσμευση του δημοσίου υπαλλήλου για έναν χρονικό ορίζοντα περίπου σαράντα ετών, επιτάσσει το κράτος – εργοδότη να επενδύσει στις βέλτιστες μεθόδους επιλογής του προσωπικού, οι οποίες εξετάζονται σε αυτή την ενότητα του ερωτηματολογίου, και στην εφαρμογή των καταλληλότερων μεθόδων ενδυνάμωσης (empowerment) του προσωπικού, οι οποίες εξετάζονται στην επόμενη ενότητα, ώστε να εργαστούν όλοι με υπευθυνότητα και αφοσίωση για το κοινό συμφέρον (Ραμματά 2005).

Ο τρόπος που επιλέγει κάθε κράτος για να στελεχώνει τα σχολεία του επηρεάζει τόσο την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης όσο και την εξασφάλιση ή όχι ίσων ευκαιριών, καθώς μπορεί να ενδυναμώσει ή να καταστήσει φτωχότερη την παρεχόμενη εκπαίδευση στους μαθητές ενός συγκεκριμένου σχολείου. Η στελέχωση ενός σχολείου δεν περιλαμβάνει μόνο την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών αλλά και ευρύτερα θέματα ποιοτικής φύσεως όπως την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη φύση της εργασίας στο συγκεκριμένο σχολείο και το αν οι συνθήκες και η υποστήριξη που τους παρέχονται είναι αρκετές για να μπορέσουν να τους διατηρήσουν στη θέση αυτή για χρονικό διάστημα τόσο ώστε να είναι αποτελεσματικοί (Hatton & Watson 2002).

Δεδομένης λοιπόν της σημαντικότητας του τρόπου επιλογής του διδακτικού προσωπικού, τα υποερωτήματα 17α και β ζητούν τη γνώμη των ερωτούμενων ως προς το γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, ο οποίος ως γνωστόν βασίζεται στην επίδοση των υποψηφίων

στις δοκιμασίες του διαγωνισμού κατά τις οποίες εξετάζεται η ακαδημαϊκή και η παιδαγωγική τους κατάρτιση, δηλαδή οι γνώσεις των υποψηφίων. Εκτός από τις γνώσεις και τις δεξιότητες, βέβαια, καλό θα ήταν να εξετάζεται και η κοινωνικότητα των υποψηφίων, η ικανότητα ευελιξίας και προσαρμογής στις διάφορες συνθήκες, το κατά πόσο ταιριάζουν με την κουλτούρα και το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου (Saiti 2005), και γενικότερα η καταλληλότητά τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Στο σημείο αυτό πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ένα καλό τεστ πρέπει να συμπληρώνει τα στοιχεία που προέρχονται από τη συνέντευξη (Beardwell et al 1997, Armstrong 1999) ή από άλλες πηγές ή να αποτελεί τη βάση για συζήτηση με τον υποψήφιο όπως προτείνεται από το Ινστιτούτο Προσωπικού και Ανάπτυξης (Institute of Personnel and Development_IPD) αλλά και την Βρετανική Κοινωνία Ψυχολογίας (Torrington et al 2002), και να μην είναι το μόνο μέσο που χρησιμοποιείται για τη λήψη της τελικής απόφασης επιλογής. Κατά γενική ομολογία, λοιπόν, ένα τεστ πρέπει να αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας που συνδυάζει δύο ή περισσότερες μεθόδους προκειμένου να αυξηθεί η αξιοπιστία του όλου εγχειρήματος (Beardwell et al 1997, Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Cornelius 1999).

Το υποερώτημα 17γ ασχολείται με την καταλληλότητα του ισχύοντος συστήματος τοποθέτησης των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες το οποίο, εφόσον δε βασίζεται στην ανάλυση των προσόντων των υποψηφίων, προϋποθέτει αυτό που χαρακτηριστικά αναφέρεται στην ξένη βιβλιογραφία «one size fits all»; δηλαδή ότι όλοι οι υποψήφιοι μπορούν να ανταποκριθούν σε όλες τις θέσεις ανεξαρτήτως ιδιαιτεροτήτων (π.χ. ολιγοθέσια σχολεία), ενώ το υποερώτημα 17δ διερευνά κατά πόσο οι ερωτούμενοι θεωρούν ότι ο χρόνος τοποθέτησης συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Εάν πρόκειται για νέους διορισμούς, ο συνολικός χρόνος που διαρκεί η διαδικασία προσέλκυσης και επιλογής, δηλαδή ο χρόνος από τη δημοσίευση της προκήρυξης έως την τοποθέτηση του εκπαιδευτικού σε σχολείο πρέπει να έχει υπολογιστεί εκ των προτέρων, όπως αντιστοίχως πρέπει να έχουν υπολογιστεί οι χρόνοι στην περίπτωση των μεταθέσεων – αποσπάσεων - τοποθετήσεων ώστε οι διαδικασίες να έχουν ολοκληρωθεί εγκαίρως. Επιτακτική ανάγκη αποτελεί η κατάρτιση και η εφαρμογή χρονοδιαγράμματος πριν την πρακτική εφαρμογή του προγράμματος ώστε να αποφευχθεί η παρατεταμένη μη πληρότητα κενών θέσεων και η αναστάτωση χιλιάδων εκπαιδευτικών και μαθητών (Bush et al 2005), ως αποτέλεσμα του κακού προγραμματισμού που χαρακτηρίζει την ελληνική πραγματικότητα.

Στη συνέχεια της ενότητας αυτής, το ερώτημα 19 καλεί τους ερωτούμενους να τοποθετηθούν ως προς τη συμβολή ή μη του νομοθετικού πλαισίου που διέπει τις μεταθέσεις και τις τοποθετήσεις στη σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού (βλ. κεφάλαιο 3 της παρούσας εργασίας), η οποία πρέπει να επιδιώκεται από το εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με τη βασική διοικητική αρχή της ενότητας του προσωπικού (Koontz et al 1984, Σαΐτης 2007), μέσω της οποίας επιδιώκεται η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των μελών μιας οργάνωσης. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι επιδίωξη του οργανισμού, δηλαδή του σχολείου, πρέπει να είναι η συνταίριασμα των στόχων του και η ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων, δηλαδή των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής 1993). Η εξεύρεση, παρόλα αυτά, της χρυσής τομής ανάμεσα στην εξυπηρέτηση των αναγκών τόσο του σχολείου όσο και των εκπαιδευτικών δεν καθίσταται σαφής στη χώρα μας, αν λάβουμε υπόψη την ισχύουσα νομοθεσία περί μεταθέσεων και αποσπάσεων (Σαΐτης 2005).

Τις τυχόν επιπτώσεις στην ποιότητα του εκπαιδευτικού προϊόντος από τις μετακινήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού εξετάζει και το ερώτημα 18. Ενώ στη βιβλιογραφία υπάρχει διάχυτη η διαβεβαίωση ότι οι μετακινήσεις του προσωπικού επηρεάζουν σημαντικά τα σχολεία, δεν υπάρχουν στοιχεία για την έκταση της επιρροής, δηλαδή σε ποιο βαθμό συμβαίνει αυτό. Είναι, όμως, λογικό να υποθέσουμε ότι προκαλείται μια σειρά χρονοβόρων γραφειοκρατικών πράξεων για τη διεκπαιρέωση των αιτημάτων μετακίνησης και ότι επηρεάζεται η συνοχή του σχολείου και οι σχέσεις μεταξύ των ενδιαφερομένων μελών (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) από την έλλειψη σταθερότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού (Saiti 2005). Οργανισμοί όπως τα σχολεία εξαρτώνται από την αφοσίωση, τη συνέχεια και τη συνέπεια του προσωπικού τους και ελλείψει αυτών πλήττονται σοβαρά η ποιότητα των προσφερόμενων προγραμμάτων και η απόδοση των μαθητών. Όταν μάλιστα συμβαίνει σε μεγάλα ποσοστά δημιουργεί προβλήματα στη στελέχωση του σχολείου (Beam 2009).

Τέλος, το ερώτημα 20 διερευνά τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αιτούνται τη μετακίνηση σε άλλο σχολείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών που μελετούν τους παράγοντες που επηρεάζουν την κινητικότητα του διδακτικού προσωπικού, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να παραμένουν σε σχολεία όπου υπάρχουν καλές εργασιακές συνθήκες (Saiti 2005, Moon 2007, Balter & Duncombe 2008, Beam 2009), αισθάνονται ότι είναι μέλη μιας ομάδας που εργάζεται για την επίτευξη κοινών σκοπών (Wong 2002) και υπάρχει υποστήριξη, ιδίως όσον αφορά τους νέους εκπαιδευτικούς (Wong 2002, Beam 2009), νοιώθουν μια σχετική αυτονομία και το έργο τους αναγνωρίζεται (Moon 2007), ενώ

αποτρεπτικός παράγοντας είναι το προφίλ των μαθητών (χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, μειονότητες, επιδόσεις) (Moon 2007, Balter & Duncombe 2008), η απόσταση από τον τόπο διαμονής (Balter et al 2008) και προσωπικοί και οικογενειακοί λόγοι (Beam 2009). Σε περιοχές που παρουσιάζουν δυσκολίες στη στελέχωση, καλό είναι να δίνονται κίνητρα (οικονομικά οφέλη, προώθηση στην καριέρα, ευκαιρίες επιμόρφωσης), ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί να παρακινούνται να μείνουν περισσότερο (Hatton et al 2002).

Η τελευταία ενότητα Δ (ερωτήματα 21-28) με τίτλο «Στοιχεία μετεκπαίδευσης - επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού» επιχειρεί να συλλέξει στοιχεία ως προς την μετεκπαίδευση – επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνεχίζει να παίζει σημαίνοντα ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως εκ τούτου, τα σχέδια εκπαίδευσης πρέπει να αποτελούν βασικό μέλημα ενός οργανισμού και να συνδέονται με τους στρατηγικούς του στόχους. Μέσω αυτών προσαρμόζονται οι νεοπροσληφθέντες, ενισχύονται οι υπάρχουσες ικανότητες και δεξιότητες ή αναπτύσσονται νέες και δίνεται η δυνατότητα βελτίωσης της απόδοσης. Κρίνονται δε ιδιαιτέρως σημαντικά, όπως και τα σχέδια ανάπτυξης, όταν οι συμβάσεις εργασίας είναι μόνιμες, γεγονός που ισχύει στην περίπτωση των δημοσίων εκπαιδευτικών λειτουργών της χώρας μας (Τζεκίνης 1988, Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, Armstrong 1999, Μπουραντάς et al 2003).

Έχοντας κατά νου τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης, οι Υπουργοί Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης συμφώνησαν το 2007 να δοθεί προτεραιότητα στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και να διασφαλιστεί ότι η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της καριέρας (in-service) ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο σε ποιότητα όσο και σε ποσότητα (Eurydice 2009). Στη χώρα μας, ούτε η ύπαρξη πολλών μεταρρυθμίσεων σε θέματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια αλλά ούτε και η αύξηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων φαίνεται να μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε μεγάλο βαθμό (Saiti et al 2006). Οι ίδιες ανησυχίες, όμως, φαίνεται να απασχολούν και τη διεθνή κοινότητα αφού «παρά τις δεκαετίες εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων τα εκπαιδευτικά προγράμματα συνεχίζουν να δέχονται κριτική γιατί αγνοούν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, προωθούν μια μη ρεαλιστική άποψη για τη διδασκαλία και διαιώνίζουν το παραδοσιακό μοντέλο μετάδοσης γνώσεων» (Russell & McPherson 2001 :2).

Η ενότητα αυτή ξεκινά με τα ερωτήματα 21,22 και 23, τα οποία διερευνούν τη συμμετοχή των ερωτουμένων σε επιμορφωτικά προγράμματα (Π.Ε.Κ., Διδασκαλείο, άλλα

σεμινάρια), τα οποία καλούνται να αξιολογήσουν λεπτομερώς στο ερώτημα 28. Το ερώτημα 24 εξετάζει τη στάση και το βαθμό ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς τις επιμορφωτικές δράσεις καθώς βασική συνθήκη για να συντελεστεί η μάθηση είναι το άτομο να θέλει να μάθει. Προϋπόθεση για τη θετική διάθεση για μάθηση αποτελεί η ύπαρξη κινήτρων εσωτερικών (ανάγκη για αυτοβελτίωση) και εξωτερικών (καλύτερες αποδοχές, εργασιακή εξέλιξη) (Κανελλόπουλος 1991, Armstrong 1999, Μπουραντάς et al 2003, Παγκάκης 2003). Η ποιότητα της διδασκαλίας εξαρτάται όχι μόνο από την ποιότητα των εκπαιδευτικών, παρόλο που είναι κρίσιμης σημασίας, αλλά κι από το περιβάλλον στο οποίο δουλεύουν. Ικανοί εκπαιδευτικοί δε θα αξιοποιήσουν όλες τους τις δυνατότητες σε περιβάλλοντα που δεν εξασφαλίζουν την κατάλληλη υποστήριξη ή πρόκληση και ανταμοιβή. Οι πολιτικές που στοχεύουν στην προσέλκυση και τη διατήρηση ικανών ανθρώπων στο επάγγελμα πρέπει να παρέχουν επίσης υποστήριξη και κίνητρα για επαγγελματική ανάπτυξη και διαρκή υψηλή απόδοση (OECD Overview 2005).

Παρόλο που σε λιγότερες από 16 Ευρωπαϊκές χώρες η η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της καριέρας (in-service) είναι υποχρεωτική, το κλειδί για μια αποτελεσματική πολιτική σε θέματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών είναι η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών και της σωστής παρακίνησης. Σε χώρες όπως η Ισπανία, η Πορτογαλία και η Ισλανδία που η in-service εκπαίδευση είναι προαιρετική, η συμμετοχή στα επιμορφωτικά προγράμματα συνδέεται με προώθηση στην καριέρα και αύξηση μισθού, κάτι που δεν ισχύει στη χώρα μας (Saiti et al 2006). Εφόσον στη χώρα μας δεν παρέχονται κίνητρα για επιμόρφωση μέσω της πολιτείας, διερευνάται στο ερώτημα 28ΣΤ η ύπαρξη ενθάρρυνσης από το διευθυντή του σχολείου για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, ώστε ο ρόλος του να μετατραπεί από αυτόν του γραφειοκράτη και του φορέα ελέγχου σε αυτόν του φορέα διασφάλισης των διαδικασιών, συντονιστή και υποστηρικτή των συναδέλφων και της σχολικής κοινότητας (Ματσαγούρας 1999, Σαΐτης 2005).

Σύμφωνα με τον Barnard, καθήκον των διευθυντικών στελεχών είναι, εκτός από τη διατύπωση και τον καθορισμό του σκοπού, η διατήρηση της συνεργασίας που εξαρτάται από την επίτευξη τόσο των συλλογικών όσο και των ατομικών στόχων και αναγκών (Koontz et al 1984, Grint 1997, Σαΐτης 2005). Αυτό που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους διοικούντες είναι ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά, σύμφωνα με τον ψυχολόγο Abraham Maslow, υποκινείται από τη διάθεση ικανοποίησης κάποιας ανάγκης. Ο άνθρωπος ξεκινά από τις κατώτερες (φυσιολογικές, ασφάλειας, κοινωνικές) και αφού αυτές ικανοποιηθούν και δεν αποτελούν πια κίνητρο, αναζητά την ικανοποίηση των ανώτερων αναγκών (εκτίμησης, αυτοπραγμάτωσης)

(Tyson & York 1999, Κέφης 2005, Μπουραντάς 2005, Σαΐτης 2005). Ακόμα κι αν δεν ακολουθείται η ίδια σειρά ικανοποίησης αναγκών για όλους τους ανθρώπους, αυτό που είναι ευρέως αποδεκτό είναι ότι οι άνθρωποι δεν εργάζονται μόνο για την απόκτηση υλικών αγαθών, κάτι που βοηθά τα διεθνητικά στελέχη να συνδέσουν την ικανοποίηση των αναγκών του προσωπικού με τα επιθυμητά αποτελέσματα του οργανισμού και εν προκειμένω του σχολείου (Παγκάκης 2003, Σαΐτης 2005).

Το ερώτημα 27 προχωρά περαιτέρω στη διερεύνηση της ευαισθητοποίησης του εκπαιδευτικού ελέγχοντας την ενεργό συμμετοχή στη διοργάνωση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων. Έρευνες που εξετάζουν τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση και στην εφαρμογή των πολιτικών ανάπτυξης (OECD Overview 2005) κατανοώντας ότι έτσι θα αναβαθμιστούν προσωπικά, επαγγελματικά και κοινωνικά. Σε επίπεδο σχολείο, η ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού προσωπικού να συμμετάσχει στη διοργάνωση ή/και παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, η διαμόρφωση θετικής νοοτροπίας και η ενεργοποίηση εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, όπως αναφέραμε και παραπάνω, για ενίσχυση της συμμετοχής τους, πρέπει να εντάσσεται στους ειδικούς στόχους (Γεωργιάδης et al 2005).

Εν συνεχεία το ερώτημα 25 και το υποερώτημα 28Δ μετρούν την ύπαρξη προγραμματισμού (πιθανή αντικατάσταση και έγκαιρη ανακοίνωση) για τη διευκόλυνση της συμμετοχής σε τέτοιου είδους προγράμματα και την οργάνωση του χρονοδιαγράμματος εκ μέρους του εκπαιδευτικού, ενώ το υποερώτημα 28Ε εξετάζει κατά πόσο ο χρόνος διεξαγωγής αυτών των προγραμμάτων ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς και δρα ενθαρρυντικά στη συμμετοχή τους. Τέλος, το ερώτημα 26 μετρά το χρόνο από την τελευταία επιμόρφωση για να διαφανεί και εμμέσως η στάση των συμμετεχόντων ως προς το θεσμό αλλά και για να διερευνηθεί η ανάγκη ύπαρξης υποχρεωτικής περιοδικής επιμόρφωσης, κάτι που ενώ με το άρθρο 17 του Ν. 2009/1992 ΦΕΚ 18 τ.Α') προβλέπεται, δεν ισχύει αυτή τη στιγμή στην ελληνική πραγματικότητα, όπου καμία επιμόρφωση πλην της εισαγωγικής δεν είναι υποχρεωτική (Saiti 2005).

Στο ερώτημα 28 εκτός από την κατηγορία σεμινάρια γενικά, επελέγησαν δύο βασικοί φορείς επιμόρφωσης, τα Π.Ε.Κ. ως προς την εισαγωγική επιμόρφωση και τα Διδασκαλεία. Ο λόγος που συμπεριελήφθη η εισαγωγική επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ. είναι ότι αυτού του είδους η επιμόρφωση είναι πολύ σημαντική για την εργασιακή ένταξη των νεοδιόριστων και ότι

αποτελεί τη μοναδική μορφή υποχρεωτικής επιμόρφωσης στη χώρα μας. Σκοπός της εισαγωγικής επιμόρφωσης πρέπει να είναι να βοηθήσει τους νέους εκπαιδευτικούς να καλύψουν το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης και να αποκτήσουν επαγγελματική αυτοπεποίθηση, καθώς και να τους παρέχει τα απαραίτητα εργαλεία και τις κατάλληλες δεξιότητες για να μπορούν μόνοι τους να αξιολογήσουν και να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους (Smith et al 2005). Όσον αφορά τα Διδασκαλεία, αυτά επελέγησαν διότι παρέχουν μια σημαντική δυνατότητα διετούς μετεκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς λειτουργούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σκοπός της ερώτησης αυτής είναι οι εκπαιδευτικοί να αξιολογήσουν τα επιμορφωτικά σεμινάρια στα οποία έχουν συμμετάσχει ως προς την επιλεγμένη θεματολογία, τους επιμορφωτές, τη μεθοδολογία (υποερωτήματα α,β,γ), τον έγκαιρο προγραμματισμό (υποερώτημα δ), τα κίνητρα (υποερωτήματα ε, στ) και την ανταπόκριση στις ανάγκες των εκπαιδευομένων (υποερωτήματα ζ, η, θ), ώστε να εκτιμηθούν τα οφέλη δεδομένου ότι σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου όπως τη διατύπωσε ο Schultz (1967) : «η γνώση και οι δεξιότητες που αποκτούν οι άνθρωποι μέσω της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης αποτελούν ένα είδος κεφαλαίου, και αυτό το κεφάλαιο είναι ένα προϊόν επένδυσης που αποφέρει οφέλη» (Zula & Chermack 2007 :247).

Για να αποτελέσει, βέβαια, η εκπαίδευση επένδυση στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των εργαζομένων με μελλοντική απόδοση, πρέπει να είναι έτσι σχεδιασμένη, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του οργανισμού, να είναι συνεχής και να συνεισφέρει στα τελικά αποτελέσματα (Μπουραντάς et al 2003). Η απόδοση ή το όφελος από αυτή την επένδυση είναι συνάρτηση του βαθμού μάθησης και της αξιοποίησης των γνώσεων που αποκτώνται (Παγκάκης 2003) και αυτό είναι που μετρούν τα υποερωτήματα 28Z, Η και Θ. Εάν δεν προστεθεί αξία και στον εκπαιδευόμενο και στον οργανισμό και δεν παραχθούν συγκεκριμένα αποτελέσματα, η δραστηριότητα δεν προσέθεσε απολύτως τίποτα στην όλη προσπάθεια (Βάλβης 2005).

Σημειώνουμε βέβαια ότι η αξιολόγηση βέβαια της παρεχόμενης εκπαίδευσης βασίζεται στην υποκειμενική κρίση των συμμετεχόντων ως προς τις δικές τους ανάγκες και το όφελος στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, αφού στη χώρα μας δε διευρευνάται, όπως προτείνεται στη βιβλιογραφία, η επίδραση της εκπαίδευσης στην εργασία μετά από καιρό μέσω ερωτηματολογίων ή συνεντεύξεων με τους ίδιους τους πρώην εκπαιδευόμενους ή τους ανωτέρους τους (Tyson et al 1999, Μπουραντάς et al 2003). Με λίγα λόγια δεν

αξιολογείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς α) τη μάθηση, το βαθμό στον οποίο η νέα γνώση κατακτήθηκε (εξετάσεις, δοκιμασίες), β) τη συμπεριφορά, πόσο καλά δηλαδή μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι νέες γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες στην εργασία, την παρεχόμενη διδασκαλία στην περίπτωση της εκπαίδευσης (ύπαρξη αλλαγής συμπεριφοράς, διερεύνηση προβλημάτων που υπήρχαν), γ) τα αποτελέσματα, αν το πρόγραμμα επέτυχε τους επιδιωκόμενους στόχους –αποτελέσματα (βελτίωση απόδοσης με μέτρηση πριν και μετά αν είναι δυνατό, αύξηση σταθερότητας στην εργασία με παρακολούθηση δεικτών, ικανοποίηση μαθητών, γονέων κ.λπ) και δ) τα συνολικά αποτελέσματα, κατά πόσο ο οργανισμός, το σχολείο στη συγκεκριμένη περίπτωση, σαν σύνολο έχει ωφεληθεί (σύγκριση αποτελεσμάτων με προηγούμενες περιόδους) (Ξηροτύρη-Κουφίδου 1997, Armstrong 1999, Μπουραντάς et al 2003, DeCenzo et al 2007)

Το ερωτηματολόγιο κλείνει με την ενότητα Ε στην οποία δίνεται η δυνατότητα στους ερωτούμενους να εκφράσουν ελεύθερα την άποψή τους και να διατυπώσουν τις προτάσεις τους ως προς τον τρόπο επιλογής, τοποθέτησης, εργασιακής ένταξης, σταθερότητας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δηλαδή τα θέματα που απασχόλησαν τις προηγούμενες ενότητες του ερωτηματολογίου.

