

2026-02

þÿ — ” 1 ¿ - 0 . Ã . ‘ ½ , Á Î Æ 1 ½ ¿ Å ” Å ½ ± ¼
þÿ Ã Ä . ½ ” . ¼ Ì Ñ 1 ± • 0 Æ ± - ‘ µ Å Ñ .

þÿ – µ ¬ 0 . , œ ± Á 1 ¬ ½ ½ ±

þÿ œ µ Æ ± Æ Æ Å Ç 1 ± 0 Ì Á Ì 3 Á ± ¼ ¼ ± ” . ¼ Ì Ñ 1 ± Æ ” 1 ¿ - 0 . Ã . Ä , £ Ç ¿ » ® ÿ 1 0 ¿ ½ ¿ ¼ 1 0 Ì ½ • Æ 1 Æ Æ
þÿ ” 1 ¿ - 0 . Ã . Ä , ± ½ µ Æ 1 Æ Æ ® ¼ 1 ¿ • µ ¬ Æ ¿ » 1 Æ ¬ Æ ¿ Æ

<http://hdl.handle.net/11728/13480>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository



**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

**«Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην Δημόσια
Εκπαίδευση»**

ΖΕΑΚΗ ΜΑΡΙΑΝΝΑ

ID NUMBER:1241112319

Επιβλέπων καθηγητής: Χρήστος Γούλας

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2026



ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

«Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην Δημόσια Εκπαίδευση»

Διπλωματική Εργασία η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση με κατεύθυνση την Εκπαιδευτική Διοίκηση, στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος.

ΖΕΑΚΗ ΜΑΡΙΑΝΝΑ

**Επιβλέπων καθηγητής: Γούλας Χρήστος, Μέλος ΔΕΠ Πανεπιστημίου
Νεάπολις Πάφος**

**Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής : Ρέππα Αναστασία – Αθανασούλα, Μέλος
ΔΕΠ Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος**

**Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής : Στυλιανού Ανδρέας, Μέλος ΣΕΠ
Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος**

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2026

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Ζεάκη Μαριάννα, 2026

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της Διπλωματικής Εργασίας από το Πανεπιστήμιο Νεάπολις δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

Σελίδα Εγκυρότητας

Όνοματεπώνυμο Φοιτητή: Ζεάκη Μαριάννα

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: « Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην Δημόσια Εκπαίδευση»

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου και εγκρίθηκε στις ...20-02-2026..... από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Πρώτος Επιβλέπων: Χρήστος Γούλας, Επίκουρος Καθηγητής Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Σχεδιασμού Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων - Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου.

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Ρέππα Αναστασία – Αθανασούλα, Μέλος ΔΕΠ Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Στυλιανού Ανδρέας, Μέλος ΣΕΠ Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος

Ή ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Ζεάκη Μαριάννα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην Δημόσια Εκπαίδευση» , αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα

Ζεάκη Μαριάννα

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην Δημόσια Εκπαίδευση

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	9
Abstract.....	10
Εισαγωγή	11
Κεφάλαιο 1: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού: Βασικό εννοιολογικό πλαίσιο	12
1.1 Ορισμός και σημασία της ΔΑΔ.....	12
1.2 Θεωρίες και μοντέλα ΔΑΔ.....	13
1.3 Στρατηγική ΔΑΔ και δημόσια διοίκηση	15
1.4 Η έννοια της οργανωσιακής κουλτούρας και ηγεσίας στο πλαίσιο της ΔΑΔ	17
1.5 Η Σχέση της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού με την Εκπαίδευση	18
Κεφάλαιο 2^ο – Μεθοδολογία	20
2.1 Εισαγωγή στο Κεφάλαιο	20
2.2 Σκοπός της Έρευνας	20
2.3 Στόχοι της Έρευνας	21
2.4 Ερευνητικά Ερωτήματα	22
2.5 Ερευνητική Προσέγγιση και Τύπος Έρευνας	23
Κεφάλαιο 3: Η ΔΑΔ στην Εκπαίδευση: Πλαίσιο και Ιδιαιτερότητες	24
3.1 Ρόλος των ανθρώπινων πόρων στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα	24
3.2 Χαρακτηριστικά της ΔΑΔ στον δημόσιο τομέα της εκπαίδευσης	25
3.3 Οι ρόλοι των διευθυντών και στελεχών	27
3.4 Η επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	28
Κεφάλαιο 4: Προκλήσεις στη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση	31
4.1 Θεσμικοί περιορισμοί και γραφειοκρατία	31
4.2 Έλλειψη αυτονομίας και αξιολόγησης	32
4.3 Προβλήματα στην επιμόρφωση και δια βίου μάθηση	34
4.4 Επιπτώσεις στην παρακίνηση και επαγγελματική ικανοποίηση	35
Κεφάλαιο 5: Καλές Πρακτικές και Συγκριτικά Παραδείγματα από το Εξωτερικό	37
5.1 Το φινλανδικό μοντέλο διοίκησης εκπαιδευτικού προσωπικού	37
5.2 Η περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου: αξιολόγηση και KPIs	38

5.3 Το καναδικό μοντέλο σχολικής ηγεσίας και επιλογής προσωπικού	40
5.4 Διδάγματα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	41
Κεφάλαιο 6: Ευκαιρίες και Στρατηγικές για τον Εκσυγχρονισμό της ΔΑΔ στην Εκπαίδευση ..	44
6.1 Νέα Δημόσια Διοίκηση και συμμετοχική ηγεσία	44
6.2 Ψηφιακός μετασχηματισμός και εργαλεία HR στην εκπαίδευση	46
6.3 Η σημασία της επαγγελματικής ενδυνάμωσης και αναγνώρισης	47
6.4 Προτάσεις για την ελληνική πραγματικότητα	49
Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα και Προτάσεις Πολιτικής.....	52
7.1 Συνοπτικά ευρήματα.....	52
7.2 Περιορισμοί της παρούσας μελέτης	57
7.3 Προτάσεις για τη χάραξη πολιτικής και τη διοικητική πράξη	59
7.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	61
Βιβλιογραφία	63

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στον ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό τομέα, αναλύοντας θεωρητικά πλαίσια, πρακτικές εφαρμογές, προκλήσεις, διεθνή παραδείγματα και στρατηγικές εκσυγχρονισμού. Το έργο αναδεικνύει τη σημασία της ΔΑΔ για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, την παρακίνηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επισημαίνονται οι περιορισμοί της ελληνικής δημόσιας διοίκησης, όπως η γραφειοκρατία, η έλλειψη αυτονομίας και η ανισότητα στην επαγγελματική επιμόρφωση. Μέσα από συγκριτική ανάλυση με χώρες όπως η Φινλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και ο Καναδάς, προτείνονται καλές πρακτικές και διδάγματα για την ελληνική πραγματικότητα. Η μελέτη υπογραμμίζει την ανάγκη για συμμετοχική ηγεσία, ψηφιακό μετασχηματισμό, συστήματα αξιολόγησης και επαγγελματική αναγνώριση των εκπαιδευτικών. Τέλος, προτείνονται κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα και πολιτικές που προάγουν ένα ανθρωποκεντρικό, αποτελεσματικό και βιώσιμο εκπαιδευτικό σύστημα.

Abstract

This study examines Human Resource Management in the Greek public education sector, analyzing theoretical frameworks, practical applications, challenges, international examples and modernization strategies. The work highlights the importance of HRM for educational effectiveness, motivation and professional development of teachers. The limitations of the Greek public administration are highlighted, such as bureaucracy, lack of autonomy and inequality in professional training. Through a comparative analysis with countries such as Finland, the United Kingdom and Canada, good practices and lessons for the Greek reality are proposed. The study highlights the need for participatory leadership, digital transformation, evaluation systems and professional recognition of teachers. Finally, directions for future research and policies that promote a human-centered, effective and sustainable education system are proposed.

Εισαγωγή

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού αποτελεί έναν από τους κρίσιμους παράγοντες για την αποτελεσματική λειτουργία κάθε οργανισμού, ενώ στον δημόσιο τομέα της εκπαίδευσης αποκτά ιδιαίτερη σημασία λόγω της άμεσης σχέσης της με την ποιότητα της μάθησης και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην απλή διοικητική υποστήριξη, αλλά συνδέεται με στρατηγικές επιλογές που επηρεάζουν την παρακίνηση, την απόδοση, την ικανοποίηση από την εργασία και την καινοτομία στα σχολεία.