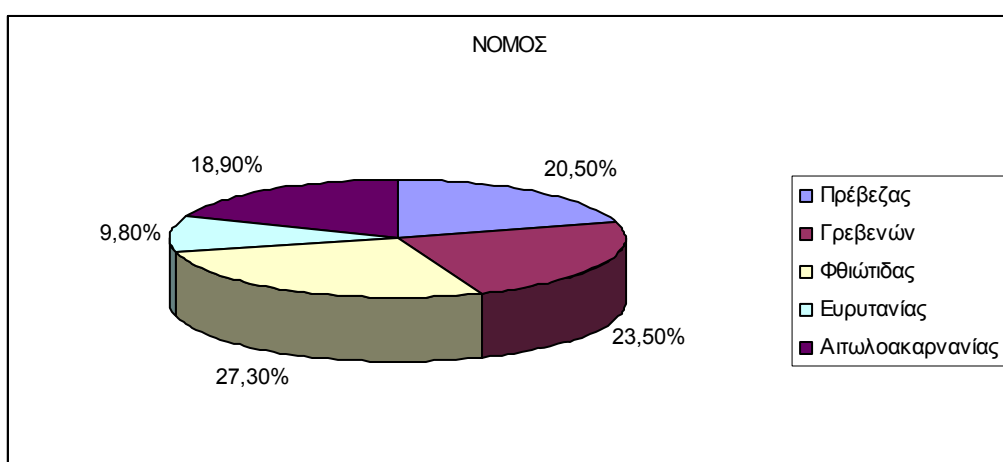
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

6.1 Το δείγμα

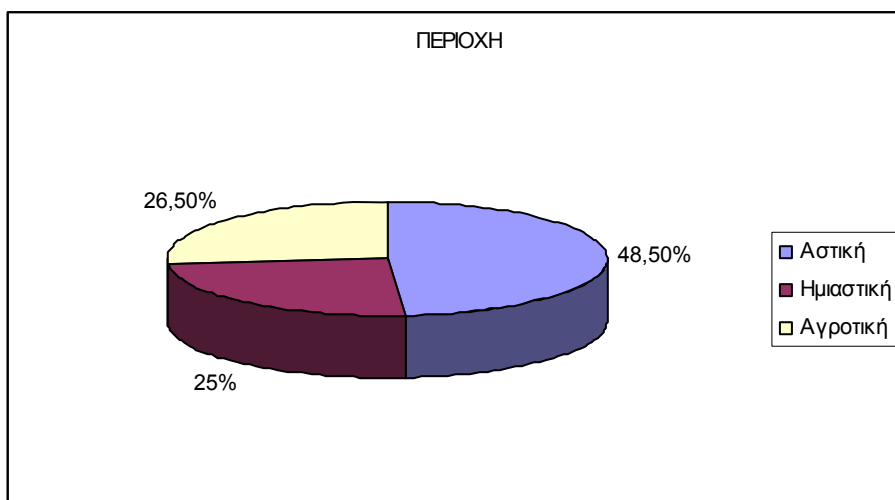
Το δείγμα που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα αποτελείται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα από δασκάλους που υπηρετούν στους νομούς Πρέβεζας (20,5%), Γρεβενών (23,5%), Φθιώτιδας (27,3%), Ευρυτανίας (9,8%) και Αιτωλοακαρνανίας (18,9%) (Διάγραμμα 6.1.1).

Διάγραμμα 6.1.1.



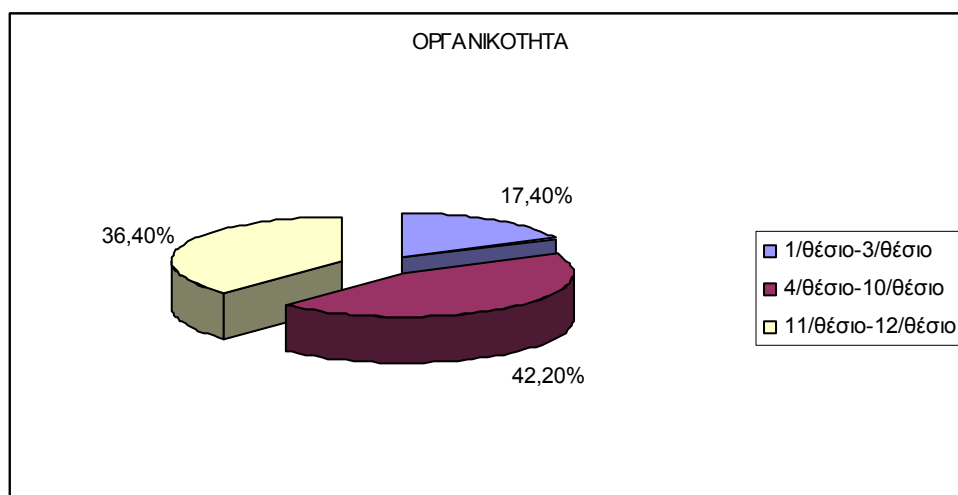
Το 48,5% του δείγματος υπηρετεί σε σχολείο αστικής περιοχής, το 25% σε σχολείο ημιαστικής περιοχής και το 26,5% σε σχολείο αγροτικής περιοχής (Διάγραμμα 6.1.2), ενώ το 62,9% έχει οργανική θέση, το 28,8% υπηρετεί με απόσπαση στο συγκεκριμένο σχολείο και το 9,8% αποτελούν οι αναπληρωτές.

Διάγραμμα 6.1.2.



Αναφορικά με την οργανικότητα των σχολείων, το 17,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος υπηρετεί σε ολιγοθέσιο σχολείο (από 1/θέσιο-3/θέσιο), το 42,2% των εκπαιδευτικών υπηρετεί σε σχολείο από 4/θέσιο έως 10/θέσιο και το 36,4% σε σχολεία 11/θέσια και 12/θέσια (Διάγραμμα 6.1.3).

Διάγραμμα 6.1.3.



Στους παρακάτω πίνακες διπλής εισόδου 6.1.A, 6.1.B και 6.1.Γ περιγράφεται η συχνότητα της οργανικότητας του σχολείου σε σχέση με την περιοχή και, όπως είναι αναμενόμενο, στις αστικές περιοχές σε σύνολο 64 σχολείων πλεονάζουν τα 11/θέσια και 12/θέσια σχολεία (44) και τα υπόλοιπα 20 είναι από 4/θέσια έως 10/θέσια, στις ημιαστικές περιοχές σε σύνολο 33 σχολείων έχουμε 27 σχολεία από 4/θέσια έως 10/θέσια, 4 11/θέσια και 12/θέσια σχολεία και 2 από 1/θέσια έως 3/θέσια, ενώ στις αγροτικές περιοχές, σε σύνολο 35 σχολείων, τα 21 είναι από 1/θέσια έως 3/θέσια και τα υπόλοιπα 14 από 4/θέσια έως 10/θέσια.

Πίνακας 6.1.A.

Αστική περιοχή * Οργανικότητα σχολείου Crosstabulation

		Οργανικότητα σχολείου			
		1/θέσιο-3/θέσιο	4/θέσιο-10/θέσιο	11/θέσιο-12/θέσιο	Total
Αστική περιοχή	Όχι	23	41	4	68
	Ναι	0	20	44	64
	Total	23	61	48	132

Πίνακας 6.1.Β.

Ημιαστική περιοχή * Οργανικότητα σχολείου Crosstabulation

		Οργανικότητα σχολείου			
		1/θέσιο- 3/θέσιο	4/θέσιο- 10/θέσιο	11/θέσιο- 12/θέσιο	Total
Ημιαστική περιοχή	Όχι	21	34	44	99
	Ναι	2	27	4	33
	Total	23	61	48	132

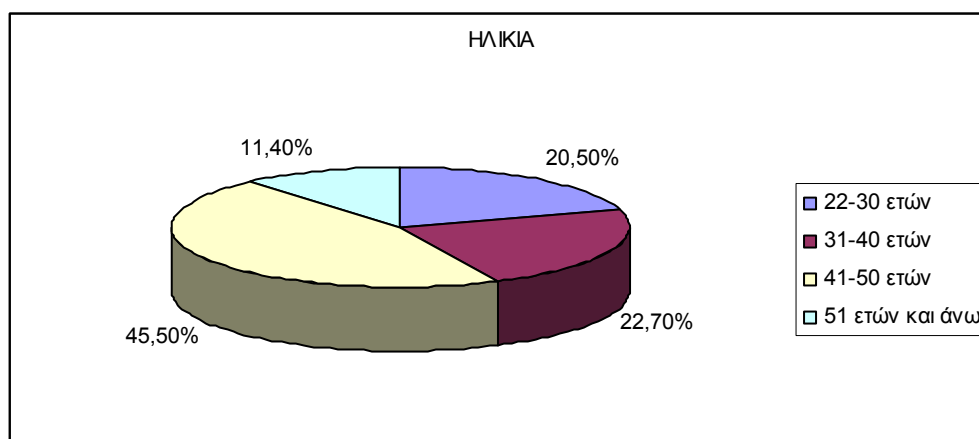
Πίνακας 6.1.Γ.

Αγροτική περιοχή * Οργανικότητα σχολείου Crosstabulation

		Οργανικότητα σχολείου			
		1/θέσιο- 3/θέσιο	4/θέσιο- 10/θέσιο	11/θέσιο- 12/θέσιο	Total
Αγροτική περιοχή	Όχι	2	47	48	97
	Ναι	21	14	0	35
	Total	23	61	48	132

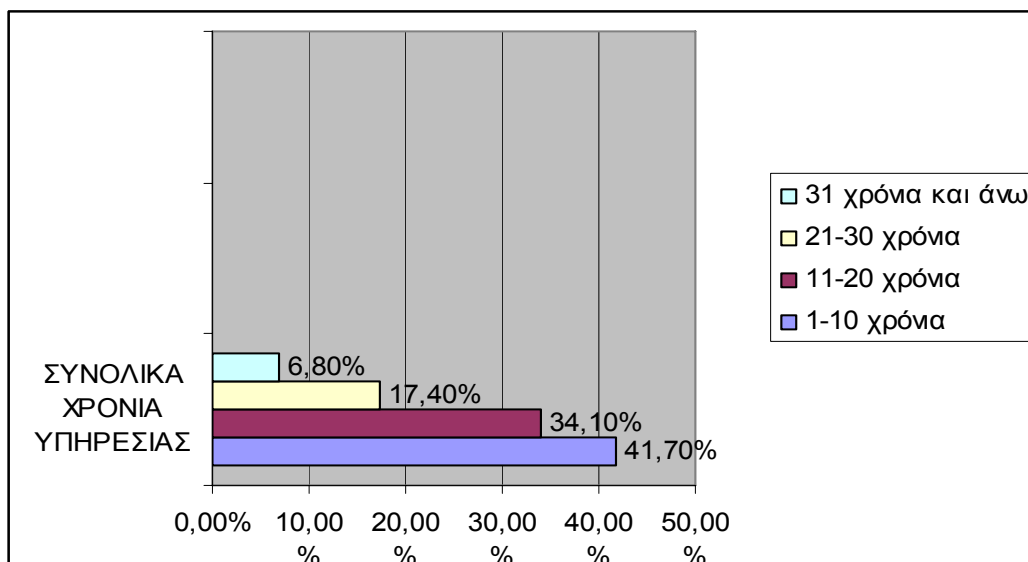
Οι γυναίκες αποτελούν το 56,1% του δείγματος και οι άντρες το 43,9%. Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 6.1.4 ηλικιακά σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος (45,5%) είναι μεταξύ 41-50 ετών, και ακολουθούν με διαφορά οι ηλικιακές ομάδες 31-40 ετών (22,7%), 22-30 ετών (20,5%) και 51 και άνω (11,4%). Ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση το 67,4% είναι παντρεμένοι και το υπόλοιπο 32,6% είναι ανύπαντροι.

Διάγραμμα 6.1.4.



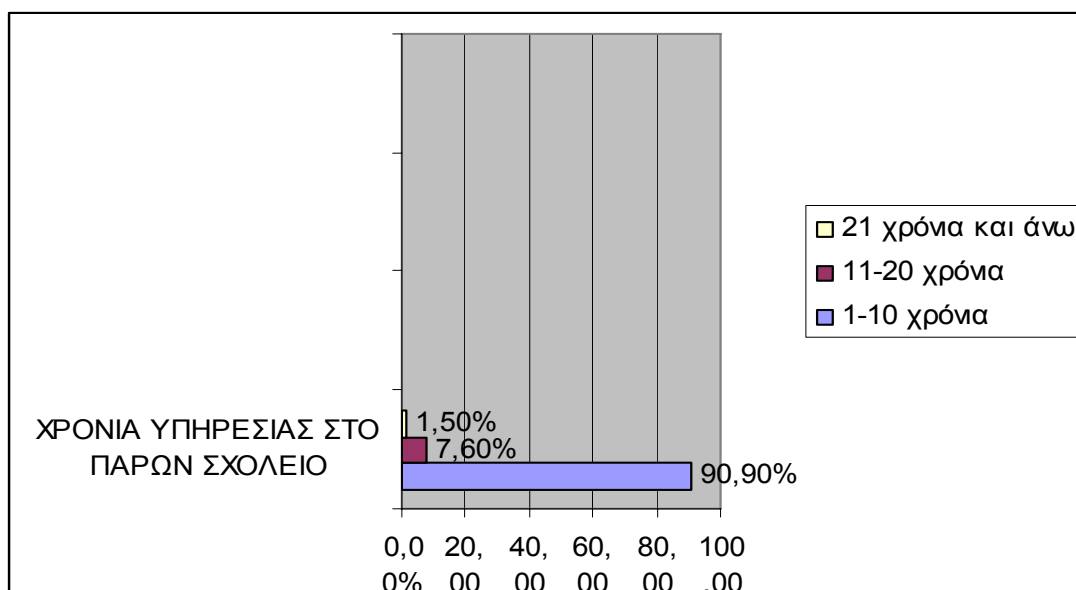
Το διάγραμμα 6.1.5 αποτυπώνει τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος : συγκεκριμένα το 41,7% έχει προϋπηρεσία έως 10 χρόνια, το 34,1% από 11-20 χρόνια, το 17,4% από 21-30 χρόνια και το 6,8% από 31 χρόνια και πάνω.

Διάγραμμα 6.1.5.



Στο σχολείο που υπηρετούν τώρα, όπως καταγράφεται στο διάγραμμα 6.1.6, το 90,9% βρίσκεται έως 10 χρόνια, το 7,6% από 11 έως 20 χρόνια και το 1,5% (2 εκπαιδευτικοί) πάνω από 21 χρόνια. Το σύστημα μεταθέσεων και τοποθετήσεων στη χώρα μας ευνοεί τόσο τις συχνές μετακινήσεις, όπως θα φανεί και σε επόμενη ερώτηση, όσο και, στο άλλο άκρο, την παραμονή σε μία οργανική θέση για όσο χρονικό διάστημα το επιθυμεί κανείς. Ως αποτέλεσμα αυτό έχει από τη μία, να δίνεται η απεριόριστη δυνατότητα αλλαγής σχολικών μονάδων στους εκπαιδευτικούς, με τις γνωστές αρνητικές συνέπειες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα (Σαϊτή 2003) και, από την άλλη, να υπάρχει η ευχέρεια παραμονής του εκπαιδευτικού για όλη την καριέρα του σε ένα σχολείο, γεγονός που δε χαρακτηρίζει ένα υγιές σύστημα, ιδίως όταν δε συνοδεύεται από κάποιου είδους αξιολόγηση.

Διάγραμμα 6.1.6.



6.2 Προγραμματισμός διδακτικού προσωπικού

Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα από τα βασικότερα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς αποσκοπεί στην καλύτερη οργάνωση και στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της τόσο σε διοικητικό όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο. Ένας βασικός τομέας που καθορίζει την επιτυχία ή την αποτυχία του προγραμματισμού και συντελεί τα μέγιστα στην εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων είναι η έγκαιρη στελέχωσή τους με διδακτικό προσωπικό.

Στην παρούσα έρευνα, πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (59,1%) ή αλλιώς τα 3/5, δηλώνουν ότι έχει υπάρξει έλλειψη προσωπικού τους δύο πρώτους μήνες του σχολικού έτους στα σχολεία που έχουν υπηρετήσει, γεγονός που όπως έχει αναλυτικά συζητηθεί και στο κεφάλαιο 2, οφείλεται στην αποτυχία της καρδιάς του συστήματος, δηλαδή του προγραμματισμού, στόχος του οποίου είναι η αναγνώριση και η κάλυψη των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό στο σωστό χρόνο, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά (Ξηροτύρη – Κουφίδου 1997, DeCenzo et al 2007). Το 1/5 του δείγματος, ποσοστό 20,5%, απαντά ότι έχουν σημειωθεί ελλείψεις και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και αυτές είναι οι μόνες ελλείψεις που μπορούν να θεωρηθούν ως πραγματικές έκτακτες ανάγκες, στην περίπτωση βέβαια που οφείλονται σε αιτίες αναπάντεχες, όπως οι αναρρωτικές άδειες, που δεν μπορούν να προγραμματιστούν εκ των προτέρων, κι όχι στο φαινόμενο των αποσπάσεων που ελέγχονται από την κεντρική υπηρεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ.. (Πίνακες 6.2.A. και 6.2.B.).

Πίνακας 6.2.A.

Ελλείψεις κατά τους 2 πρώτους μήνες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	54	40,9	40,9	40,9
	Ναι	78	59,1	59,1	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Πίνακας 6.2.B.

Ελλείψεις κατά τη διάρκεια του έτους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	105	79,5	79,5	79,5
	Ναι	27	20,5	20,5	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Στο επόμενο ερώτημα ζητείται σε όσους απάντησαν θετικά στην ύπαρξη ελλείψεων (86 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι 19 απάντησαν ότι έχουν σημειωθεί ελλείψεις και κατά την έναρξη και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους) να τις αιτιολογήσουν κατά την άποψή τους. Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα επιλογής πάνω από μιας απαντήσεων και για το λόγο αυτό το συνολικό ποσοστό φαίνεται να ξεπερνά το 100%.

Έτσι από τους 86 εκπαιδευτικούς όπως φαίνεται και στους πίνακες 6.2.Γ, Δ, Ε, ΣΤ :

- Οι 67 θεωρούν ότι ευθύνεται ο μη ορθολογικός προγραμματισμός από το ΥΠ.Ε.Π.Θ..
- Οι 51 θεωρούν υπεύθυνο το θεσμό των αποσπάσεων.
- Οι 25 θεωρούν υπεύθυνες τις αναρρωτικές άδειες.
- Μόνο οι 3 αναφέρουν την κατ' έτος αυξομείωση των μαθητών ως πιθανή αιτία.

Πίνακας 6.2.Γ.

Μη ορθολογικός προγραμματισμός ΥΠ.Ε.Π.Θ.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid -9	46	34,8	34,8	34,8
Όχι	19	14,4	14,4	49,2
Ναι	67	50,8	50,8	100,0
Total	132	100,0	100,0	

Πίνακας 6.2.Δ.

Αυξομείωση μαθητών κατ'έτος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid -9	46	34,8	34,8	34,8
Όχι	83	62,9	62,9	97,7
Ναι	3	2,3	2,3	100,0
Total	132	100,0	100,0	

Πίνακας 6.2.Ε.

Αποσπάσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid -9	46	34,8	34,8	34,8
Όχι	35	26,5	26,5	61,4
Ναι	51	38,6	38,6	100,0
Total	132	100,0	100,0	

Πίνακας 6.2.ΣΤ.

Αναρρωτικές άδειες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid -9	46	34,8	34,8	34,8
Όχι	61	46,2	46,2	81,1
Ναι	25	18,9	18,9	100,0
Total	132	100,0	100,0	

Αναφορικά με τις φορές που έχουν αλλάξει σχολική μονάδα οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της καριέρας τους, το 90,2% έχει αλλάξει έως 10 φορές σχολείο, το 9,1% από 11 έως 20 φορές και 1 εκπαιδευτικός (0,8%) δηλώνει ότι έχει αλλάξει σχολείο 21 φορές (Διάγραμμα 6.2.1). Τα υψηλά επίπεδα αλλαγών δεν αφήνουν μόνο να διαφανούν προϋπάρχοντα προβλήματα στη λειτουργία των σχολείων αλλά μπορούν επίσης να επηρεάσουν την ποιότητα και την απόδοση της σχολικής κοινότητας (Ingersoll 2001).

Διάγραμμα 6.2.1.



6.3 Ολιγοθέσια σχολεία

Αξιοσημείωτο γεγονός αποτελεί το ότι το 72% του δείγματος έχει υπηρετήσει κάποια στιγμή στην καριέρα του σε ολιγοθέσιο σχολείο και το 69,5% από το παραπάνω ποσοστό έχει τοποθετηθεί από υπηρεσιακή ανάγκη, ενώ μόνο το 30,5% από προσωπική επιθυμία (Διάγραμμα 6.3.1). Το ότι το 68,8% απαντά θετικά στο ερώτημα αν θα προχωρούσε σε αίτηση μετακίνησης σε περίπτωση που υπήρχε η δυνατότητα επιλογής είναι ίσως ενδεικτικό των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτού του είδους τα σχολεία, οι οποίες, αντί να απαλύνονται, εντείνονται από την έλλειψη της στοιχειώδους προετοιμασίας όπως αποδεικνύεται από τα επόμενα ερωτήματα.

Παρόλο που όπως φαίνεται η πλειοψηφία των δασκάλων κάποια στιγμή στην καριέρα τους τοποθετούνται σε ολιγοθέσιο σχολείο και συνεπώς θα έπρεπε να δέχονται τη σχετική εκπαίδευση τόσο στη βασική τους εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο όσο και κατά τη διάρκεια της καριέρας τους, στην έρευνα μας από τους 95 εκπαιδευτικούς του δείγματος που έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο, μόνο οι 19 έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση στις σπουδές και οι 13 από αυτούς δηλώνουν ότι τους βοήθησε. Ακόμα λιγότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί

που έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο και δέχτηκαν επιμόρφωση πριν ή μετά την τοποθέτησή τους. Συγκεκριμένα μόνο 6 εκπαιδευτικοί από τους 95 απάντησαν θετικά στο παραπάνω ερώτημα και οι μισοί, δηλαδή οι 3, δηλώνουν ικανοποιημένοι.

Η πρωτοφανής έλλειψη υποστήριξης και επιμόρφωσης και οι τυχαίες τοποθετήσεις, οι οποίες δε βασίζονται στην περιγραφή των προσόντων (person or job specification) ή έστω σε μια συνέντευξη για την αξιολόγηση της καταλληλότητας των εκπαιδευτικών που θα κληθούν να στελεχώσουν ένα σχολείο υψηλών απαιτήσεων, επιτείνουν την, σε διεθνές επίπεδο, αρνητική στάση των δασκάλων προς τα ολιγοθέσια σχολεία (Little 2007, Saiti 2009) κι αυτό, αναμφισβήτητα έχει συνέπειες στον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών. Όσο πιο αρνητικοί είναι οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερο θα δραστηριοποιούν, θα υποκινούν και θα αξιοποιούν τις δυνατότητές των μαθητών τους αλλά και τις δικές τους (Saiti 2005). Διασαλεύεται, επίσης, το αίσθημα της κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των οικογενειών τους που είναι, σύμφωνα με τους ερευνητές, μία από τις μεγαλύτερες ενδείξεις ενός επιτυχημένου σχολείου (Ingersoll 2001).

Διάγραμμα 6.3.1.