Η ελληνική δημόσια εκπαίδευση, παρά τις προσπάθειες μεταρρυθμίσεων, αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις που σχετίζονται με γραφειοκρατικά εμπόδια, έλλειψη αυτονομίας, περιορισμένες δυνατότητες αξιολόγησης και ανισότητες στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η ανάγκη για εκσυγχρονισμό της ΔΑΔ καθίσταται επιτακτική, ειδικά εν μέσω των κοινωνικών, τεχνολογικών και πολιτικών αλλαγών που επηρεάζουν το δημόσιο σχολείο.

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να αναλύσει το θεωρητικό πλαίσιο της ΔΑΔ, να διερευνήσει τις πρακτικές εφαρμογές της στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, να εντοπίσει τις προκλήσεις και τα περιοριστικά εμπόδια και να παρουσιάσει διεθνή παραδείγματα καλών πρακτικών. Επιπλέον, στοχεύει στη διατύπωση στρατηγικών και προτάσεων πολιτικής για τον εκσυγχρονισμό της ΔΑΔ, εστιάζοντας στην ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού, συμμετοχικού και ανθρώποκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσα από αυτή τη μελέτη επιδιώκεται η ενίσχυση της γνώσης και η προσφορά χρήσιμων εργαλείων σε ερευνητές, εκπαιδευτικούς και φορείς διοίκησης για τη βελτίωση της λειτουργίας και της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 1: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού: Βασικό εννοιολογικό πλαίσιο

1.1 Ορισμός και σημασία της ΔΑΔ

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους τομείς της σύγχρονης διοικητικής επιστήμης, καθώς αφορά τη συστηματική διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα μέσα σε έναν οργανισμό. Ο άνθρωπος θεωρείται πλέον ο βασικός συντελεστής επιτυχίας, καθώς η απόδοση, η καινοτομία και η προσαρμοστικότητα των οργανισμών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το ανθρώπινο δυναμικό τους (Dessler, 2021). Σύμφωνα με τον Armstrong (2020), συνιστά μια στρατηγική και συνεκτική προσέγγιση για τη διαχείριση των ανθρώπων που συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Με άλλα λόγια, η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού δεν περιορίζεται στη διοικητική διαχείριση προσωπικού, αλλά εστιάζει στη στρατηγική ευθυγράμμιση των ανθρώπινων πόρων με το όραμα και τη στρατηγική του οργανισμού.

Η σημασία της ΔΑΔ έγκειται στο γεγονός ότι αναγνωρίζει τον εργαζόμενο ως ανθρώπινο κεφάλαιο και όχι ως απλό παραγωγικό συντελεστή. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Human Capital Theory) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση, η επιμόρφωση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυξάνουν την παραγωγικότητα και τη συνολική αποδοτικότητα του οργανισμού (Becker, 1993). Ειδικότερα, σε περιβάλλοντα όπως ο δημόσιος τομέας, όπου οι πόροι είναι περιορισμένοι, η αποτελεσματική διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού μπορεί να ενισχύσει την αποδοτικότητα, να μειώσει τη γραφειοκρατία και να προάγει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών (Παπαδημητρίου, 2019).

Περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα λειτουργιών, όπως η επιλογή και πρόσληψη προσωπικού, η εκπαίδευση και ανάπτυξη, η αξιολόγηση απόδοσης, η παρακίνηση, η διαχείριση αμοιβών και η δημιουργία θετικού οργανωσιακού κλίματος (Storey, 1995). Η επιτυχής εφαρμογή αυτών των λειτουργιών συντελεί στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνεργασίας, διαφάνειας και συνεχούς βελτίωσης, στοιχεία που είναι απαραίτητα σε κάθε οργανισμό που επιδιώκει βιώσιμη ανάπτυξη (Armstrong & Taylor, 2020).

Στο πλαίσιο της δημόσιας διοίκησης, η ΔΑΔ αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς οι δημόσιοι οργανισμοί, και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί φορείς, αντιμετωπίζουν συχνά θεσμικούς

περιορισμούς, γραφειοκρατικές διαδικασίες και περιορισμένη αυτονομία (Καραλής, 2018). Η αποτελεσματική διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της λειτουργικότητας και της αποδοτικότητας του δημόσιου τομέα, ενισχύοντας παράλληλα τη διαφάνεια και την αξιοκρατία. Ειδικά στην εκπαίδευση, η εφαρμογή σύγχρονων πρακτικών όπως η συστηματική επιμόρφωση, η αναγνώριση της προσπάθειας και η ενίσχυση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης και επαγγελματικής ικανοποίησης (Day&Sammons, 2014).

Η τοποθέτηση της ΔΑΔ στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αναδεικνύει την ανάγκη μετάβασης από ένα γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης σε ένα στρατηγικό και συμμετοχικό μοντέλο. Οι διευθυντές σχολείων και τα στελέχη εκπαίδευσης καλούνται να λειτουργούν ως ηγέτες που διαχειρίζονται ανθρώπους, καλλιεργούν κουλτούρα συνεργασίας και εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν συνεχώς τις δεξιότητές τους (Bush, 2020). Έτσι, η ΔΑΔ στην εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς διοικητική διαδικασία, αλλά μια στρατηγική επιλογή που συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας και την αποτελεσματικότητα του συστήματος.

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα κάθε οργανισμού που στοχεύει στη βιώσιμη ανάπτυξη και την οργανωσιακή επιτυχία. Στον δημόσιο τομέα της εκπαίδευσης, η ενίσχυση της ΔΑΔ συμβάλλει ουσιαστικά στην αναβάθμιση του ανθρώπινου παράγοντα, στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και, τελικά, στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της κοινωνικής συνοχής.

1.2 Θεωρίες και μοντέλα ΔΑΔ

Η εξέλιξη της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού στηρίζεται σε μια σειρά θεωριών και μοντέλων που αποτυπώνουν τη μετατόπιση από την παραδοσιακή διαχείριση προσωπικού σε μια στρατηγική και ανθρωποκεντρική προσέγγιση. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της ΔΑΔ αποσκοπούν στο να εξηγήσουν πώς η διαχείριση των ανθρώπινων πόρων επηρεάζει την οργανωσιακή απόδοση και πώς οι οργανισμοί μπορούν να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά το ανθρώπινο δυναμικό τους (Boxall&Purcell, 2016).

Κλασικές και Ανθρωπιστικές Θεωρίες

Η απαρχή της ΔΑΔ εντοπίζεται στις κλασικές θεωρίες διοίκησης, όπως το έργο του Frederick Taylor (1911) για τη «επιστημονική διοίκηση», που έδινε έμφαση στην αποδοτικότητα μέσω της τυποποίησης και της μέτρησης της εργασίας. Ωστόσο, αυτή η μηχανιστική προσέγγιση θεωρήθηκε περιοριστική, καθώς αγνοούσε τις ανθρώπινες ανάγκες και τα κίνητρα. Η επόμενη σημαντική εξέλιξη ήταν η ανθρωπιστική σχολή, με το έργο του Elton Mayo και τις μελέτες Hawthorne (1933), που ανέδειξαν τη σημασία των κοινωνικών σχέσεων και του εργασιακού κλίματος στην απόδοση των εργαζομένων.

Η θεωρία των αναγκών του Maslow (1943) και η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1959) πρόσθεσαν ψυχολογικές διαστάσεις στη διοίκηση προσωπικού, επισημαίνοντας ότι οι εργαζόμενοι δεν παρακινούνται μόνο από οικονομικά κίνητρα αλλά και από ανάγκες αναγνώρισης, αυτοπραγμάτωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτές οι θεωρίες αποτέλεσαν τη βάση για τη σύγχρονη ΔΑΔ, η οποία στοχεύει στην καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος που ενισχύει τη δέσμευση και την εργασιακή ικανοποίηση.

Σύγχρονα Μοντέλα ΔΑΔ

Με την πάροδο του χρόνου, η ΔΑΔ εξελίχθηκε από μια λειτουργία διαχείρισης προσωπικού σε έναν στρατηγικό εταίρο του οργανισμού. Δύο από τα πιο γνωστά σύγχρονα μοντέλα είναι το μοντέλο του Harvard και το μοντέλο του Michigan, τα οποία αναπτύχθηκαν τη δεκαετία του 1980 και εξακολουθούν να επηρεάζουν τη θεωρία και την πράξη της ΔΑΔ.

Το μοντέλο του Harvard (Beer et al., 1984) δίνει έμφαση στη συμμετοχή των εργαζομένων, στην ενσωμάτωση των αξιών και στη διασύνδεση των πολιτικών ΔΑΔ με τους ευρύτερους οργανωσιακούς στόχους. Εστιάζει σε τέσσερις βασικούς τομείς: την πολιτική απασχόλησης, την ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού, τα συστήματα ανταμοιβών και τις εργασιακές σχέσεις. Το μοντέλο αυτό θεωρείται «ανθρωποκεντρικό» γιατί αντιμετωπίζει τους εργαζόμενους ως πόρους που αξίζει να αναπτυχθούν και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων.