6.4 Επιλογή και κινητικότητα διδακτικού προσωπικού

Ως προς τον τρόπο επιλογής των εκπαιδευτικών, σχεδόν το 30% κρίνει το σύστημα επιλογής μέσω ΑΣΕΠ μέτριο, ενώ το 27,3% αρκετά ικανοποιητικό, και παρόμοιες είναι οι κρίσεις για το υφιστάμενο σύστημα τοποθέτησης, το οποίο κρίνεται μέτριο για το 30,3% και αρκετά ικανοποιητικό για το 32,6%. Οι απόψεις φαίνεται να είναι πολύ ξεκάθαρες στα επόμενα ερωτήματα ως προς την αξιολόγηση όχι μόνο των γνώσεων αλλά και της συνολικής

καταλληλότητας των υποψηφίων, όπου το 91% πιστεύει ότι πρέπει να ελέγχεται (60,6% πάρα πολύ και 30,3% αρκετά) και ως προς το χρόνο τοποθέτησης των εκπαιδευτικών όπου το 40,2% θεωρεί ότι συμβάλλει αρκετά στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και το 29,5% θεωρεί ότι συμβάλλει πάρα πολύ (Πίνακες 6.4.A-Δ). Όπως θα δούμε και στη συνέχεια του ερωτηματολογίου, το θέμα του χρόνου τοποθέτησης του διδακτικού προσωπικού θίγεται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς που απάντησαν στο ερώτημα 30, οι οποίοι σαν πρόταση στη διασφάλιση της σταθερότητας θέτουν το ζήτημα της έγκαιρης ολοκλήρωσης των διαδικασιών διορισμού, μετάθεσης, απόσπασης και τοποθέτησης.

Πίνακας 6.4.A.

Αξιολόγηση επιλογής μέσω ΑΣΕΠ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	24	18,2	18,2	18,2
Λίγο	20	15,2	15,2	33,3
Μέτρια	39	29,5	29,5	62,9
Αρκετά	36	27,3	27,3	90,2
Πάρα πολύ	13	9,8	9,8	100,0
Total	132	100,0	100,0	

Πίνακας 6.4.B.

Απαραίτητη η αξιολόγηση γνώσεων και καταλληλότητας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	2	1,5	1,5	1,5
Λίγο	4	3,0	3,0	4,5
Μέτρια	6	4,5	4,5	9,1
Αρκετά	40	30,3	30,3	39,4
Πάρα πολύ	80	60,6	60,6	100,0
Total	132	100,0	100,0	

Πίνακας 6.4.Γ.

Αξιολόγηση υφιστάμενου συστήματος τοποθέτησης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	11	8,3	8,3	8,3
	Λίγο	32	24,2	24,2	32,6
	Μέτρια	40	30,3	30,3	62,9
	Αρκετά	43	32,6	32,6	95,5
	Πάρα πολύ	6	4,5	4,5	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Πίνακας 6.4.Δ.

Συμβολή χρόνου τοποθέτησης στην αποτελεσματική λειτουργία σχολικών μονάδων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	5,3	5,3	5,3
	Λίγο	14	10,6	10,6	15,9
	Μέτρια	19	14,4	14,4	30,3
	Αρκετά	53	40,2	40,2	70,5
	Πάρα πολύ	39	29,5	29,5	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Το επόμενο ερώτημα αφορά τις αλλαγές – μετακινήσεις του διδακτικού προσωπικού. Ένα κεντρικό εύρημα στη βιβλιογραφία είναι ότι τα υψηλά επίπεδα μετακινήσεων είναι ταυτόχρονα η αιτία και το αποτέλεσμα της κακής λειτουργίας και της χαμηλής απόδοσης των οργανισμών και επηρεάζουν κυρίως εκείνους τους οργανισμούς στους οποίους είναι απαραίτητη η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών τους για την παραγωγή του τελικού αποτελέσματος. Ένας κατεξοχήν τέτοιος οργανισμός είναι το σχολείο, το οποίο εξαρτάται από την αφοσίωση και τη συνοχή των συμμετεχόντων μελών και είναι πολύ ευάλωτο στις συχνές αλλαγές (Ingersoll 2001), γεγονός στο οποίο φαίνεται να συμφωνούν και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Έτσι, λοιπόν, οι αλλαγές – μετακινήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζουν από αρκετά έως πάρα πολύ, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, τον προγραμματισμό του σχολείου (85,6%), τη διαμόρφωση θετικού κλίματος (81%), τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας (74,2%), τη λήψη αποφάσεων (72%) και τις επιδόσεις των μαθητών (70,5%) (Πίνακες 6.4.E-Θ). Επιβεβαιώνεται δηλαδή η διάχυτη διαβεβαίωση στη βιβλιογραφία ότι οι μετακινήσεις του προσωπικού επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου και τις σχέσεις των ενδιαφερομένων μελών (Saiti 2005).

Πίνακας 6.4.E.

Μετακίνηση εκπαιδευτικών επηρεάζει προγραμματισμό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	4,5	4,5	4,5
	Λίγο	8	6,1	6,1	10,6
	Μέτρια	5	3,8	3,8	14,4
	Αρκετά	56	42,4	42,4	56,8
	Πάρα πολύ	57	43,2	43,2	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Πίνακας 6.4.ΣΤ.

Μετακίνηση εκπαιδευτικών επηρεάζει διαμόρφωση θετικού κλίματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	5,3	5,3	5,3
	Λίγο	8	6,1	6,1	11,4
	Μέτρια	10	7,6	7,6	18,9
	Αρκετά	63	47,7	47,7	66,7
	Πάρα πολύ	44	33,3	33,3	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Πίνακας 6.4.Ζ.

Μετακίνηση εκπαιδευτικών επηρεάζει επιδόσεις μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	5,3	5,3	5,3
	Λίγο	10	7,6	7,6	12,9
	Μέτρια	22	16,7	16,7	29,5
	Αρκετά	55	41,7	41,7	71,2
	Πάρα πολύ	38	28,8	28,8	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Πίνακας 6.4.Η.

Μετακίνηση εκπαιδευτικών επηρεάζει συνεργασία σχολείου – οικογένειας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	3,8	3,8	3,8
	Λίγο	5	3,8	3,8	7,6
	Μέτρια	24	18,2	18,2	25,8
	Αρκετά	58	43,9	43,9	69,7
	Πάρα πολύ	40	30,3	30,3	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

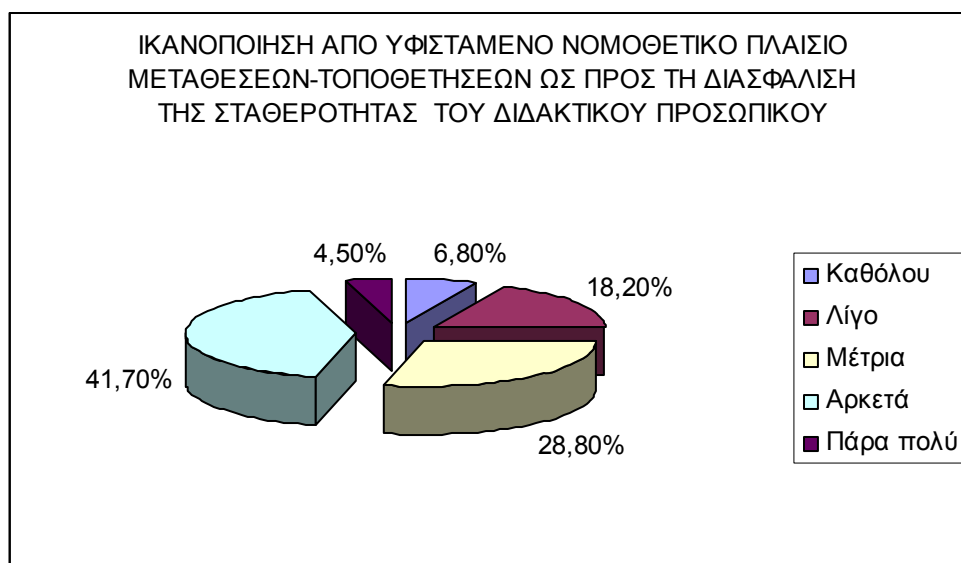
Πίνακας 6.4.Θ.

Μετακίνηση εκπαιδευτικών επηρεάζει λήψη αποφάσεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	3,8	3,8	3,8
	Λίγο	12	9,1	9,1	12,9
	Μέτρια	20	15,2	15,2	28,0
	Αρκετά	61	46,2	46,2	74,2
	Πάρα πολύ	34	25,8	25,8	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Στο διάγραμμα 6.4.1 αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβολή του υφιστάμενου νομοθετικού πλαισίου μεταθέσεων και τοποθετήσεων στη διασφάλιση της σταθερότητας του διδακτικού προσωπικού, η οποία εκτιμάται ως «αρκετά» ικανοποιητική σε ποσοστό 41,7%, παρόλο που ευνοεί τις συχνές αλλαγές σχολικών μονάδων. Αυτή η ικανοποίηση μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι το ισχύον σύστημα, όπως και το γαλλικό που είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο (France report, OECD 2003) λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες προτιμήσεις των εκπαιδευτικών.

Διάγραμμα 6.4.1.



Στις αποφάσεις μετακίνησης ή παραμονής στο συγκεκριμένο σχολείο, ο διευθυντής επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς αρκετά σε ποσοστό 40,9% και πάρα πολύ σε ποσοστό 21,2%, ενώ ο σύλλογος διδασκόντων 37,9% και 21,2% αντιστοίχως. Το σχολικό κλίμα φαίνεται να επηρεάζει αρκετά το 36,4% των εκπαιδευτικών και πάρα πολύ το 35,6% και η οργανικότητα 37,1% και 22,7% αντιστοίχως. Με άλλα λόγια, οι καλές εργασιακές συνθήκες, όπως καταγράφεται και σε διεθνείς έρευνες (Saiti 2005, Moon 2007, Balter et al 2008, Saiti 2007), συμβάλλουν στην παραμονή των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες. Και σε άλλες έρευνες, όμως, η καλή συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, κάτι που σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από τον τρόπο διοίκησης του σχολείου από το διευθυντή, αναφέρονται ως παράγοντες που αυξάνουν τη δέσμευση, την ικανοποίηση και συνεπώς τη σταθερότητα του προσωπικού (Hatton et al 2002).

Αυτό που φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο τόσο στη βιβλιογραφία (Balter et al 2008), όσο και στην παρούσα έρευνα είναι η απόσταση από τον τόπο διαμονής (πάρα πολύ

σημαντικό για το 45,5% και αρκετά σημαντικό ρόλο για το 35,6%), ενώ και οι λόγοι συνυπηρέτησης και εντοπιότητας βαρύνουν πάρα πολύ για το 40,2% και αρκετά για το 25,8%. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επηρεάζονται μέτρια από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών (31,1%). Ένα παρόμοιο ποσοστό (30,3%), βέβαια, δε φαίνεται να επηρεάζεται καθόλου από αυτό (Πίνακες 6.4.I -ΙΣΤ), εν αντιθέσει με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών στις οποίες παρουσιάζεται το προφίλ των μαθητών ως αποτρεπτικός παράγοντας παραμονής σε ένα σχολείο (Moon 2007, Balter et al 2008).

Πίνακας 6.4.I.

Μετακίνηση ή παραμονή σε σχολείο επηρεάζεται από Διευθυντή σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	24	18,2	18,2	18,2
	Λίγο	9	6,8	6,8	25,0
	Μέτρια	17	12,9	12,9	37,9
	Αρκετά	54	40,9	40,9	78,8
	Πάρα πολύ	28	21,2	21,2	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Πίνακας 6.4.IA.

Μετακίνηση ή παραμονή σε σχολείο επηρεάζεται από σύλλογο διδασκόντων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	28	21,2	21,2	21,2
	Λίγο	14	10,6	10,6	31,8
	Μέτρια	12	9,1	9,1	40,9
	Αρκετά	50	37,9	37,9	78,8
	Πάρα πολύ	28	21,2	21,2	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Πίνακας 6.4.IB.

Μετακίνηση ή παραμονή σε σχολείο επηρεάζεται από κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	40	30,3	30,3	30,3
	Λίγο	25	18,9	18,9	49,2
	Μέτρια	41	31,1	31,1	80,3
	Αρκετά	17	12,9	12,9	93,2
	Πάρα πολύ	9	6,8	6,8	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Πίνακας 6.4.IΓ.

Μετακίνηση ή παραμονή σε σχολείο επηρεάζεται από σχολικό κλίμα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	6,1	6,1	6,1
	Λίγο	12	9,1	9,1	15,2
	Μέτρια	17	12,9	12,9	28,0
	Αρκετά	48	36,4	36,4	64,4
	Πάρα πολύ	47	35,6	35,6	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Πίνακας 6.4.IΔ.

Μετακίνηση ή παραμονή σε σχολείο επηρεάζεται από οργανικότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	13	9,8	9,8	9,8
	Λίγο	14	10,6	10,6	20,5
	Μέτρια	26	19,7	19,7	40,2
	Αρκετά	49	37,1	37,1	77,3
	Πάρα πολύ	30	22,7	22,7	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Πίνακας 6.4.ΙΕ.

Μετακίνηση ή παραμονή σε σχολείο επηρεάζεται από απόσταση από τόπο διαμονής

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	4,5	4,5	4,5
	Λίγο	6	4,5	4,5	9,1
	Μέτρια	13	9,8	9,8	18,9
	Αρκετά	47	35,6	35,6	54,5
	Πάρα πολύ	60	45,5	45,5	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Πίνακας 6.4.ΙΣΤ.

Μετακίνηση ή παραμονή σε σχολείο επηρεάζεται από λόγους συνυπηρέτησης ή εντοπιότητας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	18	13,6	13,6	13,6
	Λίγο	12	9,1	9,1	22,7
	Μέτρια	15	11,4	11,4	34,1
	Αρκετά	34	25,8	25,8	59,8
	Πάρα πολύ	53	40,2	40,2	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

6.5 Μετεκπαίδευση – επιμόρφωση διδακτικού προσωπικού

Ως προς τα θέματα εκπαίδευσης 76 από τους 132 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 57,6%) δηλώνουν ότι έχουν λάβει εισαγωγική επιμόρφωση από τα ΠΕΚ, 16 από τους 132 (12,1%) έχουν παρακολουθήσει μαθήματα στο Διδασκαλείο και 110 στους 132 (ποσοστό 83,3%) έχουν λάβει μέρος σε διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια (Πίνακες 6.5.Α, 6.5.Β, 6.5.Γ).

Πίνακας 6.5.A.

Εισαγωγική επιμόρφωση ως νεοδιόριστοι

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	56	42,4	42,4	42,4
	Ναι	76	57,6	57,6	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Πίνακας 6.5.B.

Επιμόρφωση σε διδασκαλείο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	116	87,9	87,9	87,9
	Ναι	16	12,1	12,1	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

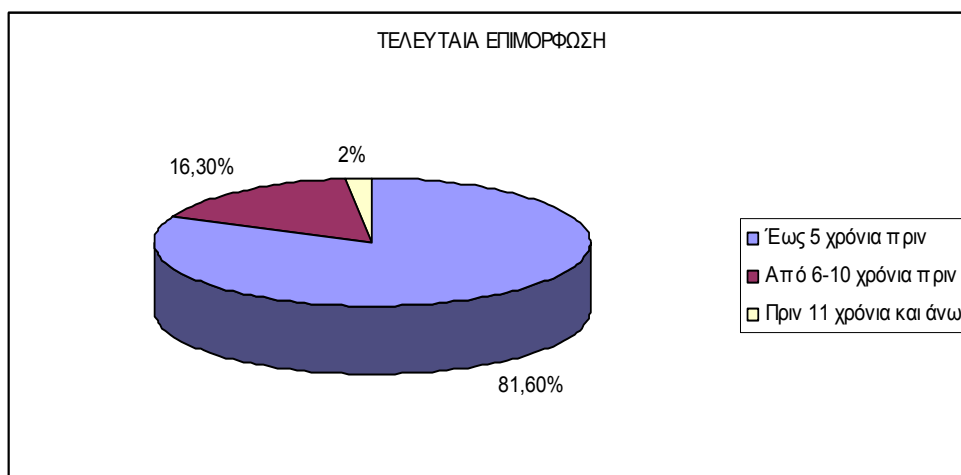
Πίνακας 6.5.Γ.

Συμμετοχή σε άλλα επιμορφωτικά προγράμματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	22	16,7	16,7	16,7
	Ναι	110	83,3	83,3	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Το 81,6% έλαβε την τελευταία του επιμόρφωση έως 5 χρόνια πριν, το 16,3% από 6-10 χρόνια πριν και το 2% (2 εκπαιδευτικοί) δηλώνει ότι έχει πάνω από 11 χρόνια να επιμορφωθεί (Διάγραμμα 6.5.1).

Διάγραμμα 6.5.1.



Παρόλο που η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, δηλαδή το 90,9% απαντά ότι έχει τη διάθεση να συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα, το 63,6% δηλώνει ότι δεν υπάρχει πρόβλεψη για αντικατάστασή του κατά τη διάρκεια της απουσίας του στην επιμόρφωση και το 19,7% έχει συμμετάσχει ενεργά διοργανώνοντας ή υποκινώντας κάποια επιμορφωτική δραστηριότητα (Πίνακες 6.5.Δ, 6.5.Ε, 6.5.ΣΤ).

Πίνακας 6.5.Δ.

Διάθεση συμμετοχής σε επιμορφωτικές δράσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Όχι	12	9,1	9,1	9,1
Ναι	120	90,9	90,9	100,0
Total	132	100,0	100,0	

Πίνακας 6.5.Ε.

Πρόβλεψη για αναπλήρωση απουσίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Όχι	84	63,6	63,6	63,6
Ναι	48	36,4	36,4	100,0
Total	132	100,0	100,0	

Πίνακας 6.5.ΣΤ.

Διοργάνωση ή υποκίνηση κάποιας επιμορφωτικής δραστηριότητας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	106	80,3	80,3	80,3
	Ναι	26	19,7	19,7	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Η επόμενη ερώτηση επιχειρεί να μετρήσει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος από τα σεμινάρια στα οποία έχουν συμμετάσχει. Οι συχνότητες των απαντήσεων περιγράφονται όλες στον πίνακα 6.5.Ζ.

Παρόλη τη σημαντικότητα της εισαγωγικής εκπαίδευσης για την ήπια προσαρμογή των νέων συναδέλφων στο νέο περιβάλλον εργασίας και το γεγονός ότι τα ΠΕΚ αποτελούν τη μόνη μορφή υποχρεωτικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησαν την κρίνει «μέτρια» σε όλα τα ερωτήματα που έχουν τεθεί μέσω του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας και συγκεκριμένα ως προς :

- Τη θεματολογία (47,3%), τους επιμορφωτές (40%) και τη μεθοδολογία (46,6%).
- Το χρόνο ανακοίνωσης (32,9%) και διεξαγωγής (40,2%).
- Την ενθάρρυνση που έλαβαν από το διευθυντή της σχολικής μονάδας (28,9%).
- Το βαθμό ανάπτυξης των γνώσεών τους (47,3%).
- Την εφαρμογή στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία (39,5%).
- Τη συνολική ανταπόκριση στις προσωπικές τους ανάγκες (43,4%).

Μάλιστα στο τελευταίο ερώτημα που αξιολογεί τα ΠΕΚ συνολικά ως προς τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, το 35,5% απαντά ότι δεν είναι καν μέτρια αλλά είναι μικρή.

Οι απαντήσεις που έχουν δοθεί για την εισαγωγική επιμόρφωση στα ΠΕΚ δε φαίνεται να αναιρούν την κριτική που δέχονται από τον Τύπο που σχολιάζονται ως εξής : «Στην πρώτη

φάση οι επιμορφούμενοι παρακολουθούν πολύωρους ανιαρούς μονολόγους, κατηχήσεις... Στη δεύτερη φάση γίνονται οι δειγματικές διδασκαλίες από παλιότερους συναδέλφους, στις οποίες στην κυριολεξία στοιβάζονται διάφορες άσχετες με το περιεχόμενο ειδικότητες» (Θεριανός & Κάτσικας 2009). Σε εντελώς διαφορετική κατεύθυνση από τους μονολόγους, αυτό που βοηθά τους νέους συναδέλφους, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Νέα Ζηλανδία, είναι η παρακολούθηση του μαθήματός τους και της πορείας των μαθητών τους από έμπειρους συναδέλφους, η παροχή ανατροφοδότησης όσον αφορά τη διδασκαλία τους και τη δουλειά των μαθητών τους, η ανάλυση των επαγγελματικών αναγκών τους, οι συζητήσεις με τους παλαιότερους συναδέλφους και τους συμβούλους, η χρήση της βιβλιοθήκης και των διάφορων οπτικοακουστικών μέσων του σχολείου και σε μικρότερο ποσοστό η παρακολούθηση δασκάλων και μαθητών άλλων σχολείων (Renwick 2001).

Οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη θετικών πρακτικών εργασιακής ένταξης, οι οποίες επηρεάζουν τόσο τους ίδιους όσο και τους μαθητές αφού έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές των τάξεων στις οποίες διδάσκουν αγχωμένοι εκπαιδευτικοί, χωρίς τη δέουσα υποστήριξη μειονεκτούν εν συγκρίσει με εκείνους που διδάσκονται από σωστά κατευθυνόμενους συναδέλφους (Russell & McPherson 2001).

Σαφώς καλύτερη φαίνεται να είναι η αξιολόγηση της επιμόρφωσης στα Διδασκαλεία όπου :

- Η θεματολογία, οι επιμορφωτές και η μεθοδολογία κρίνονται ως αρκετά ικανοποιητικά σε ποσοστό 80%, 81,8% και 72,7% αντιστοίχως.
- Αρκετά ικανοποιημένο είναι το 72,2% και το 63,6% και πολύ ικανοποιημένο το 18,2 και το 27,3% ως προς το χρόνο ανακοίνωσης και διεξαγωγής αντιστοίχως.
- Σχεδόν οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος που έχει παρακολουθήσει επιμόρφωση σε κάποιο Διδασκαλείο απαντά ότι η ενθάρρυνση από το διευθυντή του σχολείου ήταν μέτρια (45,5%).
- Το 81,8% θεωρεί ότι ανέπτυξε αρκετά τις γνώσεις του και το 18,2% πάρα πολύ.
- Το 72,7% εφάρμοσε αρκετά όσα διδάχθηκε στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και το 18,2% πάρα πολύ.
- Το 54,5% θεωρεί ότι το πρόγραμμα ανταποκρινόταν αρκετά συνολικά στις ανάγκες του, το 18,2% πάρα πολύ και το 27,3% μέτρια.

Όσον αφορά τα υπόλοιπα σεμινάρια που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί, η πλειοψηφία του δείγματος φαίνεται να μοιράζεται ανάμεσα στο «μέτρια» και το «αρκετά» σε θέματα :

- Θεματολογίας (39,2% και 41,9%), επιμορφωτών (35,6% και 39%) και μεθοδολογίας (39,3% και 37,7%).
- Χρόνου ανακοίνωσης (27,8% και 46,3%) και διεξαγωγής (26% και 48%).
- Ενθάρρυνσης και υποστήριξης από το διευθυντή του σχολείου (35,1% και 29,6%).
- Βαθμού ανάπτυξης των γνώσεων (46,2% και 28,5%).
- Εφαρμογής στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία (43,6% και 25,5%).
- Συνολικής ανταπόκρισης στις προσωπικές ανάγκες (39,6% και 26,4%).

Πίνακας 6.5.Ζ.

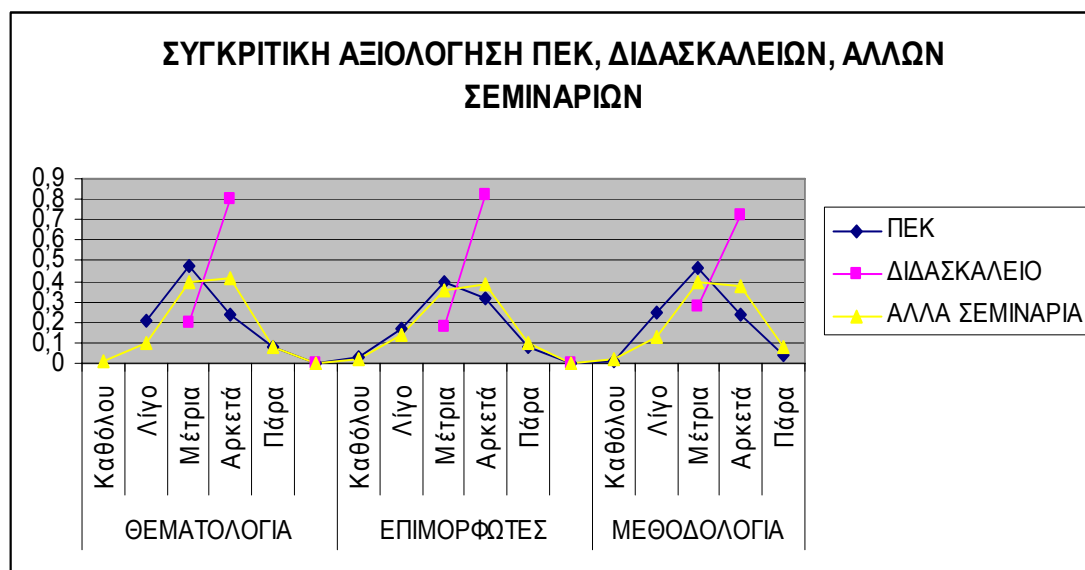
		ΠΕΚ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	ΑΛΛΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	Καθόλου	-	-	1,40%
	Λίγο	21,05%	-	9,50%
	Μέτρια	47,30%	20%	39,20%
	Αρκετά	23,70%	80%	41,90%
	Πάρα πολύ	7,90%	-	8,10%
		ΠΕΚ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	ΑΛΛΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΕΣ	Καθόλου	2,70%	-	1,70%
	Λίγο	17,30%	-	13,60%
	Μέτρια	40%	18,20%	35,60%
	Αρκετά	32%	81,80%	39%
	Πάρα πολύ	8%	-	10,20%
		ΠΕΚ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	ΑΛΛΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	Καθόλου	1,40%	-	1,60%
	Λίγο	24,70%	-	13,10%
	Μέτρια	46,60%	27,80%	39,30%
	Αρκετά	23,30%	72,20%	37,70%
	Πάρα πολύ	4,10%	-	8,20%
		ΠΕΚ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	ΑΛΛΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
ΕΓΚΑΙΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗΣ	Καθόλου	10,50%	-	1,90%
	Λίγο	32,90%	-	13%

	Μέτρια	32,90%	9,10%	27,80%
	Αρκετά	17,10%	72,70%	46,30%
	Πάρα πολύ	7,90%	18,20%	11,10%
		ΠΕΚ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	ΑΛΛΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
ΧΡΟΝΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ	Καθόλου	2,80%	-	4%
	Λίγο	26,30%	-	12%
	Μέτρια	40,20%	9,10%	26%
	Αρκετά	20,80%	63,60%	48%
	Πάρα πολύ	9,70%	27,30%	10%
		ΠΕΚ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	ΑΛΛΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΑΠΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	Καθόλου	15,80%	9,10%	11,10%
	Λίγο	17,10%	9,10%	11,10%
	Μέτρια	28,90%	45,50%	35,10%
	Αρκετά	15,80%	27,30%	29,60%
	Πάρα πολύ	22,30%	9,10%	13%
		ΠΕΚ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	ΑΛΛΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
ΒΑΘΜΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΓΝΩΣΕΩΝ, ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ, ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ	Καθόλου	3,90%	-	-
	Λίγο	21%	-	14,30%
	Μέτρια	47,30%	-	46,20%
	Αρκετά	23,70%	81,80%	28,50%
	Πάρα πολύ	3,90%	18,20%	10,70%
		ΠΕΚ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	ΑΛΛΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	Καθόλου	5,30%	-	-
	Λίγο	26,30%	-	23,60%
	Μέτρια	39,50%	9,10%	43,60%
	Αρκετά	23,70%	72,70%	25,50%
	Πάρα πολύ	5,30%	18,20%	7,30%
		ΠΕΚ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	ΑΛΛΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΣΤΙΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	Καθόλου	4%	-	-
	Λίγο	35,50%	-	26,40%
	Μέτρια	43,40%	27,30%	39,60%
	Αρκετά	14,50%	54,50%	26,40%

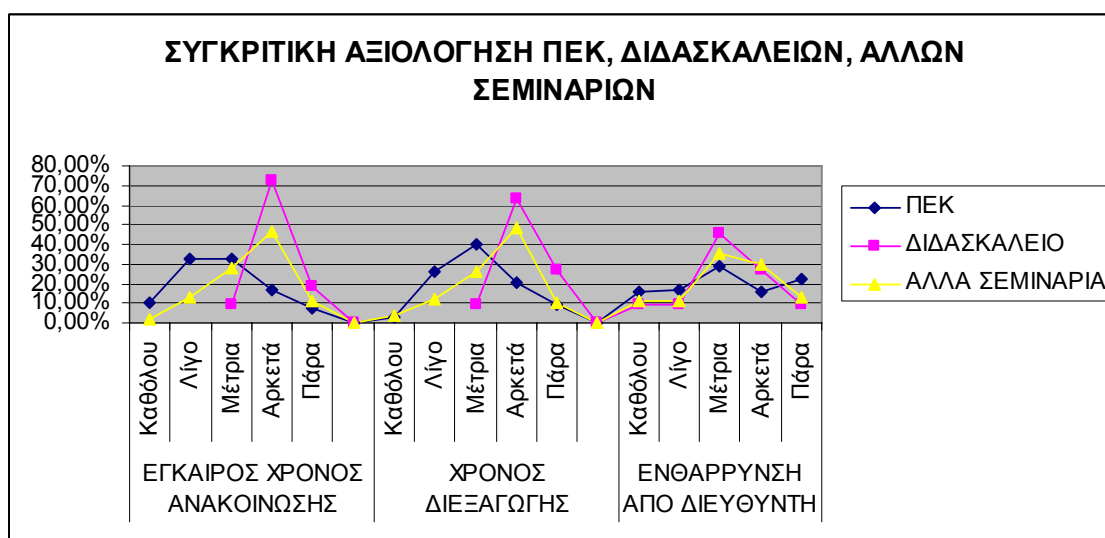
	Πάρα πολύ	2,60%	18,20%	7,50%
--	-----------	-------	--------	-------

Στα παρακάτω διαγράμματα 6.5.1, 6.5.2 και 6.5.3 επιχειρείται να αποτυπωθεί σχηματικά η συγκριτική αξιολόγηση των ΠΕΚ ως προς την εισαγωγική επιμόρφωση, η επιμόρφωση στα Διδασκαλεία και η παρεχόμενη επιμόρφωση στα λοιπά σεμινάρια.

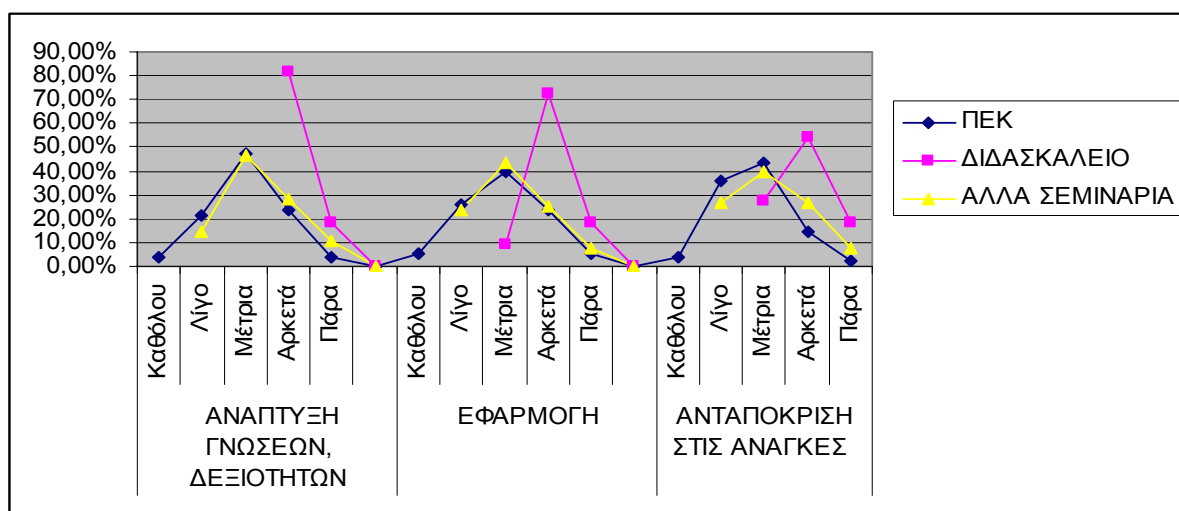
Διάγραμμα 6.5.1



Διάγραμμα 6.5.2.



Διάγραμμα 6.5.3.



Και στα τρία διαγράμματα είναι σαφής η υπεροχή των Διδασκαλείων με την πρώτη ματιά σε όλα τα θέματα που έχουν τεθεί στους εκπαιδευτικούς, κάτι αναμενόμενο καθώς πρόκειται για μια συστηματική μορφή επιμόρφωσης, διάρκειας 2 ετών, για την οποία η επιλογή των επιμορφούμενων γίνεται μέσω εισαγωγικών εξετάσεων. Η παρακολούθηση είναι υποχρεωτική και ο εκπαιδευτικός απαλλάσσεται από τα διδακτικά του καθήκοντα, συνεπώς δικαιολογείται και η ικανοποίηση από το χρόνο διεξαγωγής της συγκεκριμένης επιμόρφωσης.

Αν συγκρίνουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εισαγωγική επιμόρφωση στα ΠΕΚ και τα υπόλοιπα σεμινάρια, οι μεγαλύτερες συγκεντρώσεις των απαντήσεων ως προς τη θεματολογία και τους επιμορφωτές βρίσκονται στο «μέτρια» για τα ΠΕΚ (47,30% και 40%) και στο «αρκετά» για τα άλλα σεμινάρια (41,90% και 39%) ενώ η μεθοδολογία κρίνεται από την πλειοψηφία ως «μέτρια» και για τις δύο επιμορφώσεις με μεγαλύτερο το ποσοστό για τα ΠΕΚ (46,60% και 39,30%). Να σημειώσουμε ότι υπάρχει κι ένα αντίστοιχο ποσοστό 37,70% που κρίνει τη μεθοδολογία των διάφορων σεμιναρίων που έχει παρακολουθήσει ως αρκετά ικανοποιητική (Διάγραμμα 6.1.10).

Αυτό που μπορούμε να παρατηρήσουμε στο Διάγραμμα 6.1.11. είναι ότι υπάρχει αρκετά μεγάλη δυσaréσκεια ως προς το χρόνο ανακοίνωσης της εισαγωγικής επιμόρφωσης με τις μεγαλύτερες συγκεντρώσεις να διακρίνονται στο «λίγο» και το «μέτρια» (32,90%) αλλά και ως προς το χρόνο διεξαγωγής σε ποσοστό 26,30% και 40,20%. Η δυσaréσκεια των εκπαιδευτικών είναι δικαιολογημένη καθώς πολλές φορές, λόγω της αδικαιολόγητης καθυστέρησης των διαδικασιών διορισμού και τοποθέτησης, η επιμόρφωση διεξάγεται κατόπιν της έναρξης του σχολικού έτους και πραγματοποιείται παράλληλα με αυτό τα

απογεύματα ή τα σαββατοκύριακα, γεγονός που επιβαρύνει αρκετά τους εκπαιδευτικούς αντί να τους διευκολύνει στην αρχή της καριέρας τους.

Ούτε σε θέματα ενθάρρυνσης και υποστήριξης από το Διευθυντή φαίνεται να υπάρχει μεγάλη ικανοποίηση, πράγμα που υποδεικνύει ίσως την έλλειψη προγραμματισμού για την αναπλήρωση της απουσίας των εκπαιδευτικών που θα επιμορφώνονται και την αναστάτωση που δημιουργείται στα σχολεία όταν απουσιάζει μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Αυτό που είναι λυπηρό είναι ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος που απάντησαν θεωρεί «μέτρια» την ανάπτυξη των γνώσεων δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους μετά το πέρας της επιμόρφωσης τόσο στα ΠΕΚ (47,30%) όσο και στα υπόλοιπα σεμινάρια (46,20%). Αλλά και στην εφαρμογή των διδαχθέντων στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, οι μεγαλύτερες συγκεντρώσεις των απαντήσεων εξακολουθούν να βρίσκονται στο «μέτρια», 39,50% για τα ΠΕΚ και 43,60% για τα λοιπά σεμινάρια. Ένα ποσοστό γύρω στο 25% δηλώνει ότι εφήρμοσε είτε «λίγο» είτε «αρκετά» τα όσα διδάχθηκε. Όπως είναι αναμενόμενο και από τις προηγούμενες απαντήσεις, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων δηλώνει ότι και η συνολική ανταπόκριση στις προσωπικές τους ανάγκες ήταν «μέτρια» σε ποσοστό 43,40% για τα ΠΕΚ και 39,60% για τα υπόλοιπα σεμινάρια. Βέβαια πρέπει να σημειωθεί ότι όσον αφορά τα σεμινάρια εκτός των ΠΕΚ υπάρχει ένα 34% που δηλώνει αρκετά και πολύ ικανοποιημένο, ενώ για τα ΠΕΚ το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο μισό, δηλαδή το 17%.

Όπως όμως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο η απόδοση της εκπαίδευσης είναι συνάρτηση του βαθμού μάθησης και αξιοποίησης των γνώσεων που αποκτώνται (Μπουραντάς et al 2003). Αν δεν βελτιωθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες και ακόμη χειρότερα αν δεν υπάρξει εφαρμογή και αξιοποίηση των γνώσεων αυτών (Παγκάκης 2003), αν δηλαδή δεν προστεθεί αξία στον εκπαιδευόμενο και στον οργανισμό, δηλαδή στο σχολείο, το όλο εγχείρημα δεν απέφερε απολύτως τίποτα (Βάλβης 2005).

6.6 Ανοιχτές ερωτήσεις

Η τελευταία ενότητα Ε περιλαμβάνει 4 ανοιχτές ερωτήσεις στις οποίες ζητείται από τους συμμετέχοντες να διατυπώσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να υποβάλλουν τις προτάσεις στα θέματα που απασχόλησαν τις προηγούμενες ενότητες. Έγινε προσπάθεια ομαδοποίησης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και παρακάτω αναφέρονται οι ομάδες

απαντήσεων που συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά. Υπήρξαν μεμονομένες απαντήσεις που δεν ήταν δυνατό να συμπεριληφθούν σε κάποια κατηγορία.

Η πρώτη ερώτηση αφορά τον τρόπο επιλογής του εκπαιδευτικού προσωπικού και σε αυτή απάντησαν 81 εκπαιδευτικοί από τους 132 συμμετέχοντες, ποσοστό 61,3%. Το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων που διατυπώθηκαν (30,9%), κάτι που είχε διαφανεί κι από τις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερώτημα 17β, προτείνει ένα σύστημα επιλογής το οποίο θα εξετάζει τόσο το γνωστικό όσο και το ψυχοκινητικό και κοινωνικό επίπεδο των υποψηφίων, δηλαδή τη συνολική καταλληλότητά τους για τη συγκεκριμένη θέση. Προτάθηκε πιο συγκεκριμένα να εξετάζονται εκτός από τις γνώσεις και τις δεξιότητες, η ψυχική και η σωματική υγεία, η προσωπικότητα, η επικοινωνιακή ικανότητα, η κοινωνικότητα, η μεταδοτικότητα, η υπευθυνότητα, η αγάπη και η συμπεριφορά προς τα παιδιά, το «μεράκι» και στη δημιουργικότητα των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Το 12,3% των εκπαιδευτικών που απάντησαν θεωρεί ότι το σύστημα επιλογής μέσω των εξετάσεων του ΑΣΕΠ είναι ικανοποιητικό και το 6,1% των απαντήσεων δηλώνει ότι δεν θα άλλαζε κάτι από το ισχύον σύστημα. Στο άλλο άκρο βρίσκεται το 9,9% των απαντήσεων που θεωρεί ότι πρέπει να επανέλθει το σύστημα της επετηρίδας, ενώ το 4,9% συγκεντρώνουν οι απαντήσεις που θεωρούν ότι η επάρκεια πρέπει να δίνεται από τα Παιδαγωγικά Τμήματα μετά από αξιολόγηση ή και επέκταση των σπουδών κατά ένα έτος. Ποσοστό επίσης 4,9% μιλά για ένα στάδιο αξιολόγησης και επιμόρφωσης πριν το διορισμό. Τέλος, το θέμα της αξιοκρατίας και της αντικειμενικότητας στα κριτήρια επιλογής θέτει το 19,8% των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα.

Όσον αφορά την ερώτηση σχετικά με τον τρόπο τοποθέτησης των εκπαιδευτικών, δόθηκαν 83 απαντήσεις, ποσοστό 62,9% επί του συνόλου των συμμετεχόντων. Παρόλο που μόνο το 8,4% απαντά με ευκρίνεια ότι είναι ικανοποιημένο από το ισχύον σύστημα τοποθέτησης, διευκρινίζοντας ότι ίσως χρειάζεται κάποιες τροποποιήσεις, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησε (56,5%) δε φαίνεται να προτείνει κάτι πολύ διαφορετικό από ό,τι εφαρμόζεται σήμερα. Μιλά δηλαδή για ένα σύστημα με μόρια το οποίο θα λαμβάνει υπόψη τους εξής παράγοντες : την οικογενειακή κατάσταση και κοινωνικά κριτήρια (16,9%), τον τόπο καταγωγής και την εντοπιότητα 10,8%), τις ανάγκες και την προσωπική επιθυμία του εκπαιδευτικού (9,6%), την προϋπηρεσία (4,8%) και τους λόγους υγείας (2,4%). Υπάρχουν βέβαια και κάποιες απόψεις που προτείνουν την εκτίμηση της συνολικής εικόνας του υποψηφίου (επάρκεια, επιμόρφωση, προσφορά) μέσα από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

του έργου (4,8%), το βαθμό πτυχίου (3,6%), τη συνεκτίμηση των αναγκών τόσο της υπηρεσίας όσο και του εκπαιδευτικού (2,4%), τη θέσπιση προσωπικής συνέντευξης (2,4%) και τον υπολογισμό των αναγκών μόνο της υπηρεσίας (1,2%).

Σε ποσοστό 13,2% οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη ύπαρξης αξιοκρατίας, αντικειμενικών κριτηρίων, διαφάνειας και ενός αδιάβλητου συστήματος τοποθέτησης που δε θα εξυπηρετεί τυχόν συμφέροντα και δε θα ευνοεί τις πελατειακές σχέσεις. Τέλος, το θέμα του σωστού προγραμματισμού και της έγκαιρης τοποθέτησης θέτει το 12% των εκπαιδευτικών που διατύπωσαν τις προτάσεις .

Ογδόντα δύο εκπαιδευτικοί από τους 132 συμμετέχοντες, ποσοστό 62,1%, απάντησαν στην επόμενη ερώτηση που ζητούσε τη γνώμη τους ως προς την εργασιακή ένταξη και την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού.

Προτάσεις που αφορούν τους νεοδιόριστους έκανε το 27% εκ των οποίων το 15,8% θέτει το θέμα της έγκαιρης, ουσιαστικής εισαγωγικής επιμόρφωσης για ορισμένο χρονικό διάστημα (τρίμηνη, εξάμηνη κλπ) και το υπόλοιπο 11% εστιάζει στους αρμόδιους φορείς που πρέπει να έχουν την ευθύνη για την επιμόρφωση και αναφέρει τους σχολικούς συμβούλους, τα ΠΕΚ, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τους καθηγητές Πανεπιστημίου χωρίς να παραλείπει την, ιδιαίτερης σημασίας, υποστήριξη από έμπειρο εκπαιδευτικό προσωπικό και το διευθυντή αλλά και τη θέσπιση του θεσμού του μέντορα τα δύο πρώτα χρόνια. Ο ρόλος μάλιστα των έμπειρων συναδέλφων και του διευθυντή είναι πρωταρχικός, σύμφωνα και με τους διεθνείς ερευνητές, στην προσπάθεια εργασιακής ένταξης των νέων εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν ανάγκη από σοβαρή υποστήριξη, απάντηση στα καθημερινά διλήμματα, παρακολούθηση της διδασκαλίας τους και παροχή ανατροφοδότησης προκειμένου να αναπτύξουν τις δικές τους εκπαιδευτικές στρατηγικές και να αναπτυχθούν επαγγελματικά (Johnson & Kardos 2002). Η ύπαρξη υποστήριξης από μέντορα και από το υπόλοιπο προσωπικό και η παροχή ανατροφοδότησης, αλλά και οι ευκαιρίες επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια της καριέρας (in-service) που αναφέρονται παρακάτω από τους εκπαιδευτικούς, αποτελούν παράγοντες που αυξάνουν τόσο τη δέσμευση όσο και την ικανοποίηση του διδακτικού προσωπικού (Hatton et al 2002). Υπενθυμίζουμε ότι, όπως είδαμε στο κεφάλαιο 1, η δέσμευση και η αφοσίωση των εργαζομένων είναι βασική επιδίωξη της λειτουργίας της ΔΑΠ. Τέλος, τα επίπεδα της απόδοσης των μαθητών επηρεάζονται θετικά όταν διδάσκονται από ικανοποιημένους, επαρκώς παρακινημένους και επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς που παραμένουν στο σχολείο για να γίνουν μέλη αυτού και της κουλτούρας του (Russell & McPherson 2001).

Το 69% των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην παραπάνω ερώτηση έκανε προτάσεις που αφορούν την επιμόρφωση του συνόλου των εκπαιδευτικών. Έτσι το 46,3% των απαντήσεων αποδέχεται την επιμόρφωση ως πρωταρχική ανάγκη και θεωρεί ότι πρέπει να επιτελείται καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας του εκπαιδευτικού, διατυπώνοντάς το με διαφορετικούς τρόπους όπως : «περιοδική, συχνή, σε τακτά χρονικά διαστήματα, κάθε μήνες/χρόνια, συνεχής, δια βίου» ή «παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα της επιστήμης τους και στα παιδαγωγικά». Με πολύ εύγλωττο τρόπο το 12,1% υπογραμμίζει την ανάγκη ουσιαστικής και πρακτικής επιμόρφωσης για ανάπτυξη των γνώσεων ή επίλυση συγκεκριμένων προβληματικών καταστάσεων «με έμφαση στην πράξη κι όχι μόνο θεωρία», «ανταπόκριση στις πραγματικές απορίες των εκπαιδευτικών» και «σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των σχολείων». Συγκεκριμένα η μονόπλευρη θεωρητική υπόσταση των επιμορφωτικών σεμιναρίων καυτηριάζεται με απαντήσεις που διατυπώνονται ως εξής : «Τα σεμινάρια να μην περιορίζονται στη θεωρία και να γίνονται από επιμορφωτές που έχουν επίγνωση της σχολικής πραγματικότητας και των συνθηκών που επικρατούν στα σχολεία» ή «Θα ήταν προτιμότερο να σταματήσουν οι θεωρητικές αναλύσεις και να προβούμε σε πρακτικές εφαρμογές καθώς και σε ενημέρωση για τη διοίκηση του σχολείου».

Επιβεβαιώνεται, δηλαδή, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αυτό που με έντονο τρόπο αναφέρεται στη βιβλιογραφία ; η ανάγκη αναπλαισίωσης του θεσμού της επιμόρφωσης ώστε να επιτυγχάνεται, όπως είδαμε και στο τέταρτο κεφάλαιο, η σύζευξη θεωρίας και πράξης (France report OECD 2003, Βάλβης 2005, Υφαντή et al 2007) προκειμένου να παράγεται γνώση με την πλήρη συμμετοχή των επιμορφούμενων και με συγκεκριμένα αποτελέσματα τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο όσο και για τον οργανισμό (Βάλβης 2005). Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί ζητούν την επικέντρωση της προσοχής στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, ανάγκη που τονίζεται από έλληνες και ξένους συγγραφείς (Renwick 2001, France report OECD 2003, Ρες 2006, Υφαντή et al 2007).