Αντίθετα, το μοντέλο του Michigan (Fombrun, Tichy, & Devanna, 1984) δίνει έμφαση στη στρατηγική διάσταση της ΔΑΔ, θεωρώντας ότι οι πολιτικές διαχείρισης προσωπικού πρέπει να είναι απολύτως ευθυγραμμισμένες με τη στρατηγική του οργανισμού. Η αποτελεσματική διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού περιλαμβάνει τέσσερις βασικές λειτουργίες: επιλογή,

αξιολόγηση, ανάπτυξη και ανταμοιβή. Το μοντέλο αυτό συνδέεται περισσότερο με τη λογική της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας.

Η Στρατηγική Προσέγγιση και τα Μοντέλα Δημόσιας Διοίκησης

Στη σύγχρονη εποχή, η έννοια της Στρατηγικής ΔΑΔ κυριαρχεί στη διεθνή βιβλιογραφία. Η προσέγγιση αυτή θεωρεί τη ΔΑΔ όχι απλώς ως υποστηρικτική λειτουργία, αλλά ως κεντρικό παράγοντα δημιουργίας ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Wright&McMahan, 2011). Στο δημόσιο τομέα, και ειδικότερα στην εκπαίδευση, η στρατηγική συνδέεται με τις αρχές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, που επιδιώκει την αποδοτικότητα, την αξιολόγηση, την υπευθυνότητα και την ενδυνάμωση των εργαζομένων (Pollitt&Bouckaert, 2017).

Η εφαρμογή αυτών των μοντέλων στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση παραμένει πρόκληση, λόγω θεσμικών περιορισμών, έλλειψης αυτονομίας και ανεπάρκειας εργαλείων αξιολόγησης. Ωστόσο, η ενσωμάτωση των αρχών της στρατηγικής ΔΑΔ μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο ανθρώπινη, συμμετοχική και αποδοτική εκπαιδευτική διοίκηση, που θα στηρίζεται στην επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

1.3 Στρατηγική ΔΑΔ και δημόσια διοίκηση

Η έννοια της Στρατηγικής Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού αναφέρεται στην ενοποίηση των πολιτικών και πρακτικών της ΔΑΔ με τη συνολική στρατηγική ενός οργανισμού, προκειμένου να επιτευχθούν οι μακροπρόθεσμοι στόχοι του (Boxall&Purcell, 2016). Σε αντίθεση με τη λειτουργική ή διοικητική διαχείριση προσωπικού, η στρατηγική προσέγγιση της ΔΑΔ αντιμετωπίζει το ανθρώπινο δυναμικό ως πηγή ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος, αναγνωρίζοντας ότι η γνώση, οι δεξιότητες και η δέσμευση των εργαζομένων καθορίζουν την οργανωσιακή επιτυχία (Wright&McMahan, 2011).

Η ΣΔΑΔ στηρίζεται στη θεώρηση ότι οι άνθρωποι πόροι είναι στρατηγικοί πόροι, σύμφωνα με τη θεωρία των πόρων και ικανοτήτων (Barney, 1991). Αυτό σημαίνει ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εργαζομένων —όπως οι γνώσεις, οι στάσεις και η ικανότητα καινοτομίας— μπορούν να δημιουργήσουν διαρκές πλεονέκτημα, εφόσον είναι δύσκολο να αντιγραφούν από τον ανταγωνισμό. Η στρατηγική συνεπώς, δεν περιορίζεται στην απλή διαχείριση προσωπικού, αλλά αποσκοπεί στη σχεδίαση ολοκληρωμένων πολιτικών ανθρώπινου δυναμικού που ενισχύουν την αποδοτικότητα, την ποιότητα και την καινοτομία (Armstrong & Taylor, 2020).