Ένα άλλο θέμα που τίθεται από το 9,8% των συμμετεχόντων είναι αυτό της ύπαρξης κινήτρων για συμμετοχή, με κάποιες απαντήσεις να διευκρινίζουν τα οικονομικά κίνητρα κι άλλες να μιλούν για κίνητρα από τους διευθυντές και τους σχολικούς συμβούλους. Για ενδοσχολική επιμόρφωση και βιωματικά σεμινάρια μιλά το 7,3% των εκπαιδευτικών, για απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα ή πραγματοποίηση σεμιναρίων εκτός διδακτικού χρόνου, κατά τη διάρκεια των σχολικών διακοπών το 6%, για υποχρεωτική συμμετοχή στην επιμόρφωση το 3,6% και για ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών το 1,2%.

Πολλές από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν με τις προτάσεις του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το οποίο προτείνει την εφαρμογή της επιμόρφωσης από ειδικούς φορείς (Π.Ι., ΠΕΚ, Σχολικούς Συμβούλους, ΑΕΙ, Διδασκαλεία), τη συγκρότηση σώματος επιμορφωτών με πιστοποίηση, την παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για συμμετοχή στην επιμόρφωση, τη θέσπιση εισαγωγικής επιμόρφωσης, διάρκειας ενός έτους, με δημιουργία του θεσμού του μέντορα καθώς και τη θέσπιση περιοδικής, ενδοσχολικής επιμόρφωσης, εντός και εκτός Ελλάδος με χορήγηση αδειών στους εκπαιδευτικούς, τη στενή σχέση μεταξύ βασικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης και τη δια βίου εκπαίδευση, καθώς και την εξ αποστάσεως επιμόρφωση.

Προτάσεις για τη διασφάλιση της σταθερότητας στις σχολικές μονάδες έκαναν 79 από τους 132 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, ποσοστό 59,8%, και οι απαντήσεις τους μπορούν να διαχωριστούν σε έξι κατηγορίες με το μεγαλύτερο ποσοστό (26,5%) να συγκεντρώνει η έγκαιρη ολοκλήρωση έως τον Ιούνιο των διαδικασιών διορισμού, μετάθεσης, απόσπασης και τοποθέτησης των εκπαιδευτικών και ο σωστός προγραμματισμός των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό. Αμέσως μετά ακολουθεί ο θεσμός των αποσπάσεων και των μετακινήσεων γενικότερα (20,2%) με προτάσεις για περιορισμό, για όχι άσκοπη χρήση του θεσμού κατά τη διάρκεια του έτους και για θέσπιση αυστηρότερων κριτηρίων που θα λαμβάνουν υπόψη πρωτίστως τις ανάγκες των μαθητών. Και οι δύο προηγούμενες απαντήσεις θίγουν το αιώνιο θέμα για την ελληνική πραγματικότητα της έλλειψης σωστού προγραμματισμού των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό που παρακωλύει την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Οι καλές εργασιακές συνθήκες και το ευχάριστο κλίμα ανάμεσα στους συναδέλφους συγκεντρώνουν το 13,9% των απαντήσεων με ιδιαίτερη αναφορά στον «εμπνευσμένο» διευθυντή, ενώ ένα αντίστοιχο ποσοστό συναδέλφων προτείνει την ύπαρξη κινήτρων παραμονής (οικονομικά, μόρια κλπ) στους απομακρυσμένους τόπους και στα σχολεία που το χρειάζονται.

Στη βιβλιογραφία (Ingersoll 2001:8) ανάμεσα στις οργανωσιακές συνθήκες που αναφέρονται ως παράμετροι που επηρεάζουν τα επίπεδα παρακίνησης, δέσμευσης και σταθερότητας των εκπαιδευτικών στα σχολεία είναι το επίπεδο υποστήριξης, ιδιαιτέρως των νέων συναδέλφων, κάτι που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί στο προηγούμενο ερώτημα, ο βαθμός των διενέξεων, δηλαδή το κλίμα που επικρατεί μέσα στον οργανισμό και η οικονομική

αποζημίωση, που αναφέρονται και από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνάς μας και ο βαθμός επιρροής του διδακτικού προσωπικού στην εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, που δεν αναφέρεται ανοιχτά αλλά μπορεί να υπονοείται μέσα από τις αναφορές στο κλίμα και το διευθυντή.

Με μικρή διαφορά από τα παραπάνω ποσοστά, το 12,6% των συναδέλφων τάσσεται υπέρ της υποχρεωτικής παραμονής για ορισμένο χρονικό διάστημα (2, 3, 4 ετών) στην οργανική θέση και τέλος το 8,8% πιστεύει ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η εντοπιότητα, η οικογενειακή κατάσταση και η πρώτη προτίμηση του εκπαιδευτικού ως παράγοντες που θα συμβάλλουν στη διασφάλιση της σταθερότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΟΙΚΟΝΟΜΕΤΡΙΚΑ ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται η εκτίμηση των οικονομετρικών υποδειγμάτων προκειμένου να διερευνηθεί εάν τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων εκπαιδευτικών επηρεάζουν τον προγραμματισμό του διδακτικού προσωπικού, τις απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με την υφιστάμενη διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτικών αλλά και το υφιστάμενο σύστημα τοποθέτησης τους στις σχολικές μονάδες και τις απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με το βαθμό που η μετακίνηση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς επηρεάζει σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικής και εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

7.1 Εκτίμηση οικονομετρικών υποδειγμάτων σχετικά με τον προγραμματισμό διδακτικού προσωπικού

Προκειμένου να διερευνήσουμε εάν τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων εκπαιδευτικών επηρεάζουν τον προγραμματισμό του διδακτικού προσωπικού, έγινε εκτίμηση οικονομετρικών υποδειγμάτων. Πιο συγκεκριμένα για τα τρία πρώτα οικονομετρικά υποδείγματα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των ελαχίστων τετραγώνων (OLS) ενώ για το τέταρτο υπόδειγμα η μέθοδος Binary probit regression. Τα τρία πρώτα οικονομετρικά υποδείγματα που χρησιμοποιούν τη μέθοδο OLS έχουν την ίδια εξαρτημένη μεταβλητή που είναι η συχνότητα που οι ερωτώμενοι άλλαξαν σχολική μονάδα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας.

Το πρώτο οικονομετρικό υπόδειγμα που εφαρμόστηκε χρησιμοποιεί ως ανεξάρτητες μεταβλητές: εάν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί είχαν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο λόγω υπηρεσιακής ανάγκης και λόγω προσωπικής επιθυμίας, την οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά και τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση στο σχολείο που υπηρετούν τώρα. Οι δύο πρώτες μεταβλητές είναι ψευδομεταβλητές οι οποίες παίρνουν την τιμή 1 όταν οι ερωτώμενοι πράγματι έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο λόγω υπηρεσιακής ανάγκης (μία ανεξάρτητη μεταβλητή) και λόγω προσωπικής επιθυμίας (δεύτερη ανεξάρτητη μεταβλητή), και την τιμή 0 σε όλες τις άλλες περιπτώσεις. Η οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων είναι επίσης

ψευδομεταβλητή η οποία παίρνει την τιμή 1 όταν οι ερωτώμενοι είναι έγγαμοι και 0 όταν είναι άγαμοι. Τέλος οι δύο τελευταίες ανεξάρτητες μεταβλητές σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στο σχολείο που υπηρετούν τώρα είναι ποσοτικές μεταβλητές στις οποίες οι ερωτώμενοι δήλωναν τα χρόνια για κάθε περίπτωση.

Πίνακας 7.1.A. OLS, Εξαρτημένη Μεταβλητή : Πόσες φορές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί άλλαξαν σχολική μονάδα

Μεταβλητές	Συντελεστής	St.Error
Σταθερός όρος	-1.608	2.164
Εάν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί είχαν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο λόγω υπηρεσιακής ανάγκης	4.867**	2.075
Εάν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί είχαν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο λόγω προσωπικής επιθυμίας	3.397	2.074
Οικογενειακή κατάσταση	1.297	0.830
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά	0.270***	0.044
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση στο σχολείο που υπηρετούν τώρα	-0.367***	0.069

Σημείωση: R-squared = 0.430, F Statistic = 15.202

*** υποδηλώνει στατιστική σημαντικότητα 1%, ** υποδηλώνει στατιστική σημαντικότητα 5%

Από τον παραπάνω πίνακα, προκύπτει, ότι τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές είναι στατιστικά σημαντικές. Πιο συγκεκριμένα αυτές είναι: το εάν οι ερωτώμενοι έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο λόγω υπηρεσιακής ανάγκης, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση στο σχολείο που υπηρετούν τώρα. Οι δύο πρώτες στατιστικά σημαντικές μεταβλητές έχουν θετικό πρόσημο ενώ τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση στο σχολείο που υπηρετούν τώρα έχει αρνητικό πρόσημο. Αυτό σημαίνει ότι όταν οι ερωτώμενοι έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο λόγω υπηρεσιακής ανάγκης και όταν τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση είναι πολλά τότε υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες οι εκπαιδευτικοί να έχουν μετακινηθεί περισσότερες φορές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας. Αντίθετα, όσα περισσότερα χρόνια έχουν

υπηρετήσει στο σχολείο που υπηρετούν τώρα, είναι λιγότερο πιθανό να έχουν μετακινηθεί πολλές φορές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας.

Το δεύτερο οικονομετρικό υπόδειγμα (βλ. Πίνακα 7.1.B) χρησιμοποιεί την ίδια εξαρτημένη μεταβλητή αλλά και τις ίδιες ανεξάρτητες μεταβλητές με το προηγούμενο. Η μόνη διαφορά είναι ότι στο δεύτερο οικονομετρικό υπόδειγμα προσθέτουμε ένα ακόμα προσωπικό χαρακτηριστικό των ερωτώμενων που είναι η ηλικία η οποία είναι ποσοτική μεταβλητή.

Πίνακας 7.1.B. OLS, Εξαρτημένη Μεταβλητή: Πόσες φορές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί άλλαξαν σχολική μονάδα

Μεταβλητές	Συντελεστής	St.Error
Σταθερός όρος	-3.701	3.275
Εάν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί είχαν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο λόγω υπηρεσιακής ανάγκης	4.820**	2.079
Εάν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί είχαν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο λόγω προσωπικής επιθυμίας	3.288	2.081
Οικογενειακή κατάσταση	0.861	0.976
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά	0.196**	0.098
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση στο σχολείο που υπηρετούν τώρα	-0.357***	0.070
Ηλικία των ερωτώμενων	0.087	0.102

Σημείωση: R-squared = 0.428, F Statistic = 12.750

*** υποδηλώνει στατιστική σημαντικότητα 1%, ** υποδηλώνει στατιστική σημαντικότητα 5%

Με βάση λοιπόν, τον πίνακα 7.1.B, και συγκρίνοντας τα ερευνητικά αποτελέσματα με τον πίνακα 7.1.A , παρατηρούμε ότι οι στατιστικές σημαντικότητες αλλά και τα πρόσημα των ανεξάρτητων μεταβλητών δεν άλλαξαν στο δεύτερο οικονομετρικό υπόδειγμα (που έχουμε προσθέσει την ηλικία των ερωτώμενων), γεγονός που σημαίνει ότι τα αποτελέσματά μας είναι robust. Η ηλικία των ερωτώμενων, που προστέθηκε στο δεύτερο υπόδειγμα, δεν είναι στατιστικά σημαντική ενώ και στο δεύτερο υπόδειγμα όταν οι ερωτώμενοι έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο λόγω υπηρεσιακής ανάγκης και όταν τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας

στην εκπαίδευση είναι πολλά, τότε υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες οι εκπαιδευτικοί να έχουν μετακινηθεί περισσότερες φορές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας. Αντίθετα, όσα περισσότερα χρόνια έχουν υπηρετήσει στο σχολείο που υπηρετούν τώρα, είναι λιγότερο πιθανό να έχουν μετακινηθεί πολλές φορές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας.

Σχετικά με το τρίτο οικονομετρικό υπόδειγμα (βλ. πίνακα 7.1.Γ.) η εξαρτημένη μεταβλητή που χρησιμοποιείται είναι η ίδια με τα προηγούμενα δύο υποδείγματα. Όσον αφορά τις ανεξάρτητες μεταβλητές του υποδείγματος 3, χρησιμοποιούνται η οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά και τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση στο σχολείο που υπηρετούν τώρα και η ηλικία των ερωτώμενων, δηλαδή οι ανεξάρτητες μεταβλητές που χρησιμοποιούνται και στα δύο προηγούμενα υποδείγματα. Η νέα ανεξάρτητη μεταβλητή του οικονομετρικού υποδείγματος 3, είναι εάν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο, η οποία είναι ψευδομεταβλητή που παίρνει την τιμή 1 όταν οι ερωτώμενοι έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο και 0 σε όλες τις άλλες περιπτώσεις.

Πίνακας 7.1.Γ. OLS, Εξαρτημένη Μεταβλητή : Πόσες φορές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί άλλαξαν σχολική μονάδα.

Μεταβλητές	Συντελεστής	St.Error
Σταθερός όρος	-1.100	1.780
Εάν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο	1.365**	0.593
Οικογενειακή κατάσταση	0.744	0.709
Ηλικία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών	0.102	0.070
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά	0.181**	0.084
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση στο σχολείο που υπηρετούν τώρα	-0.336***	0.063

Σημείωση: R-squared = 0.429, F Statistic = 20.722

*** υποδηλώνει στατιστική σημαντικότητα 1%, ** υποδηλώνει στατιστική σημαντικότητα 5%

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης του υποδείγματος 3, οι ανεξάρτητες μεταβλητές που χρησιμοποιούνται στα δύο προηγούμενα υποδείγματα διατηρούν τη στατιστική σημαντικότητά τους και τα πρόσημα τους, ενώ η νέα ανεξάρτητη μεταβλητή σχετικά με το εάν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο είναι στατιστικά σημαντική με θετικό πρόσημο. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα του πίνακα 7.1.Γ, όταν οι ερωτώμενοι έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο και όταν έχουν πολλά χρόνια συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση τότε υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες οι εκπαιδευτικοί να έχουν μετακινηθεί περισσότερες φορές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας. Ενώ όταν έχουν υπηρετήσει στο σχολείο που υπηρετούν τώρα περισσότερα χρόνια, είναι λιγότερο πιθανό να έχουν μετακινηθεί πολλές φορές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας.

Το τέταρτο οικονομετρικό υπόδειγμα χρησιμοποιεί τη μέθοδο Binary probit regression και έχει ως εξαρτημένη μεταβλητή το εάν οι ερωτώμενοι έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο. Η εξαρτημένη μεταβλητή είναι ψευδομεταβλητή που παίρνει την τιμή 1 όταν οι ερωτώμενοι έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο και 0 σε όλες τις άλλες περιπτώσεις. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιούνται οι παρακάτω: η οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση στο σχολείο που υπηρετούν τώρα, η ηλικία και το φύλο των ερωτώμενων. Η οικογενειακή κατάσταση είναι ψευδομεταβλητή η οποία παίρνει την τιμή 1 όταν οι ερωτώμενοι είναι έγγαμοι και 0 όταν είναι άγαμοι. Οι δύο ανεξάρτητες μεταβλητές σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στο σχολείο που υπηρετούν τώρα είναι ποσοτικές μεταβλητές στις οποίες οι ερωτώμενοι δήλωναν τα χρόνια για κάθε περίπτωση. Η ηλικία είναι επίσης ποσοτική ενώ το φύλο είναι ψευδομεταβλητή που παίρνει την τιμή 1 όταν ο ερωτώμενος εκπαιδευτικός είναι άνδρας και 0 όταν είναι γυναίκα.

Πίνακας 7.1.Δ. Binary Probit Εξαρτημένη Μεταβλητή : Εάν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο.

Μεταβλητές	Συντελεστής	St.Error
Σταθερός όρος	1.796*	0.936
Φύλο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών	0.456	0.290
Οικογενειακή κατάσταση	1.346***	0.375
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά	0.078**	0.035

Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση στο σχολείο που υπηρετούν τώρα	0.031	0.041
Ηλικία των ερωτώμενων	-0.085**	0.036

Σημείωση: R-squared = 0.192, LR Statistic = 30.175

*** υποδηλώνει στατιστική σημαντικότητα 1%, ** υποδηλώνει στατιστική σημαντικότητα 5% , * υποδηλώνει στατιστική σημαντικότητα 10%

Με βάση τα αποτελέσματα του πίνακα 7.1.Δ, τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές είναι στατιστικά σημαντικές οι οποίες είναι: η οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά και η ηλικία των ερωτώμενων. Οι δύο πρώτες στατιστικά σημαντικές μεταβλητές έχουν θετικό πρόσημο, γεγονός που σημαίνει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί είναι έγγαμοι και όταν έχουν πολλά χρόνια συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τότε υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο. Αντίθετα η ηλικία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών έχει αρνητικό πρόσημο, πράγμα που σημαίνει ότι όσο αυξάνεται ηλικία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών τόσες λιγότερες πιθανότητες υπάρχουν να έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι με βάση τα εμπειρικά αποτελέσματα στα ολιγοθέσια σχολεία υπηρετούν κυρίως νέοι εκπαιδευτικοί.

7.2 Εκτίμηση οικονομετρικών υποδειγμάτων σχετικά με την επιλογή και τοποθέτηση διδακτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες

Προκειμένου να διερευνήσουμε τις απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με την υφιστάμενη διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτικών αλλά και το υφιστάμενο σύστημα τοποθέτησης τους στις σχολικές μονάδες, έγινε εκτίμηση δύο οικονομετρικών υποδειγμάτων στα οποία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των ελαχίστων τετραγώνων (OLS). Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο οικονομετρικό υπόδειγμα για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων, ως εξαρτημένη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε ο βαθμός συμφωνίας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών με το σύστημα των γραπτών εξετάσεων μέσω ΑΣΕΠ ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες για ποιοτικό σχολείο. Η εξαρτημένη μεταβλητή είναι ποσοτική αφού οι ερωτώμενοι δήλωναν το βαθμό συμφωνίας τους ξεκινώντας από το καθόλου (τιμή 1) έως το πάρα πολύ (τιμή 5). Οι ανεξάρτητες μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στο συγκεκριμένο υπόδειγμα είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων εκπαιδευτικών που είναι: το φύλο των ερωτώμενων που είναι ψευδομεταβλητή και παίρνει την τιμή 1 όταν ο ερωτώμενος εκπαιδευτικός είναι άνδρας και την τιμή 0 όταν είναι γυναίκα, η οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων η οποία παίρνει την τιμή 1 όταν οι ερωτώμενοι είναι έγγαμοι και 0 όταν είναι

άγαμοι, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στο σχολείο που υπηρετούν τώρα που είναι ποσοτικές μεταβλητές στις οποίες οι ερωτώμενοι δήλωναν τα χρόνια για κάθε περίπτωση και τέλος η ηλικία των ερωτώμενων που είναι επίσης ποσοτική μεταβλητή.

Πίνακας 7.2.A. OLS Εξαρτημένη Μεταβλητή : Βαθμός συμφωνίας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών με το σύστημα των γραπτών εξετάσεων μέσω ΑΣΕΠ ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες για ποιοτικό σχολείο.

Μεταβλητές	Συντελεστής	St.Error
Σταθερός όρος	4.362***	0.764
Φύλο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών	0.276	0.235
Οικογενειακή κατάσταση	-0.285	0.307
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά	0.045	0.028
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση στο σχολείο που υπηρετούν τώρα	-0.010	0.028
Ηλικία των ερωτώμενων	-0.048*	0.028

Σημείωση: R-squared = 0.024, F Statistic = 1.665

*** υποδηλώνει στατιστική σημαντικότητα 1%, * υποδηλώνει στατιστική σημαντικότητα 10%

Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα του πίνακα 7.2.A., μόνο μια ανεξάρτητη μεταβλητή είναι στατιστικά σημαντική, γεγονός που υποδηλώνει ότι το υπόδειγμα δεν «συμπεριφέρεται» και τόσο καλά. Η ανεξάρτητη μεταβλητή που είναι στατιστικά σημαντική είναι η ηλικία των ερωτώμενων με αρνητικό πρόσημο, γεγονός που σημαίνει ότι όσο η ηλικία των ερωτώμενων αυξάνεται τόσο μειώνονται οι πιθανότητες οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών με το σύστημα των γραπτών εξετάσεων μέσω ΑΣΕΠ ανταποκρίνεται πάρα πολύ στις σύγχρονες ανάγκες για ποιοτικό σχολείο.

Σχετικά με το δεύτερο οικονομετρικό υπόδειγμα για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων, οι ανεξάρτητες μεταβλητές που χρησιμοποιούνται στο υπόδειγμα είναι οι ίδιες με το προηγούμενο υπόδειγμα για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων. Η εξαρτημένη μεταβλητή ωστόσο είναι διαφορετική και είναι ο βαθμός συμφωνίας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο το υφιστάμενο σύστημα τοποθέτησης των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες για ποιοτικό σχολείο. Η εξαρτημένη

μεταβλητή είναι ποσοτική αφού οι ερωτώμενοι δήλωναν το βαθμό συμφωνίας τους ξεκινώντας από το καθόλου (τιμή 1) έως το πάρα πολύ (τιμή 5).

Πίνακας 7.2.B. OLS Εξαρτημένη Μεταβλητή : Βαθμός συμφωνίας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο το υφιστάμενο σύστημα τοποθέτησης των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες για ποιοτικό σχολείο.

Μεταβλητές	Συντελεστής	St.Error
Σταθερός όρος	1.845***	0.631
Φύλο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών	-0.041	0.194
Οικογενειακή κατάσταση	-0.771***	0.253
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά	-0.039*	0.023
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση στο σχολείο που υπηρετούν τώρα	-0.003	0.023
Ηλικία των ερωτώμενων	0.056**	0.023

Σημείωση: R-squared = 0.051, F Statistic = 2.432

*** υποδηλώνει στατιστική σημαντικότητα 1%, ** υποδηλώνει στατιστική σημαντικότητα 5%, * υποδηλώνει στατιστική σημαντικότητα 10%

Με βάση τα εμπειρικά αποτελέσματα του πίνακα 7.2.B. , δύο ανεξάρτητες μεταβλητές είναι στατιστικά σημαντικές οι οποίες είναι η οικογενειακή κατάσταση και η ηλικία των ερωτώμενων. Η οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων έχει αρνητικό πρόσημο γεγονός που σημαίνει ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερες πιθανότητες να θεωρούν ότι το υφιστάμενο σύστημα τοποθέτησης των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες ανταποκρίνεται πάρα πολύ στις σύγχρονες ανάγκες για ποιοτικό σχολείο. Αντίθετα η ηλικία των ερωτηθέντων έχει θετικό πρόσημο, που σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να θεωρούν ότι το υφιστάμενο σύστημα τοποθέτησης των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες ανταποκρίνεται πάρα πολύ στις σύγχρονες ανάγκες για ποιοτικό σχολείο.

7.3 Εκτίμηση οικονομετρικών υποδειγμάτων σχετικά με την κινητικότητα προσωπικού

Προκειμένου να διερευνήσουμε τις απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με το βαθμό που η μετακίνηση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς επηρεάζει σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικής και εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας,

έγινε εκτίμηση τεσσάρων οικονομετρικών υποδειγμάτων στα οποία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των ελαχίστων τετραγώνων (OLS). Σε όλα τα οικονομετρικά υποδείγματα χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιες ανεξάρτητες μεταβλητές ενώ η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν διαφορετική για κάθε υπόδειγμα. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στα υποδείγματα είναι: το φύλο των ερωτώμενων η οποία παίρνει την τιμή 1 όταν ο ερωτώμενος εκπαιδευτικός είναι άνδρας και την τιμή 0 όταν είναι γυναίκα, η οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων η οποία παίρνει την τιμή 1 όταν οι ερωτώμενοι είναι έγγαμοι και 0 όταν είναι άγαμοι, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στο σχολείο που υπηρετούν τώρα που είναι ποσοτικές μεταβλητές στις οποίες οι ερωτώμενοι δήλωναν τα χρόνια για κάθε περίπτωση, η ηλικία των ερωτώμενων που είναι επίσης ποσοτική μεταβλητή, και τέλος δύο τύποι περιοχών (η αστική και η ημιαστική) που βρίσκονται τα υπό διερεύνηση σχολεία στην παρούσα εργασία. Ο τύπος της περιοχής που βρισκόταν το σχολείο παίρνει την τιμή 1 όταν το σχολείο βρισκόταν στη συγκεκριμένη περιοχή και την τιμή 0 σε όλες τις άλλες περιπτώσεις. Ο τύπος περιοχής «αγροτική» δεν χρησιμοποιήθηκε στο υπόδειγμα προκειμένου οι δύο τύποι που εντάχθηκαν στο μοντέλο ως ανεξάρτητες μεταβλητές να εξεταστούν σε σχέση με την αγροτική περιοχή. Συγκεκριμένα, στο πρώτο υπόδειγμα ως εξαρτημένη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η μετακίνηση εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς επηρεάζει τον προγραμματισμό του έργου της σχολικής μονάδας. Στη συγκεκριμένη μεταβλητή οι ερωτώμενοι δήλωναν το βαθμό συμφωνίας τους ξεκινώντας από το καθόλου (τιμή 1) έως το πάρα πολύ (τιμή 5).

Πίνακας 7.3.Α. OLS Εξαρτημένη Μεταβλητή : Βαθμός συμφωνίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο η μετακίνηση εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς επηρεάζει τον προγραμματισμό του έργου της σχολικής μονάδας.

Μεταβλητές	Συντελεστής	St.Error
Σταθερός όρος	4.000***	0.796
Φύλο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών	-0.001	0.179
Οικογενειακή κατάσταση	-0.293	0.306
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά	-0.026	0.025
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση στο σχολείο που υπηρετούν τώρα	0.047**	0.018
Ηλικία των ερωτώμενων	0.009	0.030
Αστική Περιοχή Σχολείου	-0.070	0.152

Ημιαστική Περιοχή Σχολείου	-0.893***	-3.137
----------------------------	-----------	--------

Σημείωση: R-squared= 0.118, F Statistic =3.521

*** υποδηλώνει στατιστική σημαντικότητα 1%, ** υποδηλώνει στατιστική σημαντικότητα 5%

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 7.3.A., δύο ανεξάρτητες μεταβλητές είναι στατιστικά σημαντικές: τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση στο σχολείο που υπηρετούν τώρα και όταν το σχολείο βρισκόταν σε ημιαστική περιοχή. Τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση στο σχολείο που υπηρετούν τώρα έχει θετικό πρόσημο, γεγονός που σημαίνει ότι όσα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο που υπηρετούν τώρα, τόσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η μετακίνηση εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς επηρεάζει πάρα πολύ τον προγραμματισμό του έργου της σχολικής μονάδας. Επιπροσθέτως, όταν το σχολείο βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή τότε οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν εκεί θεωρούν ότι η μετακίνηση εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς επηρεάζει λιγότερο τον προγραμματισμό του έργου της σχολικής μονάδας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των οποίων το σχολείο βρίσκεται σε αγροτική περιοχή.

Το επόμενο οικονομετρικό υπόδειγμα έχει ως εξαρτημένη μεταβλητή το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η μετακίνηση εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς επηρεάζει τη διαμόρφωση θετικού κλίματος. Στη συγκεκριμένη μεταβλητή οι ερωτώμενοι δήλωναν το βαθμό συμφωνίας τους ξεκινώντας από το καθόλου (τιμή 1) έως το πάρα πολύ (τιμή 5).

Πίνακας 7.3.B. OLS Εξαρτημένη Μεταβλητή : Βαθμός συμφωνίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο η μετακίνηση εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς επηρεάζει τη διαμόρφωση θετικού κλίματος.

Μεταβλητές	Συντελεστής	St.Error
Σταθερός όρος	4.511***	0.903
Φύλο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών	-0.157	0.184
Οικογενειακή κατάσταση	0.556*	0.304
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά	0.017	0.026
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση στο σχολείο που υπηρετούν τώρα	0.022	0.017

Ηλικία των ερωτώμενων	-0.019	0.033
Αστική Περιοχή Σχολείου	-0.037**	0.172
Ημιαστική Περιοχή Σχολείου	-0.873***	0.286

Σημείωση: R-squared είναι 0.107 ενώ το F Statistic είναι 3.253

*** υποδηλώνει στατιστική σημαντικότητα 1%, ** υποδηλώνει στατιστική σημαντικότητα 5%, * υποδηλώνει στατιστική σημαντικότητα 10%

Με βάση τα εμπειρικά αποτελέσματα του πίνακα 7.3.B, τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές είναι στατιστικά σημαντικές: η οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων και όταν το σχολείο βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή και σε αστική περιοχή. Η οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έχει θετικό πρόσημο γεγονός που σημαίνει ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί θεωρούν περισσότερο ότι η μετακίνηση εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς επηρεάζει τη διαμόρφωση θετικού κλίματος. Σχετικά με τις περιοχές που βρίσκονται τα σχολεία: αστική και ημιαστική, και οι δύο μεταβλητές έχουν αρνητικό πρόσημο γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί των οποίων τα σχολεία βρίσκονται σε αστικές και ημιαστικές περιοχές θεωρούν ότι η μετακίνηση εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς επηρεάζει λιγότερο τη διαμόρφωση θετικού κλίματος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των οποίων τα σχολεία βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές.

Το επόμενο οικονομετρικό υπόδειγμα έχει ως εξαρτημένη μεταβλητή το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η μετακίνηση εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς επηρεάζει τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Στη συγκεκριμένη μεταβλητή οι ερωτώμενοι δήλωναν το βαθμό συμφωνίας τους ξεκινώντας από το καθόλου (τιμή 1) έως το πάρα πολύ (τιμή 5).

Πίνακας 7.3.Γ. OLS Εξαρτημένη Μεταβλητή : Βαθμός συμφωνίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο η μετακίνηση εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς επηρεάζει τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Μεταβλητές	Συντελεστής	St.Error
Σταθερός όρος	4.968***	0.871
Φύλο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών	0.206	0.171
Οικογενειακή κατάσταση	0.610**	0.304
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά	0.013	0.030
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση στο σχολείο που	0.028	0.018

υπηρετούν τώρα		
Ηλικία των ερωτώμενων	-0.036	0.034
Αστική Περιοχή Σχολείου	-0.447***	0.170
Ημιαστική Περιοχή Σχολείου	-0.687**	0.266

Σημείωση: R-squared είναι 0.069 ενώ το F Statistic είναι 2.401

*** υποδηλώνει στατιστική σημαντικότητα 1%, ** υποδηλώνει στατιστική σημαντικότητα 5%

Με βάση τα αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης του πίνακα 7.3.Γ, τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές είναι στατιστικά σημαντικές οι οποίες είναι: η οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων και όταν το σχολείο βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή και σε αστική περιοχή. Η οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έχει θετικό πρόσημο γεγονός που σημαίνει ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί θεωρούν περισσότερο ότι η μετακίνηση εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς επηρεάζει τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Σχετικά με τις περιοχές που βρίσκονται τα σχολεία: αστική και ημιαστική, και οι δύο μεταβλητές έχουν αρνητικό πρόσημο γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί των οποίων τα σχολεία βρίσκονται σε αστικές και ημιαστικές περιοχές θεωρούν ότι η μετακίνηση εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς επηρεάζει λιγότερο τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των οποίων τα σχολεία βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές.

Το τελευταίο οικονομετρικό υπόδειγμα έχει ως εξαρτημένη μεταβλητή το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η μετακίνηση εκπαιδευτικού σε άλλο σχολείο επηρεάζεται από λόγους συνυπηρετησης ή εντοπιότητας. Στη συγκεκριμένη μεταβλητή οι ερωτώμενοι δήλωναν το βαθμό συμφωνίας τους ξεκινώντας από το καθόλου (τιμή 1) έως το πάρα πολύ (τιμή 5).

Πίνακας 7.3.Δ. OLS Εξαρτημένη Μεταβλητή : Βαθμός συμφωνίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο η μετακίνηση σε άλλο σχολείο επηρεάζεται από τους λόγους συνυπηρετησης ή εντοπιότητας.

Μεταβλητές	Συντελεστής	St.Error
Σταθερός όρος	4.029***	0.899
Φύλο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών	-0.151	0.266
Οικογενειακή κατάσταση	0.584*	0.347
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά	0.005	0.032
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση στο σχολείο που	0.057*	0.032

υπηρετούν τώρα		
Ηλικία των ερωτώμενων	-0.019	0.032
Αστική Περιοχή Σχολείου	-0.082	0.309
Ημιαστική Περιοχή Σχολείου	-0.592*	0.343

Σημείωση: R-squared είναι 0.046 ενώ το F Statistic είναι 1.916

*** υποδηλώνει στατιστική σημαντικότητα 1%, * υποδηλώνει στατιστική σημαντικότητα 10%

Με βάση τα αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης του πίνακα 7.3.Δ, τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές είναι στατιστικά σημαντικές οι οποίες είναι: η οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση στο σχολείο που υπηρετούν τώρα και όταν το σχολείο βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή. Οι δύο πρώτες ανεξάρτητες μεταβλητές έχουν θετικό πρόσημο γεγονός που σημαίνει ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί και εκείνοι που έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν τώρα, έχουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν μετακινηθεί σε άλλο σχολείο λόγω συνυπηρετησης ή εντοπιότητας. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί των οποίων το σχολείο που υπηρετούν βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή έχουν λιγότερες πιθανότητες να έχουν μετακινηθεί σε άλλο σχολείο λόγω συνυπηρετησης ή εντοπιότητας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των οποίων το σχολείο που υπηρετούν βρίσκεται σε αγροτική περιοχή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει κατά πόσο ο προγραμματισμός σε θέματα στελέχωσης των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας, με ιδιαίτερη αναφορά στα ολιγοθέσια σχολεία, είναι αποτελεσματικός. Για το λόγο αυτό, εξετάζονται ζητήματα επιλογής, τοποθέτησης, μετακίνησης και επιμορφώσης του διδακτικού προσωπικού.

Το αν ο προγραμματισμός που διενεργείται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα αποδίδει είναι κάτι που φαίνεται εκ του αποτελέσματος. Υπενθυμίζουμε ότι όταν μιλάμε για προγραμματισμό δεν εννοούμε τη διασφάλιση των απαραίτητων ανθρώπων στον κατάλληλο χρόνο μόνο ποσοτικά αλλά και ποιοτικά. Δεν είναι μόνο η κάλυψη της κενής θέσης δηλαδή που είναι σημαντική αλλά και η τοποθέτηση και η αξιοποίηση του κατάλληλου ανθρώπου σε αυτή καθώς και η περαιτέρω επαγγελματική του ανάπτυξη.

Τέλος, πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, θα πρέπει να αναγνωριστεί ότι η παρούσα έρευνα έχει περιορισμούς και γι' αυτό το λόγο η περαιτέρω διερεύνηση του προγραμματισμού και γενικότερα της στελέχωσης των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη. Τα εμπειρικά αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν αφού η παρούσα μελέτη εξετάζει μόνο ένα μικρό δείγμα του πληθυσμού. Προκειμένου, λοιπόν, να επιβεβαιωθούν αλλά και να συγκριθούν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση και ανάλυση στα ζητήματα επιλογής, τοποθέτησης, μετακίνησης αλλά και επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Προγραμματισμός διδακτικού προσωπικού

Στη χώρα μας οι σχολικές χρονιές ξεκινούν κατά παράδοση με σοβαρές ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό, οι οποίες έχουν ως συνέπεια την αποδιοργάνωση των σχολείων και το χάσιμο χιλιάδων διδακτικών ωρών έως ότου καλυφθούν. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δυστυχώς επιβεβαιώνουν τις ελλείψεις κατά τους δύο πρώτους μήνες του διδακτικού έτους και κατά τη διάρκεια του έτους και αυτές, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες αποδίδονται στο μη ορθολογικό προγραμματισμό από το ΥΠ.ΕΠ.Θ., στο φαινόμενο των αποσπάσεων, που

και αυτό όμως εμπίπτει στην πλήρη αρμοδιότητα του Υπουργείου, ενώ σε μικρότερο ποσοστό στις αναρρωτικές άδειες.

Είναι γεγονός ότι οι ελλείψεις που σημειώνονται στην αρχή του σχολικού έτους καταδεικνύουν ότι ο προγραμματισμός του ΥΠ.Ε.Π.Θ., εφόσον ο προγραμματισμός των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί ευθύνη κάθε διευθυντικού στελέχους, αλλά είναι πρωταρχικό μέλημα όλων εκείνων που είναι επιφορτισμένοι με τη χάραξη πολιτικής (Παγκάκης 2003), αποτυγχάνει ακόμα και σε επίπεδο αριθμών, καθώς αδυνατεί να προβλέψει τις πραγματικές ανάγκες σε ανθρώπινο δυναμικό αλλά και καθυστερεί να ολοκληρώσει τις χρονοβόρες διαδικασίες διορισμού, μεταθέσεων, αποσπάσεων και τοποθετήσεων. Οι παραπάνω διαδικασίες όχι μόνο δεν έχουν ολοκληρωθεί μέχρι τα τέλη Ιουνίου ώστε να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πριν τη λήξη του διδακτικού έτους το σχολείο στο οποίο θα υπηρετήσουν τον επόμενο Σεπτέμβριο αλλά σε πολλές περιπτώσεις ανακοινώνονται λίγο πριν ή μετά την έναρξη του νέου σχολικού έτους, δίνοντας έτσι την αίσθηση της προχειρότητας στην αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού έργου εκ μέρους της κεντρικής διοίκησης του Υπουργείου Παιδείας.

Οι δε ελλείψεις κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους είναι οι μόνες που μπορούν να θεωρηθούν ως έκτακτες ανάγκες αλλά φυσικά μόνο στην περίπτωση που δεν οφείλονται σε αποσπάσεις στη μέση της χρονιάς, φαινόμενο όχι ασυνήθιστο για την ελληνική πραγματικότητα, το οποίο επισημαίνεται και από τους εκπαιδευτικούς στην τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου που βρίσκονται οι ανοιχτές ερωτήσεις.

Ένας σοβαρός παράγοντας που δυσχεραίνει τον έγκαιρο προγραμματισμό και που δημιουργεί προβλήματα στη στελέχωση των σχολείων είναι το ζήτημα των μετακινήσεων που λόγω του όγκου τους ταλαιπωρούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως συζητήσαμε και στο πέμπτο κεφάλαιο οργανισμοί όπως τα σχολεία εξαρτώνται από την αφοσίωση, τη συνέχεια και τη συνέπεια του προσωπικού τους (Beam 2009). Τα επίπεδα αλλαγών σχολικών μονάδων στη χώρα μας είναι υψηλά γεγονός που αφενός υποδηλώνει προϋπάρχοντα προβλήματα στη λειτουργία των σχολείων και αφετέρου μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα των προγραμμάτων και την απόδοση της σχολικής κοινότητας (Ingersoll 2001).

Μετά την εφαρμογή των οικονομετρικών υποδειγμάτων, λοιπόν, διαπιστώνουμε ότι τα συνολικά χρόνια εκπαίδευσης είναι στατιστικά σημαντική ερμηνευτική μεταβλητή των φορών αλλαγής σχολικής μονάδας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής υπηρεσίας, κάτι που σημαίνει

ότι όταν ένας εκπαιδευτικός έχει πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, τότε έχει περισσότερες πιθανότητες να έχει μετακινηθεί κατά τη διάρκεια της καριέρας του. Ενώ αντιθέτως, η στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση που εκτιμήθηκε μεταξύ των φορών αλλαγής σχολικής μονάδας και των ετών υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετεί τώρα ο εκπαιδευτικός ερμηνεύεται ως εξής : όσο περισσότερα χρόνια έχει υπηρετήσει στο σχολείο που βρίσκεται τώρα ένας εκπαιδευτικός, τόσο λιγότερες πιθανότητες υπάρχουν να έχει μετακινηθεί πολλές φορές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του υπηρεσίας.

Και τα δύο παραπάνω συμπεράσματα που συνάγονται από την παρούσα έρευνα οδηγούν στην ίδια σκέψη, ότι δηλαδή με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο μεταθέσεων και τοποθετήσεων ένας εκπαιδευτικός μετακινείται όσο συχνά το επιθυμεί, εφόσον υπηρετήσει την οργανική του θέση για 1 έτος, έως ότου καταφέρει να πλησιάσει τη θέση που επιθυμεί και εφόσον αυτό επιτευχθεί, για κάποιους συντομότερα και για άλλους αργότερα αναλόγως με την ειδικότητα, σταθεροποιείται σε ένα σχολείο για πολλά χρόνια. Μπορούμε δηλαδή να φτάσουμε και στο αντίθετο άκρο που είναι η μη ανακύκλωση εκπαιδευτικών και άρα και ιδεών σε ένα σχολείο λόγω του ότι κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να παραμείνει σε αυτό από 1 έτος μέχρι το τέλος της εκπαιδευτικής του καριέρας χωρίς να τον ενοχλήσει κανείς. Στη Γαλλία, για παράδειγμα, που οι εκπαιδευτικοί μετακινούνται και τοποθετούνται με ένα σύστημα μορίων, όπως και στη χώρα μας, το ¼ των εκπαιδευτικών έχουν καταλάβει και παραμένουν στην ίδια θέση για τουλάχιστον 20 χρόνια (France report, OECD 2003).

Ολιγοθέσια σχολεία

Όσον αφορά τα ολιγοθέσια σχολεία, από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ ετών υπηρεσίας και ολιγοθέσιων σχολείων, που σημαίνει ότι όσο περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας έχει ένας εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν να έχει κάποια στιγμή υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο. Το αποτέλεσμα αυτό ενισχύεται και από τα ποσοστά που προέκυψαν από τις απαντήσεις στο ερώτημα αν οι συμμετέχοντες έχουν ποτέ υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο, αλλά και από το γεγονός ότι στη χώρα μας πάνω από το 1/3 των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα το 36% είναι ολιγοθέσιες (Σαϊτής 2005).

Παρόλο που και στη χώρα μας, όπως και σε μεγάλο ποσοστό χωρών παγκοσμίως, τα ολιγοθέσια σχολεία αποτελούν ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης, παρέχοντας τις υπηρεσίες τους σε μαθητές απομακρυσμένων, απομονωμένων και μειονεκτικών περιοχών, δε

φαίνεται να τους δίνεται η πρέπουσα σημασία από την πολιτεία, καθώς, παρόλες τις γεωγραφικές, κοινωνικές και οικονομικές ιδιαιτερότητές και τις αυξημένες απαιτήσεις τους σε θέματα παιδαγωγικής, μεθοδολογίας αλλά και διοίκησης στα πολύ μικρά σχολεία, οι εκπαιδευτικοί που τα στελεχώνουν δε δέχονται κανενός είδους εξειδικευμένης υποστήριξης και επιμόρφωσης, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στα ιδιαίτερα διδακτικά και διοικητικά τους καθήκοντα.

Υπενθυμίζουμε ότι στην παρούσα έρευνα οι 19 από τους 95 εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο έχουν λάβει κάποιου είδους εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σπουδών και οι 13 από αυτούς δήλωσαν ότι τους βοήθησε. Με άλλα λόγια το 13,7% των εκπαιδευτικών που έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο έχει δεχτεί ικανοποιητική βοήθεια προκειμένου να φέρει εις πέρας το έργο του. Η κατάσταση γίνεται ακόμα χειρότερη αν συνυπολογίσουμε το γεγονός ότι ακόμα και μετά την τοποθέτηση στο ολιγοθέσιο σχολείο μόνο 6 στους 95 εκπαιδευτικούς παρακολούθησε κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια, ενώ οι 3 από αυτούς θεωρούν ότι βοηθήθηκαν από αυτά. Όμως, η έλλειψη της δέουσας υποστήριξης επηρεάζει, όπως είδαμε και στο κεφάλαιο 6, τη μαθησιακή διαδικασία καθώς οι μαθητές των τάξεων στις οποίες διδάσκουν αγχωμένοι εκπαιδευτικοί μειονεκτούν συγκριτικά με εκείνους τους οποίους διδάσκουν σωστά κατευθυνόμενοι συνάδελφοί τους (Russell et al 2001).

Αν στα παραπάνω, προσθέσουμε και τον τρόπο που επιλέγεται και τοποθετείται το εκπαιδευτικό προσωπικό στα σχολεία, ο οποίος δε βασίζεται στην περιγραφή των προσόντων (επίπεδο γνώσεων, εμπειρία, δεξιότητες και χαρακτηριστικά προσωπικότητας που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη εργασία), ούτε συνδυάζει τα αποτελέσματα των εξετάσεων με στοιχεία που προέρχονται από κάποια συνέντευξη, όπως προτείνεται στη βιβλιογραφία (βλ. κεφάλαιο 2), αλλά εστιάζει μονομερώς στις γνώσεις του υποψηφίου χωρίς να λαμβάνει υπόψη στοιχεία όπως για παράδειγμα η ψυχική υγεία, η κοινωνικότητα και γενικότερα θέματα που άπτονται της συνολικής καταλληλότητας του εκπαιδευτικού, τότε αντιλαμβανόμαστε ότι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων σχολείων έχουν αφεθεί στην τύχη τους και εναπόκεινται στην καλή προαίρεση και από τις δύο πλευρές.

Συνεπώς, οι ιδιαίτερες τοπικές ανάγκες των περιοχών που βρίσκονται τα ολιγοθέσια σχολεία δε λαμβάνονται υπόψη στα κριτήρια επιλογής και τοποθέτησης του διδακτικού προσωπικού, δηλαδή αγνοείται η βασική αρχή της διοίκησης «ο κατάλληλος άνθρωπος στην κατάλληλη θέση», αλλά ούτε υπάρχει σχεδιασμός για παροχή εξειδικευμένης επιμόρφωσης

των δασκάλων που υπηρετούν σε αυτά. Επιπροσθέτως, τα ολιγοθέσια σχολεία φαίνεται να αγνοούνται και κατά τη διάρκεια της βασικής κατάρτισης των ανθρώπων που θα τα στελεχωθούν μελλοντικά.

Δεν είναι ίσως τυχαίο, λοιπόν, ότι περισσότερες πιθανότητες μετακίνησης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας έχουν οι εκπαιδευτικοί που έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο, αφού η σχέση μεταξύ φορών αλλαγής σχολικής μονάδας και υπηρεσίας σε ολιγοθέσιο σχολείο βρέθηκε θετική και στατιστικά σημαντική. Ούτε αυτή η συσχέτιση μπορούμε να πούμε ότι προκαλεί έκπληξη αν θυμηθούμε τα όσα έχουμε συζητήσει έως τώρα για τα ολιγοθέσια σχολεία, την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών προς αυτά (Little 2007, Saiti 2009), την παντελή έλλειψη υποστήριξης αλλά και στη δική μας έρευνα το σχεδόν 70% των εκπαιδευτικών που έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο που δήλωσαν ότι αν τους δινόταν η ευκαιρία θα προχωρούσαν σε αίτηση μετακίνησης.