Στο πλαίσιο της δημόσιας διοίκησης, η εφαρμογή της στρατηγικής ΔΑΔ παρουσιάζει ιδιαιτερότητες, καθώς οι δημόσιοι οργανισμοί λειτουργούν υπό διαφορετικά θεσμικά, πολιτικά και κοινωνικά πλαίσια σε σχέση με τον ιδιωτικό τομέα. Η Νέα Δημόσια Διοίκηση αποτέλεσε ένα σημείο καμπής στη μεταρρύθμιση της δημόσιας διοίκησης, εισάγοντας αρχές όπως η αποδοτικότητα, η λογοδοσία, η αξιολόγηση απόδοσης και η πελατοκεντρική προσέγγιση (Pollitt&Bouckaert, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, επιδιώκει τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των δημόσιων οργανισμών μέσω της ανάπτυξης, παρακίνησης και αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού.

Ωστόσο, η υιοθέτηση στρατηγικών πρακτικών ΔΑΔ στο δημόσιο τομέα συναντά εμπόδια όπως η γραφειοκρατία, η πολιτική παρεμβατικότητα, η έλλειψη ευελιξίας και η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης (Christensen&Lægreid, 2011). Ειδικά στην ελληνική πραγματικότητα, η διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού συχνά παραμένει εγκλωβισμένη σε νομοθετικά πλαίσια και κεντρικές διαδικασίες, γεγονός που δυσχεραίνει τη στρατηγική διαχείριση των εκπαιδευτικών και διοικητικών στελεχών (Παπαδημητρίου, 2019). Παρ' όλα αυτά, οι πρόσφατες μεταρρυθμίσεις στη δημόσια διοίκηση και η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων προσφέρουν νέες δυνατότητες για τη μετάβαση προς ένα πιο αποτελεσματικό και συμμετοχικό μοντέλο.

Στην εκπαίδευση, η στρατηγική διάσταση της ΔΑΔ αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς ο άνθρωπος παράγοντας —οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη εκπαίδευσης— αποτελεί τον θεμελιώδη παράγοντα επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Day&Sammons, 2014). Η ΣΔΑΔ στην εκπαίδευση περιλαμβάνει πολιτικές που σχετίζονται με την επιλογή και ανάπτυξη εκπαιδευτικών, τη διαρκή επιμόρφωση, την αξιολόγηση απόδοσης και τη διαχείριση ταλέντων. Παράλληλα, συμβάλλει στη δημιουργία μιας κουλτούρας μάθησης και ηγεσίας, όπου οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των στόχων και της στρατηγικής της σχολικής μονάδας (Bush, 2020).

Η στρατηγική στην εκπαίδευση μπορεί, επομένως, να λειτουργήσει ως μοχλός μετασχηματισμού της δημόσιας διοίκησης, προωθώντας τη λογοδοσία, την επαγγελματική ανάπτυξη και την οργανωσιακή καινοτομία. Η ευθυγράμμιση των πολιτικών ανθρώπινου δυναμικού με τους εθνικούς εκπαιδευτικούς στόχους αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

1.4 Η έννοια της οργανωσιακής κουλτούρας και ηγεσίας στο πλαίσιο της ΔΑΔ

Η οργανωσιακή κουλτούρα και η ηγεσία αποτελούν δύο θεμελιώδεις παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η κουλτούρα καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη ενός οργανισμού αντιλαμβάνονται, σκέφτονται και ενεργούν, ενώ η ηγεσία διαμορφώνει και κατευθύνει αυτές τις συμπεριφορές, ενθαρρύνοντας τη δέσμευση και την απόδοση των εργαζομένων (Schein, 2017). Στο πλαίσιο της δημόσιας διοίκησης και ειδικότερα της εκπαίδευσης, η αλληλεπίδραση αυτών των δύο παραμέτρων είναι καθοριστική για την επιτυχία των πολιτικών ΔΑΔ και την αποτελεσματικότητα των οργανισμών.

Η οργανωσιακή κουλτούρα μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των κοινών αξιών, πεποιθήσεων και προτύπων συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν έναν οργανισμό (Hofstede et al., 2010). Σύμφωνα με τον Schein (2017), η κουλτούρα αποτελεί «το βαθύτερο επίπεδο των παραδοχών και αξιών που καθορίζουν πώς τα μέλη ενός οργανισμού αντιλαμβάνονται και επιλύουν προβλήματα». Επηρεάζει τόσο τις πολιτικές ΔΑΔ όσο και την εφαρμογή τους: καθορίζει, για παράδειγμα, το επίπεδο συνεργασίας, τον τρόπο επικοινωνίας, τη στάση απέναντι στην καινοτομία και τη σημασία που αποδίδεται στην επαγγελματική ανάπτυξη (Armstrong & Taylor, 2020).