Άλλο ένα συμπέρασμα στο οποίο οδηγούμαστε μετά την οικονομετρική ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι ότι στα ολιγοθέσια σχολεία υπηρετούν κυρίως νέοι εκπαιδευτικοί. Υπολογίζοντας την αρνητική στάση που καταγράφεται στη βιβλιογραφία για τα ολιγοθέσια σχολεία, κάτι που διαφαίνεται και στην παρούσα έρευνα από το μεγάλο ποσοστό των υπηρετησάντων και υπηρετούντων σε αυτά που δήλωσαν ότι τοποθετήθηκαν από υπηρεσιακή ανάγκη (69,50%) και όχι από προσωπική επιθυμία, αλλά και από το ότι το 68,8% θα αιτούνταν μετακίνηση σε άλλο σχολείο σε περίπτωση που του δινόταν η δυνατότητα, αντιλαμβανόμαστε ότι οι θέσεις στα σχολεία αυτά δεν είναι οι πρώτες σε ζήτηση και καλύπτονται αφού ικανοποιηθούν οι αιτήσεις μετάθεσης και τοποθέτησης των παλαιότερων συναδέλφων.

Κατά συνέπεια, οι νεότεροι σε ηλικία συνάδελφοι, που δεν ευνοούνται από το ισχύον νομικό πλαίσιο μεταθέσεων και τοποθετήσεων καθώς δεν έχουν μόρια λόγω προϋπηρεσίας, τοποθετούνται στα λιγότερο ζητούμενα σχολεία, κάτι που συμβαίνει όπως είδαμε στο κεφάλαιο 4 και στο γαλλικό σύστημα εκπαίδευσης αλλά και σε όσα συστήματα, συμπεριλαμβανομένου του δικού μας, πριμοδοτούν την αρχαιότητα. Έτσι στις περιοχές όπου οι μαθητές χρειάζονται τη μεγαλύτερη ενίσχυση και παρακίνηση, διδάσκουν οι λιγότερο έμπειροι συνάδελφοι και μάλιστα χωρίς να λαμβάνουν την πρέπουσα προετοιμασία και εκπαίδευση, όπως έχουμε επανειλημμένως επισημάνει, για το δύσκολο ρόλο που αναλαμβάνουν. Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να πει κανείς ότι το υφιστάμενο σύστημα μεταθέσεων και τοποθετήσεων ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες καθώς φαίνεται να αφήνει

στο περιθώριο και να αποδυναμώνει τις δύσκολες περιοχές, αυτές που έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη για υποστήριξη εκ μέρους της πολιτείας.

Επιλογή και κινητικότητα διδακτικού προσωπικού

Σε απόλυτη συμφωνία με τα παραπάνω είναι η στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση που βρέθηκε μεταξύ ηλικίας και πολύ μεγάλης συμφωνίας με το υφιστάμενο σύστημα τοποθετήσεων. Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτεροι σε ηλικία είναι οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχουν να θεωρούν ότι το σύστημα τοποθέτησης που εφαρμόζεται στη χώρα μας ανταποκρίνεται πάρα πολύ στις ανάγκες για ποιοτικό σχολείο, καθώς είναι ένα σύστημα που ευνοεί όπως είδαμε και στην προηγούμενη ενότητα ευνοεί τους παλαιότερους συναδέλφους, δηλαδή την αρχαιότητα.

Στον ίδιο λόγο μπορεί ίσως να αποδοθεί και το γεγονός ότι η ηλικία σχετίζεται στατιστικά σημαντικά αρνητικά με την ικανοποίηση από τη διαδικασία επιλογής μέσω των γραπτών εξετάσεων του ΑΣΕΠ, πράγμα που σημαίνει ότι όσο μεγαλύτεροι είναι σε ηλικία οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερες πιθανότητες έχουν να πιστεύουν ότι το ισχύον σύστημα εξετάσεων ανταποκρίνεται στις ανάγκες για ποιοτικό σχολείο. Με το υφιστάμενο σύστημα επιλογής προσωπικού, λαμβάνεται μεν υπόψη η προϋπηρεσία, η οποία προσauξάνει λίγο το τελικό αποτέλεσμα στις εξετάσεις, αλλά τόσο οι νεότεροι όσο και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συνάδελφοι αντιμετωπίζονται επί ίσοις όροις. Εξάλλου ενδεχομένως δεν είναι τυχαίο ότι στις ανοιχτές ερωτήσεις στο τέλος του ερωτηματολογίου ένα 10% των απαντήσεων που δόθηκαν στον τρόπο επιλογής του προσωπικού προτείνει την επαναφορά του θεσμού της επετηρίδας και οι προτάσεις αυτές έγιναν από ανθρώπους ηλικίας από 42 έως 56 ετών.

Από την άλλη πλευρά, από την ανάλυση των εμπειρικών αποτελεσμάτων φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ οικογενειακή κατάστασης και συγκεκριμένα του γάμου με την ικανοποίηση από το υφιστάμενο σύστημα τοποθέτησης των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερες πιθανότητες να θεωρούν ότι το εν ισχύ σύστημα τοποθετήσεων ανταποκρίνεται πάρα πολύ στις σύγχρονες ανάγκες για ποιοτικό σχολείο, παρόλο που η οικογενειακή κατάσταση λαμβάνεται υπόψη ως κριτήριο σε περίπτωση που οι ίδιες θέσεις ζητούνται από περισσότερους υποψήφιους (βλ. κεφάλαιο 4) . Ένας λόγος στον οποίο θα μπορούσε να αποδοθεί η αξιολόγηση αυτή των έγγαμων εκπαιδευτικών είναι ότι υπάρχουν σημαντικές καθυστερήσεις στις διαδικασίες τοποθέτησης, οι οποίες συχνά συνεχίζονται μετά την έναρξη του σχολικού έτους

δυσχεραίνοντας έτσι τον οικογενειακό προγραμματισμό, ενώ ένας δεύτερος λόγος θα μπορούσε να είναι ότι δυστυχώς, στις τοποθετήσεις, όπως και σε πολλές άλλες περιπτώσεις στην Ελλάδα, υπάρχουν περιθώρια «εξυπηρετήσεων». Καθώς έχουν παρατηρηθεί φαινόμενα ευνοϊκής μεταχείρισης εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως κριτηρίων, τα οποία όμως μπορεί να πληρούνται από άλλους συναδέλφους, στις προτάσεις που έχουν γίνει στο τέλος του ερωτηματολογίου δεν παραλείπεται η αναφορά στα αντικειμενικά κριτήρια, στην αξιοκρατία, στη διαφάνεια και στην εξάλειψη των πελατειακών σχέσεων.

Η μεγαλύτερη ευαισθησία που έχουν οι έγγαμοι σε θέματα προγραμματισμού και οικογένειας φαίνεται κι από το συμπέρασμα που προκύπτει στην παρούσα έρευνα, σύμφωνα με το οποίο οι παντρεμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η μετακίνηση κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους επηρεάζει τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας περισσότερο από ότι οι ανύπαντροι συνάδελφοί τους.

Μια άλλη διάκριση που μπορεί να γίνει μετά την ανάλυση των εμπειρικών αποτελεσμάτων είναι αυτή μεταξύ των αστικών και ημιαστικών περιοχών από τη μια και των αγροτικών περιοχών από την άλλη. Έτσι βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων που βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές θεωρούν ότι ο προγραμματισμός της σχολικής μονάδας επηρεάζεται περισσότερο στην περίπτωση μετακίνησης συναδέλφου κατά τη διάρκεια της χρονιάς σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων σε ημιαστικές περιοχές. Επίσης η μετακίνηση κατά τη διάρκεια της χρονιάς επηρεάζει περισσότερο τη διαμόρφωση θετικού κλίματος και τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας για τους εκπαιδευτικούς των σχολείων των αγροτικών περιοχών από ότι για τους εκπαιδευτικούς των σχολείων των αστικών και ημιαστικών περιοχών. Επιβεβαιώνεται και μέσω της ανάλυσης των οικονομετρικών μοντέλων δηλαδή η διάχυτη διαβεβαίωση στη βιβλιογραφία ότι οι μετακινήσεις του προσωπικού επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου και τις σχέσεις των ενδιαφερομένων μελών (Saiti 2005).

Το γεγονός ότι στις αγροτικές περιοχές τα περισσότερα σχολεία είναι ολιγοθέσια καθιστά τα παραπάνω συμπεράσματα απολύτως λογικά. Σε σύνολο 35 σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις αγροτικές περιοχές των νομών στους οποίους διεξήχθη η παρούσα έρευνα, τα 21 είναι από 1/θέσια έως 3/θέσια (ποσοστό 68%) και τα υπόλοιπα 14 είναι από 4/θέσια έως 10/θέσια. Αξίζει επίσης να σημειώσουμε ότι στις ημιαστικές περιοχές των ίδιων νομών τα σχολεία με οργανικότητα από 1/θέσια έως 3/θέσια που συμμετείχαν είναι μόνο δύο σε σύνολο 33 σχολείων και φυσικά στις αστικές περιοχές κανένα (Πίνακες 6.1. Α, 6.1.Β,

6.1.Γ). Αυτό σημαίνει ότι οι περιοχές στις οποίες η πλειοψηφία των σχολείων είναι τα μικρά ολιγοθέσια σχολεία (από 1/θέσιο έως 3/θέσιο) είναι οι αγροτικές και συνεπώς αυτές είναι και οι πιο ευάλωτες σε οποιαδήποτε αλλαγή στο διδακτικό προσωπικό. Όσο μικρότερο είναι το σχολείο, τόσο μεγαλύτερη αναστάτωση θα φέρει στον προγραμματισμό, το κλίμα και τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας μια μετακίνηση στη μέση της σχολικής χρονιάς. Είναι εύκολο να φανταστούμε πόσο ανασταλτικά θα λειτουργήσει η μετακίνηση ενός δασκάλου από ένα 1/θέσιο, 2/θέσιο ή 3/θέσιο σχολείο, τι αναστάτωση θα προκαλέσει έως ότου αντικατασταθεί αλλά και μετά, έως ότου προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες εργασίας και τι επιπτώσεις θα έχει αυτή η αλλαγή τόσο στους συναδέλφους του, όσο και στους μαθητές και στους γονείς τους, των οποίων η συνεργασία θα είναι δύσκολο να διασφαλιστεί.

Άλλη μια μεταβλητή που έχει στατιστικά θετική συσχέτιση με την επίδραση της μετακίνησης του προσωπικού στον προγραμματισμό του σχολείου είναι τα χρόνια υπηρεσίας στο παρών σχολείο. Όσο περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχει ένας εκπαιδευτικός στο σχολείο που υπηρετεί τώρα, τόσο περισσότερο θεωρεί ότι η μετακίνηση στη μέση της σχολικής χρονιάς επηρεάζει τον προγραμματισμό, γεγονός που είναι δικαιολογημένο λόγω του ότι προφανώς λόγω εμπειρίας έχει καταγράψει τις συνέπειες τέτοιων αλλαγών στο παρελθόν. Επίσης είναι λογικό όσο περισσότερα χρόνια υπηρετεί κάποιος σε ένα σχολείο, χωρίς υπερβολές βέβαια, τόσο να αυξάνεται η δέσμευση προς το συγκεκριμένο σχολείο και η προσωπική εμπλοκή στα θέματα που το απασχολούν.

Επανερχόμενοι στους εκπαιδευτικούς των αγροτικών περιοχών, κάτι ακόμα που τους διαφοροποιεί από αυτούς των ημιαστικών περιοχών είναι ότι οι πρώτοι έχουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν μετακινηθεί σε άλλο σχολείο για λόγους συνυπηρέτησης ή εντοπιότητας από ότι οι δεύτεροι και αυτό υποδεικνύει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και την έλλειψη κινήτρων για παραμονή στα σχολεία των δύσκολων περιοχών. Συνεπώς οι αγροτικές περιοχές και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτές χρειάζονται τη μεγαλύτερη στήριξη από την πολιτεία.

Όπως είναι αναμενόμενο, άλλη μία μεταβλητή που βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με τη μετακίνηση σε άλλο σχολείο για λόγους συνυπηρέτησης ή εντοπιότητας είναι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί, που σημαίνει ότι η οικογενειακή κατάσταση παίζει πρωτεύοντα ρόλο στις αποφάσεις των εκπαιδευτικών για παραμονή ή μετακίνηση από τη θέση που υπηρετούν. Εξάλλου και στις συχνότητες που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, η απόσταση

από τον τόπο διαμονής και οι λόγοι συνυπηρέτησης ή εντοπιότητας συγκεντρώνουν πολύ μεγάλα ποσοστά στις απαντήσεις των ερωτηθέντων.

Μετεκπαίδευση – επιμόρφωση διδακτικού προσωπικού

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε θετικά στο ερώτημα αν έχει τη διάθεση συμμετοχής σε επιμορφωτικές δράσεις, κάτι που σημαίνει ότι έχει τη θέληση να μάθει δηλαδή ότι πληρεί τη βασικότερη προϋπόθεση για να συντελεστεί η μάθηση, παρόλο που, ως γνωστόν, δε δίνονται κίνητρα εκ μέρους της πολιτείας αλλά ούτε και σε επίπεδο σχολείου, σύμφωνα με τις απαντήσεις, φαίνεται να υπάρχει ιδιαίτερη ενθάρρυνση και υποστήριξη από το διευθυντή για συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα.

Αυτό που προκύπτει σαν γενικότερο συμπέρασμα από την αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς είναι ότι ενώ υπάρχει ικανοποίηση από την επιμόρφωση στα Διδασκαλεία, δε συμβαίνει το ίδιο με την εισαγωγική επιμόρφωση στα ΠΕΚ και τα υπόλοιπα σεμινάρια τα οποία έχουν παρακολουθήσει οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Από όλα τα επιμέρους θέματα στα οποία δόθηκαν απαντήσεις και τα οποία παρουσιάστηκαν αναλυτικά στο έκτο κεφάλαιο, κρίνουμε σκόπιμο να επικεντρωθούμε στην ύπαρξη ή όχι αποτελέσματος από την επιμόρφωση, δηλαδή στην απόδοση ή όχι της εκπαίδευσης. Υπενθυμίζουμε ότι η απόδοση της εκπαίδευσης είναι συνάρτηση του βαθμού μάθησης και αξιοποίησης των γνώσεων που αποκτώνται μετά την επιστροφή στη θέση εργασίας (βλ. κεφάλαιο 2).

Ενώ λοιπόν οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι ανέπτυξαν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους σε αρκετά και πάρα πολύ ικανοποιητικό βαθμό στα Διδασκαλεία, δυστυχώς δε συμβαίνει το ίδιο με την εισαγωγική και μόνη υποχρεωτική επιμόρφωση στα ΠΕΚ και τα υπόλοιπα σεμινάρια, όπου κρίνονται μέτρια από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Παρόμοιες είναι οι απαντήσεις τόσο ως προς την εφαρμογή των διδαχθέντων στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και ως προς τη συνολική ανταπόκριση στις προσωπικές ανάγκες, όπου ικανοποίηση εκφράζεται μόνο για τα Διδασκαλεία, ενώ για την εισαγωγική επιμόρφωση στα ΠΕΚ και για τα υπόλοιπα σεμινάρια η ικανοποίηση εξακολουθεί να είναι μέτρια.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα, με φωτεινή εξαίρεση τα Διδασκαλεία στα οποία όμως δεν έχουν τη δυνατότητα επιμόρφωσης όλοι οι εκπαιδευτικοί, δε φαίνεται να εφαρμόζεται το βασικότερο βήμα στο σχεδιασμό της εκπαίδευσης, δηλαδή ο προσδιορισμός των εκπαιδευτικών αναγκών (βλ. κεφάλαια 2 & 4). Για να γίνει βέβαια αυτό πρέπει προηγουμένως να υπάρχει κάποιου είδους αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών, δηλαδή εξεύρεση των δυνατών και των λιγότερο δυνατών σημείων τους, προκειμένου να βοηθηθούν στη βελτίωση της απόδοσής τους και να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Εάν δεν υπάρχει προσδιορισμός των εκπαιδευτικών αναγκών, τότε ο σχεδιασμός των προγραμμάτων επιμόρφωσης μπορεί να θεωρηθεί τυχαίος και να αποτελεί απλώς σπατάλη πόρων.

Ενδεικτικά παρατίθεται ο παρακάτω πίνακας που αφορά τις επιμέρους και τη συνολική δαπάνη για επιμόρφωση για το έτος 2008-09 στη χώρα μας (Θεριανός & Κάτσικας 2009) :

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΡΟΫΠΟΛΟΓΙΣΜΟΥ [ΠΟΣΑ 2008-09]

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	ΔΑΠΑΝΗ
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	6.497.505
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠ/ΣΗΣ	3.993.185
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΠΕ	33.996.391,18
ΕΠΙΜ/ΣΗ ΣΕ ΕΠΑΓ/ΚΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ ΣΤΗΝ ΤΕΕ	19.098.530,00
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ	2.000.000
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	1.400.000
ΣΥΝΟΛΟ	66.985.611,18

Καθώς η εκπαίδευση, και μάλιστα αυτή που ευθυγραμμίζεται με τις ανάγκες του σχολείου, αποτελεί μια πολύ σημαντική για την εξέλιξη του οργανισμού αλλά και πολύ

δαπανηρή υπόθεση και η περίοδος που διανύουμε δεν επιτρέπει πολυτελείς πειραματισμούς, κρίνουμε απαραίτητη τη σοβαρότερη ενασχόληση με τα θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τα σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης και όχι μόνο, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες τους και πέραν από την ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων, τα όσα διδάσκονται να μπορούν να εφαρμοστούν, να δίνουν λύσεις στα προβλήματα των εκπαιδευτικών και να βελτιώνουν την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

Επίλογος

Το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας, λόγω του συγκεντρωτισμού και της γραφειοκρατείας που το χαρακτηρίζει, παρουσιάζεται ιδιαίτερος δυσκίνητος ως προς τον προγραμματισμό. Οι απρόσωπες διαδικασίες επιλογής και τοποθέτησης του εκπαιδευτικού προσωπικού που κάνουν δύσκολη τη δημιουργία ενός αισθήματος δέσμευσης και αφοσίωσης του εκπαιδευτικού ως προς το σχολείο που υπηρετεί και το αντίθετο, η αδυναμία παροχής στοχευμένης επιμόρφωσης και υποστήριξης, η έλλειψη κινήτρων για παραμονή στην οργανική θέση, ιδίως στις περιοχές όπου υπάρχουν προβλήματα και το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο με βάση το οποίο γίνονται οι μεταθέσεις, οι αποσπάσεις και οι τοποθετήσεις όχι μόνο δεν μπορούν να αναχαιτίσουν αλλά μπορεί να ειπωθεί προκαλούν τη μετακίνηση χιλιάδων εκπαιδευτικών ετησίως, αναστατώνοντας το ευρύτερο σχολικό σύστημα και απασχολώντας την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου με τη γραφειοκρατική διεκπαιρέωση των αιτημάτων.

Η πρόβλεψη των αναγκών σε προσωπικό μέσω ενός συστήματος σωστού, έγκαιρου προγραμματισμού και συνεχούς ανασκόπησης των αλλαγών σε ανθρώπινο δυναμικό, ο δραστήσιμος περιορισμός των άσκοπων μετακινήσεων και των πρακτικών που δημιουργούν την αίσθηση της προσωρινότητας και της μεταβατικότητας, η παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στα σχολεία σε θέματα επιλογής του διδακτικού προσωπικού με βάση τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου και περιοχής, η αξιολόγηση και αξιοποίηση όχι μόνο των γνώσεων αλλά και της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού συνολικά, η παροχή κινήτρων για παραμονή στις σχολικές μονάδες κυρίως των δύσκολων και μειονεκτικών περιοχών για διασφάλιση της σταθερότητας, η παροχή δια βίου εκπαίδευσης και η σύνδεσή της με τη βασική κατάρτιση, η θέσπιση ενός ειδικού σταδίου εργασιακής ένταξης για τους νεοδιόριστους με παρακολούθηση από ειδικούς ή από παλαιότερους συναδέλφους, ο σχεδιασμός της εκπαίδευσης μετά τον προσδιορισμό των πραγματικών αναγκών με βάση τους στόχους και η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο περιεχόμενο και στην κατεύθυνση των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι κάποιοι από τους

παράγοντες που θα συνέβαλαν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, που είναι το ζητούμενο σε διεθνές επίπεδο, καθώς είναι πλέον ευρέως αντιληπτό ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη κάθε χώρας σε μια εποχή αυξημένης παγκοσμιοποίησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Ανδρέου, Α. (2001), Τα επίκαιρα προβλήματα της οργάνωσης και διοίκησης προσωπικού, *Διοικητική Ενημέρωση*, Τεύχος 21, σσ. 20-26.
- Βάλβης, Γ. Μ., (2005), *Διοίκηση προσωπικού. Αλλαγές και προγράμματα δράσης της επιχείρησης*, Εκδόσεις Προπομπός, Αθήνα.
- Βιταντζάκης, Β., (2005), Προσδιοριστικοί παράγοντες που διασφαλίζουν την ποιότητα στην εκπαίδευση. Σύνοψη συμπερασμάτων έρευνας για την ποιότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, *Διοικητική Ενημέρωση*, Τεύχος 32, σσ. 32-46.
- Γεωργιάδης, Ν., Παπαδοπούλου, Α. και Τρίκου, Σ. (2005), Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράμετρος του στρατηγικού και λειτουργικού προγραμματισμού της εκπαιδευτικής μονάδας, *Διοικητική Ενημέρωση*, Τεύχος 35, σσ. 46-59.
- Ζαβλανός, Μ. Μ., (2005), Οργανισμοί μάθησης. Το μετασχηματισμένο- σύγχρονο μοντέλο διοίκησης και οργάνωσης των οργανισμών, *Διοικητική Ενημέρωση*, Τεύχος 33, σσ. 68-74.
- Ζαβλανός, Μ. Μ., (2004), Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. Μια καινοτομία, *Διοικητική Ενημέρωση*, Τεύχος 29, σσ. 62-68.
- Ζαβλανός, Μ. Μ., (1999), *Οργανωτική Συμπεριφορά*, Εκδόσεις Έλλην, Περιστέρι.
- Θεριανός, Κ. και Κάτσικας, Χ., (2009), *Οι προτάσεις του ΣΠΔΕ προς το ΥΠΕΠΘ για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο στο :
http://www.alfavita.gr/ank_b/ank27_11_9_808.php (online σελίδες 4).
- Georges, P., Ευθυμιάδου, Γ. Α. και Τσίτος, Κ. Δ., (1998), *Πρακτικός προσανατολισμός στο σύγχρονο μάνατζμεντ. Κλειδί της διοικητικής τέχνης στον 21^ο αιώνα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κανελλόπουλος, Κ. Χ., (1991), *Διοίκηση προσωπικού. Τα ανθρώπινα προβλήματα του μάνατζμεντ (σε οργανισμούς, επιχειρήσεις και υπηρεσίες)*. Θεωρία και πράξη, Αυτοέκδοση.