Στους δημόσιους οργανισμούς, η κουλτούρα συχνά χαρακτηρίζεται από ιεραρχικές δομές και γραφειοκρατικές πρακτικές, οι οποίες μπορεί να περιορίζουν την ευελιξία και την πρωτοβουλία των εργαζομένων (Christensen & Lægveid, 2011). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ύπαρξη μιας ανοιχτής και υποστηρικτικής κουλτούρας μπορεί να ενισχύσει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και στελεχών, να βελτιώσει την επικοινωνία και να καλλιεργήσει περιβάλλον εμπιστοσύνης και συνεχούς μάθησης (Stoll & Kools, 2017). Έτσι, η ΔΑΔ δεν λειτουργεί αποκομμένα αλλά σε άμεση σύνδεση με την οργανωσιακή κουλτούρα, η οποία επηρεάζει καθοριστικά την αποδοχή και την επιτυχία των πολιτικών ανθρώπινου δυναμικού.

Η ηγεσία αποτελεί έναν ακόμη κρίσιμο παράγοντα στη διαμόρφωση και ενίσχυση της οργανωσιακής κουλτούρας. Οι ηγέτες δεν περιορίζονται στη λήψη αποφάσεων· λειτουργούν ως φορείς αξιών και πρότυπα συμπεριφοράς που εμπνέουν και κινητοποιούν τους εργαζομένους (Northouse, 2022). Στο πλαίσιο της ΔΑΔ, η ηγεσία συνδέεται με την ικανότητα παρακίνησης,

ενδυνάμωσης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς και με τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει την επαγγελματική ικανοποίηση και την καινοτομία (Yukl, 2013).

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις ηγεσίας, όπως η μετασχηματιστική ηγεσία, έχουν ιδιαίτερη εφαρμογή στη ΔΑΔ. Η μετασχηματιστική ηγεσία προωθεί την αλλαγή και τη συνεχή βελτίωση μέσω της έμπνευσης, του οράματος και της εμπιστοσύνης (Bass&Riggio, 2006). Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι διευθυντές σχολείων που εφαρμόζουν τέτοιες αρχές καταφέρνουν να καλλιεργούν κουλτούρα συνεργασίας, συμμετοχής και επαγγελματικής μάθησης (Leithwood&Sun, 2018).

Η ηγεσία, επομένως, αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της στρατηγικής ΔΑΔ, καθώς οι ηγέτες είναι αυτοί που υλοποιούν στην πράξη τις πολιτικές ανθρώπινου δυναμικού και διαμορφώνουν τις συνθήκες για τη βιώσιμη ανάπτυξη των οργανισμών. Η σύνδεση μεταξύ κουλτούρας, ηγεσίας και ΔΑΔ είναι κυκλική: η κουλτούρα επηρεάζει το στυλ ηγεσίας, ενώ η ηγεσία, με τη σειρά της, μπορεί να μεταμορφώσει την κουλτούρα και να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της ΔΑΔ.

Η ενσωμάτωση μιας ανθρωποκεντρικής κουλτούρας και μιας ενδυναμωτικής ηγεσίας στη δημόσια διοίκηση και στην εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει σε πιο αποδοτικούς, δίκαιους και καινοτόμους οργανισμούς, όπου η ΔΑΔ λειτουργεί ως βασικός μοχλός ανάπτυξης και ποιότητας.

1.5 Η Σχέση της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού με την Εκπαίδευση

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (ΔΑΔ) συνδέεται άμεσα και ουσιαστικά με τον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί τον κεντρικό παράγοντα επιτυχίας κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αντίθεση με άλλους οργανισμούς, όπου η απόδοση μπορεί να αποτιμηθεί κυρίως με οικονομικούς δείκτες, στην εκπαίδευση η ποιότητα της παρεχόμενης υπηρεσίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και την επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών (Bush, 2020). Ως εκ τούτου, η ΔΑΔ στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται σε διοικητικές διαδικασίες, αλλά αποκτά στρατηγικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα.