- Κέφης, Ν. Β., (2005), *Ολοκληρωμένο μάνατζμεντ : Βασικές αρχές για σύγχρονες οικονομικές μονάδες*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η., (1999), *Η σχολική τάξη. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Μιχαλακόπουλος, Γ., (1987), Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική διαδικασία, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τεύχος 7, σσ. 149-194.
- Μιχαλόπουλος, Ν., (1994), *Οργανωτικός σχεδιασμός στο πλαίσιο της θεωρίας των οργανώσεων*, Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή.
- Μοσχόπουλος, Δ., (2006), Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση : Μύθος ή πραγματικότητα; Ιστορική προσέγγιση του εκπαιδευτικού ζητήματος μέσα από τη σχέση με τη δημόσια διοίκηση, *Διοικητική Ενημέρωση*, Τεύχος 36, σσ. 1-13.
- Μπουραντάς, Δ., (2005), *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*, Εκδόσεις Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ., (2002), *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο. Σύγχρονες πρακτικές*, Εκδόσεις Γ. Μπένου, Αθήνα.
- Μπουραντάς, Δ., και Παπαλεξανδρή, Ν., (2003), *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων*, Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα.
- Μπουραντάς, Δ., (1992), *Οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά. Η επιστημονική βάση του μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Team, Αθήνα.
- Ξηροτύρη – Κουφίδου, Σ., (1997), *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων*, Εκδόσεις Ανίκουλα, Θεσσαλονίκη.
- Παγκάκης, Γ., (2006), *Νεοελληνική εκπαιδευτική πολιτική*, Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή.
- Παγκάκης, Γ., (2003), *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων*, Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα.
- Παγκάκης, Γ., (2002), *Προγραμματισμός αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό και στελέχωση της εκπαίδευσης*, *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 22, σσ. 5-14.
- Πασιαρδής, Π., (1993), *Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης : Μια κριτική παρουσίαση*, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τεύχος 18, σσ. 5-30.

- Πετρίδου, Ε., (2002), *Διοίκηση ποιότητας στην εκπαίδευση*, Διοικητική Ενημέρωση, Τεύχος 22, σσ. 55-60.
- Ραμματά, Μ., (2005), *Η διαχείριση και ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων ως συνιστώσες του εκσυγχρονισμού στη δημόσια διοίκηση*, Διοικητική Ενημέρωση, Τεύχος 32, σσ. 32-46.
- Ρεζ, Γ., (2006), Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ανίχνευση του πεδίου, *Διοικητική Ενημέρωση*, Τεύχος 38, σσ. 56-62.
- Σαΐτη, Α. (2003), Ο θεσμός του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης και η διοικητική αποκέντρωση στην εκπαίδευση: Θεσμοί σε κρίση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Σεπτ.-Δεκ. Νο 132-133, σσ. 75-84.
- Σαΐτης, Χ., (2007), *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ., (2005), *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, 4^η έκδοση, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ., Πανάικα, Π., Σαΐτη, Α. και Κυριάκη, Ρ., (2004), Επιμόρφωση και αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών ολοήμερου σχολείου (σχολείου διευρυμένου ωραρίου) σε διδακτικές δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης, *Διοικητική Ενημέρωση*, Τεύχος 30, σσ. 66-77.
- Σαΐτης, Χ., (1997), Management ολικής ποιότητας : Μια νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης, *Διοικητική Ενημέρωση*, Τεύχος 9, σσ. 21-51.
- Σκουλάς, Ε. Ν. και Οικονομάκη, Π. Κ., (1998), *Διαχείριση και ανάπτυξη ανθρωπίνων πόρων*, Εκδόσεις Κάπα, Μαρούσι.
- Τζεκίνης, Χ., (1988), *Προγραμματισμός ανθρώπινου δυναμικού*, Β' έκδοση, Εκδόσεις Γαλαίος, Αθήνα.
- Τερζίδης, Κ. και Τζωρτζάκης, Κ. (2004), *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων*, Εκδόσεις Rosili, Αθήνα
- Τζωρτζάκης, Κ. και Τζωρτζάκη, Α., (1992), *Οργάνωση και διοίκηση management. Η Ελληνική προσέγγιση*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Τύπας, Γ., (1999), *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*, Διδακτορική

διατριβή στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τομέας Δημόσιας Διοίκησης.

Τύπας, Γ. και Παπαχρήστου, Μ. (2002), Ο θεσμός της επιμόρφωσης και οι σύγχρονες προκλήσεις. Η ερευνητική διάσταση, *Διοικητική Ενημέρωση*, Τεύχος 22, σσ. 84-95.

Υφαντή, Α. και Βοζαίτης Γ., (2007), Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ Περιφέρειας του νομού Αχαΐας, *Διοικητική Ενημέρωση*, Τεύχος 40, σσ. 87-105.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Armstrong, M., (1999), *A handbook of human resource management practice*, Seventh Edition, Kogan Page Limited, U.K., London.

Balter, D. and Duncombe, D. W., (2008), Recruiting Highly Qualified Teachers: Do District Recruitment Practices Matter?, *Public Finance Review*, Vol. 36, No 1, pp. 33-62, Sage publications.

Beam, C. P., (2009), *Investigation of Needs/Concerns of Teachers within an Induction Year Program*, A dissertation presented to the faculty of the College of Education of Ohio University.

Διαθέσιμο

στο

:

http://etd.ohiolink.edu/etd/sendpdf.cgi/Beam%20Pamela%20C.pdf?acc_num=ohiou123694927
[6](#) (online σελίδες 179).

Beardwell, I. and Holden, L., (1997), *Human resource management. A contemporary perspective*, Second Edition, Financial Times, Prentice Hall, Great Britain.

Beaumont, B. P., (1993), *Human resource management. Key concepts and skills*. Sage Publications, London.

Brunswic, E. and Valerien, J., (2004), Multigrade schools : improving access in rural Africa? Paris : UNESCO: International Institute for Educational Planning. Διαθέσιμο στο :
http://www.nemed-network.org/index.asp?lang=el&cat_id=510 (online σελίδα 1).

- Bush, T. and Bell, L., (2003), *The principles and practice of educational management*. Paul Chapman Publishing, London.
- Bush, T. and Middlewood, D., (2005), *Leading and managing people in education*. Sage Publications, London.
- Cornelius, N., (1999), *Human resource management. A managerial perspective*, International Thomson Business Press, London, U.K..
- Decenzo, A. D. and Robbins, P. S., (2007), *Fundamental of human resource management*, Ninth Edition, John Wiley and Sons Inc.
- Eurydice, (2009), Key data on education in Europe. Full report. Διαθέσιμο στο :http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf (online pages 277).
- Eurydice, (2007-08), Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in France . Διαθέσιμο στο :
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FR_E_N.pdf (online σελίδες 258).
- Eurydice, (2001), Ready reference. European glossary in education. Teaching staff, Volume 3. Διαθέσιμο στο:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/european_glossary/036EN.pdf (online σελίδες 225).
- Grint, K., (1997), *Leadership. Classical, contemporary and critical approaches*, Oxford University Press Inc., New York.
- Hatton, N. and Watson, A., (2002), School Staffing: Linking Quality with Equality, A submission to the committee for the Review of Teaching and Teacher Education Commonwealth Department of Education Science and Training. Διαθέσιμο στο :
<http://www.dest.gov.au/archive/schools/teachingreview/submissions/RTTE20.pdf> (online σελίδες 21).
- Ingersoll, M. R., (2001), Teacher turnover, teacher shortages and the organization of schools. University of Pennsylvania. Center for the study of teaching and policy. Διαθέσιμο στο :

<http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Turnover-Ing-01-2001.pdf> (online σελίδες 40).

Johhson, M. S. and Kardos, M. S., (2002), Keeping new teachers in mind, in Redesigning professional development, *Educational leadership*, Vol. 59(6), pp.12-16.

Koontz, H. and O' Donnell, (1984), *Οργάνωση και διοίκηση. Μια συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*, Εκδόσεις Παπαζήσης, Μετάφραση Βαρδάκος Χ., τόμος Α', Αθήνα.

Koontz, H. and O' Donnell, (1980), *Οργάνωση και διοίκηση. Μια συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*, Εκδόσεις Παπαζήσης, Μετάφραση Βαρδάκος Χ., τόμος Β', Αθήνα.

Mello, A. J., (2006), *Strategic human resource management*. Second Edition. Thomson South – Western, U.S.A..

Little, W. A., (2007), *Education for all and multigrade teaching : Challenges and opportunities*. Springer, The Netherlands.

Moon, B. (2007), Research analysis: Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices , United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Διαθέσιμο στο :

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151685e.pdf> (online σελίδες 45).

Nkomo, M. S., (1988), *Strategic planning for human resources : Let's get started*, Long Range Planning, Great Britain , Vol.21(1), pp. 66-72.

OECD, (2005), Teachers matter: Attracting, developing and retaining good teachers. Overview.

Διαθέσιμο στο : <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf> (online σελίδες 12).

OECD, (2004), Attracting, developing and retaining effective teachers. OECD country background report for Greece. Διαθέσιμο στο : <http://www.oecd.org/dataoecd/24/20/30101431.pdf> (online σελίδες 114).

OECD, (2003), Attracting, developing and retaining effective teachers in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. OECD country background report. Διαθέσιμο στο :

<http://www.oecd.org/dataoecd/62/25/2635748.pdf> (online pages 109).

- OECD, (2003), Attracting, developing and retaining effective teachers. OECD country background report for France. Διαθέσιμο στο : <http://www.oecd.org/dataoecd/35/10/30414627.pdf> (online σελίδες 73).
- Renwick, M., (2001), Support for beginning teachers. Final report (New Zealand). Ministry of Education, Research division. Wellington. Διαθέσιμο στο : http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0005/7529/SupportforBeginTchrs.pdf (online σελίδες 60).
- Russell, T. and McPherson, S., (2001), Indicators of success in teacher education, A review and analysis of recent research prepared for the 2001 Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium Teacher education/educator training : Current trends and future directions. Διαθέσιμο στο : http://www.cesc.ca/pceradocs/2001/papers/01Russell_McPherson_e.pdf (online σελίδες 19).
- Saiti, A. (2009), Rural Teacher Education: Evidence from the Greek Small Rural Primary Schools. In the book *Frisiras, M.E.C. (Ed.) entitled Rural Education in the 21st Century*, Nova Science Publishers.
- Saiti, A. (2007), Main Factors of Job Satisfaction Among Primary School Educators. Factor Analysis of the Greek Reality, *Management in Education*, Vol. 21(2), pp. 23-27.
- Saiti, A., (2005), The staffing of small rural primary schools in Greece, *Management in education*, Vol. 19(4), pp. 32-36.
- Saiti, A. and Saitis, C., (2006), In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 29(4), pp. 455–470.
- Smith, K and Sela, O. (2005), Action research as a bridge between pre-service teacher education and inservice professional development for students and teacher educators, *European Journal of Teacher Education*, pp. 1-19.
- Torrington, D., Hall, L. and Taylor, S., (2002), *Human resource management*, Fifth edition, Financial Times, Prentice Hall, Great Britain.
- Towers, B., (1998), *The handbook of human resource management*, Second Edition, Blackwell Business, Oxford.

Tyson, S., (2006), *Essentials of Human Resource Management*, Fifth Edition, Butterworth-Heinemann, Oxford.

Tyson, S. and York, A, (1999), *Human Resource Management*, Third Edition, Made Simple Books, Oxford.

Wong, K. H, (2002), Induction : The best form of professional development, in Redesigning professional development, *Educational Leadership*, Vol. 59(6), pp. 52-54.

Zula, J. K and Chermack, J. T., (2007), Integrative literature review: Human capital planning: A review of literature an implications for human resource development, *Human Resource Development Review*, Sage Publications, Vol.6, pp. 245-262.

NOMOI

N.2817/2000 (ΦΕΚ 78/14.03.2000 τ. Α') «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».

N. 3687/2008 (ΦΕΚ 159/1.08.2008 τ. Α') « Θέματα προσωπικού Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και άλλες διατάξεις».

N. 2986/2002 (ΦΕΚ 24/13-2-2002 τ.Α') «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

N . 2525/1997 (ΦΕΚ 188/23.09.1997 τ. Α') «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».

N. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/30-09-85 τ. Α') «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

N. 2834/2000 (ΦΕΚ 160/7.7.2000 τ. Α') «Ρύθμιση θεμάτων διορισμού εκπαιδευτικών πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

N. 3255/2004 (ΦΕΚ 138//22.7.2004 τ. Α') «Ρυθμίσεις θεμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων».

N. 2009/1992 (ΦΕΚ-18 /14.2.92 τ. Α') «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις N.3391/2005 (ΦΕΚ 240/4-10-2005 τ.Α')».

N. 2327/1995 (ΦΕΚ 156 /31-7-1995 τ. Α') «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

N. 2817/2000 (ΦΕΚ 78/14.03.2000 τ. Α') «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».

N. 2986/2002 (ΦΕΚ 24/13-2-2002 τ. Α') «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

N. 2413/1996 (ΦΕΚ 124 /17-6-96 τ. Α') «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

N. 3027/2002 (ΦΕΚ 152/28-6-2002 τ. Α') «Ρύθμιση θεμάτων οργανισμού Σχολικών Κτιρίων, ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

N. 2725/1999 (ΦΕΚ 121/17.06.1999 τ. Α') «Ερασιτεχνικός και επαγγελματικός αθλητισμός και άλλες διατάξεις».

N. 3391/2005 (ΦΕΚ /240/4.10.2005 τ.Α') «Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος και άλλες διατάξεις».

N. 1143/1981 (ΦΕΚ 80/31.3.1981 τ. Α') «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων».

N. 3328/2005 (ΦΕΚ 80/1.4.2005 τ. Α') «Διεπιστημονικός Οργανισμός Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης και άλλες διατάξεις».

N. 2740/1999 (ΦΕΚ 186 /16-9-99 τ. Α') «Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας και άλλες διατάξεις».

N. 1946/1991 (ΦΕΚ 69 /14-5-99 τ. Α') «Γενικά Αρχεία του Κράτους (Γ.Α.Κ.) και άλλες διατάξεις».

N. 3149/2003 (ΦΕΚ 141 /10.6.2003 τ. Α') «Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδας, Δημόσιες βιβλιοθήκες και άλλες διατάξεις».

ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ

ΠΔ 50/96 (ΦΕΚ 45/ 8.3.1996 τ. Α΄) «Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

ΠΔ 100/97 (ΦΕΚ 94/ 22.5.1997 τ.Α΄) «Τροποποίηση ΠΔ 50/96 (ΦΕΚ 45^Α) Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

Π.Δ.144/1997 (ΦΕΚ 127/20-6-1997 τ.Α΄) «Τροποποίηση Π.Δ. 154/1996 (ΦΕΚ 115/14-6-1996 τ.Α΄) Διορισμός και τοποθέτηση εκπ/κών της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης»,.

Π.Δ. 45/1999 (ΦΕΚ 46/11-3-99 τ. Α΄) «Εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών».

ΠΔ 130/1990 (ΦΕΚ 52 τ. Α΄) «Προϋποθέσεις και διαδικασία εξομοίωσης των αποφοίτων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών προς τους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Τμημάτων Α.Ε.Ι.».

ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ

Φ.361.1/461/95508/Δ1/05-08-2009/ΥΠΕΠΘ «Πρόσκληση υποψηφίων εκπαιδευτικών κλάδων ΠΕ70-Δασκάλων και ΠΕ60-Νηπιαγωγών από τους πίνακες διοριστέων του ΑΣΕΠ 2006 σε ποσοστό 60%για μόνιμο διορισμό σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά το σχολ. Έτος 2008-2009».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η έρευνά μας στοχεύει στη διερεύνηση του προγραμματισμού στον τομέα της στελέχωσης των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οργανικότητα του σχολείου:

Νομός:.....

Περιοχή του Σχολείου

α. Αστική ☐

β. Ημιαστική ☐

γ. Αγροτική ☐

A. Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας ☐

Γυναίκα ☐

2. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά ☐

3. Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα ☐

4. Ηλικία:

5. Οικογενειακή Κατάσταση: Έγγαμος ☐ Άγαμος ☐ Άλλο ☐

6. Θέση στο σχολείο: Οργανική ☐ Απόσπαση ☐ Αναπληρωτής/ τρια ☐

B. Στοιχεία Προγραμματισμού Διδακτικού Προσωπικού

7. Στα δημόσια σχολεία που έχετε υπηρετήσει υπήρξε έλλειψη διδακτικού προσωπικού;

	Ναι	Όχι
Κατά τους δύο πρώτους μήνες		
Κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους		

8. Αν υπήρξε έλλειψη διδακτικού προσωπικού σε ποιους από τους παρακάτω λόγους την αποδίδετε; (Σημειώσετε με X ό,τι από τα παρακάτω ισχύει κατά την άποψή σας)

A	Στον μη ορθολογικό προγραμματισμό των αναγκών για εκπαιδευτικό προσωπικό από το Υπουργείο	
---	---	--

	Παιδείας	
Β	Στην κατ' έτος αυξομείωση του αριθμού των μαθητών	
Γ	Στο φαινόμενο των αποσπάσεων	
Δ	Στη χορήγηση αναρρωτικών αδειών	

9. Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής σας υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση πόσες φορές αλλάξατε σχολική μονάδα;

10. Υπηρετήσατε σε ολιγοθέσιο (1/θέσιο, 2/ θέσιο, 3/θέσιο) σχολείο;

Ναι ☐

Όχι ☐

Εάν η Απάντησή σας είναι «Όχι» τότε παρακαλώ πηγαίνετε να απαντήσετε κατευθείαν στην ερώτηση 17. Οι ερωτήσεις 11, 12, 13, 14, 15 και 16 αφορούν τους εκπαιδευτικούς που έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο.

11. Αν η απάντησή σας είναι “ναι”, η τοποθέτησή σας σε ολιγοθέσιο σχολείο έγινε λόγω

A. υπηρεσιακής ανάγκης (υποχρεωτική τοποθέτηση) ☐

B. προσωπικής επιθυμίας ☐

Γ. Άλλο λόγο ☐ (αναφέρετε:.....)

12. Στην περίπτωση που είχατε τη δυνατότητα άμεσης επιλογής άλλου δημοτικού σχολείου (π.χ. 6/θεσίου) θα προχωρούσατε σε αίτηση μετακίνησής σας;

Ναι ☐

Όχι ☐

13. Κατά τη διάρκεια των σπουδών σας είχατε τύχει ειδικής εκπαίδευσης για να μπορείτε να διδάξετε σε ολιγοθέσιο σχολείο;

Ναι ☐

Όχι ☐

14. Αν η απάντησή σας είναι ναι, η ειδική εκπαίδευση που λάβατε σας βοήθησε ώστε να μπορέσετε να διδάξετε χωρίς δυσκολίες στο ολιγοθέσιο σχολείο;

Ναι ☐

Όχι ☐

15. Πριν ή αφού τοποθετηθήκατε στο ολιγοθέσιο σχολείο λάβατε κάποιου είδους επιμορφώση ώστε να είστε σε θέση να ανταπεξέλθετε στα καθήκοντά σας;

Ναι ☐

Όχι ☐

16. Αν η απάντησή σας είναι ναι, είστε ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που λάβατε;

Ναι ☐

Όχι ☐

Γ. Στοιχεία Επιλογής και Κινητικότητα του Διδακτικού Προσωπικού

17. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με καθεμία από τις παρακάτω διαδικασίες για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων;

α/α		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πάρα Πολύ
A	Η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών με το σύστημα των γραπτών εξετάσεων μέσω ΑΣΕΠ ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες για ποιοτικό σχολείο					
B	Κατά τη διαδικασία επιλογής του εκπαιδευτικού προσωπικού θα πρέπει να αξιολογούνται εκτός από τις γνώσεις και η καταλληλότητα των εκπαιδευτικών (ψυχική υγεία, κοινωνικότητα, κ.ά.)					
Γ	Το υφιστάμενο σύστημα τοποθέτησης των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες για ποιοτικό σχολείο					
Δ	Ο χρόνος τοποθέτησης των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία τους					

18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αλλαγή – μετακίνηση εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς επηρεάζει :

α/α		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πάρα Πολύ
A	Τον προγραμματισμό του έργου της σχολικής μονάδας					
B	Τη διαμόρφωση θετικού κλίματος					
Γ	Τις επιδόσεις των μαθητών					
Δ	Τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας					

E	Τη λήψη αποφάσεων					
---	-------------------	--	--	--	--	--

19. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο με βάση το οποίο γίνονται οι μεταθέσεις και οι τοποθετήσεις συμβάλλει στη διασφάλιση της σταθερότητας του διδακτικού προσωπικού;

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Αρκετά ☐ Πάρα Πολύ ☐

20. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επιλογή σας για παραμονή στο σχολείο που υπηρετείτε ή μετακίνηση σε άλλο σχολείο επηρεάζεται από :

α/α		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πάρα Πολύ
A	Τον Διευθυντή του σχολείου					
B	Τον σύλλογο διδασκόντων					
Γ	Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών					
Δ	Το σχολικό κλίμα					
E	Την οργανικότητα του σχολείου					
Σ	Την απόσταση από τον τόπο διαμονής σας					
Z	Λόγους συνυπηρέτησης ή εντοπιότητας					

Δ. Στοιχεία Μετεκπαίδευσης – Επιμόρφωσης του Διδακτικού Προσωπικού

21. Έχετε λάβει εισαγωγική επιμόρφωση ως νεοδιόριστοι εκπ/κοί ; Ναι ☐ Όχι ☐

22. Έχετε λάβει επιμόρφωση σε Διδασκαλείο ; Ναι ☐ Όχι ☐

23. Έχετε συμμετάσχει σε άλλα επιμορφωτικά προγράμματα ; Ναι ☐ Όχι ☐

24. Έχετε τη διάθεση να συμμετέχετε σε επιμορφωτικές δράσεις ; Ναι ☐ Όχι ☐

25. Υπάρχει πρόβλεψη για την αναπλήρωση της απουσίας σας ; Ναι ☐ Όχι ☐

26. Πόσος καιρός είναι από τότε που λάβατε την τελευταία σας επιμόρφωση;

27. Έχετε ποτέ διοργανώσει ή υποκινήσει κάποια επιμορφωτική δραστηριότητα ;

Ναι ☐ Όχι ☐

28. Όσον αφορά τα επιμορφωτικά σεμινάρια στα οποία έχετε συμμετάσχει, πόσο ικανοποιημένοι είστε από τα παρακάτω ; (παρακαλώ απαντήστε εφόσον έχετε λάβει μέρος)

α/α		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πάρα πολύ
A. Θεματολογία	ΠΕΚ (εισαγωγική επιμόρφωση)					
	Διδασκαλείο					
	Άλλα σεμινάρια					
B. Επιμορφωτές	ΠΕΚ					
	Διδασκαλείο					

	Άλλα					
Γ. Μεθοδολογία	ΠΕΚ					
	Διδασκαλείο					
	Άλλα					
Δ. Έγκαιρος χρόνος ανακοίνωσης ώστε να οργανώσετε το χρονοδιάγραμμά σας	ΠΕΚ					
	Διδασκαλείο					
	Άλλα					
Ε. Χρόνος Διεξαγωγής	ΠΕΚ					
	Διδασκαλείο					
	Άλλα					
ΣΤ. Ενθάρρυνση και υποστήριξη συμμετοχής σας από τον Διευθυντή	ΠΕΚ					
	Διδασκαλείο					
	Άλλα					
Ζ. Βαθμός ανάπτυξης των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων σας	ΠΕΚ					
	Διδασκαλείο					
	Άλλα					
Η. Εφαρμογή των όσων διδαχθήκατε στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία	ΠΕΚ					
	Διδασκαλείο					
	Άλλα					
Θ. Συνολική ανταπόκριση στις ανάγκες σας	ΠΕΚ					
	Διδασκαλείο					
	Άλλα					

Ε. Προτάσεις των Ερωτηθέντων

29. Τι έχετε να προτείνετε για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης :

Ως προς τον τρόπο επιλογής των εκπαιδευτικών.....

.....

Ως προς τον τρόπο τοποθέτησης των εκπαιδευτικών.....

.....

.....

Ως προς τον τρόπο εργασιακής ένταξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.....

30. Τι έχετε να προτείνετε για τη διασφάλιση της σταθερότητας του διδακτικού προσωπικού;.....