Η διεθνής βιβλιογραφία αναγνωρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον σημαντικότερο ενδοσχολικό παράγοντα που επηρεάζει τη μαθησιακή επίδοση των μαθητών (Hattie, 2009). Η αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση περιλαμβάνει πολιτικές

και πρακτικές που αφορούν την επιλογή, την επαγγελματική ανάπτυξη, την αξιολόγηση, την παρακίνηση και τη διατήρηση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα (OECD, 2021). Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, η ΔΑΔ συμβάλλει στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού επαγγελματικού περιβάλλοντος που ενισχύει την ποιότητα της διδασκαλίας και τη συνολική αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων.

Ιδιαίτερη σημασία στη σχέση ΔΑΔ και εκπαίδευσης έχει η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Day και Sammons (2014), η συνεχής επαγγελματική μάθηση αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές και παιδαγωγικές συνθήκες. Η ΔΑΔ καλείται να σχεδιάσει και να υποστηρίξει συστήματα επιμόρφωσης που δεν είναι αποσπασματικά, αλλά εντάσσονται σε μια συνολική στρατηγική ανάπτυξης ανθρώπινου κεφαλαίου.

Παράλληλα, η σχέση της ΔΑΔ με την εκπαιδευτική ηγεσία είναι καθοριστική. Οι διευθυντές σχολείων λειτουργούν ως βασικοί φορείς εφαρμογής των πολιτικών ανθρώπινου δυναμικού σε επίπεδο σχολικής μονάδας και επηρεάζουν άμεσα το εργασιακό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Leithwood&Sun, 2018). Η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία, σε συνδυασμό με σύγχρονες πρακτικές ΔΑΔ, συμβάλλει στη δημιουργία σχολικών οργανισμών που μαθαίνουν και εξελίσσονται (Stoll&Kools, 2017).

Στον δημόσιο τομέα της εκπαίδευσης, η εφαρμογή της ΔΑΔ παρουσιάζει ιδιαίτερες προκλήσεις λόγω θεσμικών περιορισμών, γραφειοκρατίας και περιορισμένης αυτονομίας (Christensen&Lægheid, 2011). Παρ' όλα αυτά, η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι εκπαιδευτικά συστήματα που επενδύουν στρατηγικά στη ΔΑΔ, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη, την αυτονομία και την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, επιτυγχάνουν υψηλότερα επίπεδα ποιότητας και αποτελεσματικότητας (Sahlberg, 2015).

Κεφάλαιο 2^ο – Μεθοδολογία

2.1 Εισαγωγή στο Κεφάλαιο

Η μεθοδολογία της έρευνας αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο κάθε επιστημονικής μελέτης, καθώς καθορίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η ερευνητική διαδικασία και διασφαλίζει τη συστηματικότητα, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετείται για τη διερεύνηση της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού (ΔΑΔ) στον τομέα της δημόσιας εκπαίδευσης, με έμφαση στη σχέση της με την εκπαιδευτική λειτουργία, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα των σχολικών οργανισμών.

Η επιλογή της μεθοδολογίας δεν αποτελεί ουδέτερη ή τεχνική διαδικασία, αλλά συνδέεται άμεσα με το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας και τους στόχους που αυτή επιδιώκει να επιτύχει. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, η μεθοδολογική προσέγγιση εδράζεται στη βιβλιογραφική επισκόπηση και στην ποιοτική ανάλυση επιστημονικών πηγών, οι οποίες επιτρέπουν την εις βάθος κατανόηση εννοιών, πρακτικών και προκλήσεων που σχετίζονται με τη ΔΑΔ στην εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη επιλογή κρίνεται κατάλληλη, δεδομένου ότι το υπό μελέτη αντικείμενο αφορά σύνθετα κοινωνικά και διοικητικά φαινόμενα, τα οποία δεν μπορούν να αποτυπωθούν επαρκώς μέσω ποσοτικών δεικτών.

Το παρόν κεφάλαιο αποσκοπεί, επομένως, στην παρουσίαση του σκοπού, των στόχων και των ερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης, καθώς και στη σαφή περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε. Μέσα από αυτή τη μεθοδολογική αποσαφήνιση, επιδιώκεται η ενίσχυση της επιστημονικής εγκυρότητας της εργασίας και η διευκόλυνση της κατανόησης του τρόπου με τον οποίο προκύπτουν τα συμπεράσματα που αναπτύσσονται στα επόμενα κεφάλαια.

2.2 Σκοπός της Έρευνας

Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου και της σημασίας της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού στον δημόσιο εκπαιδευτικό τομέα, με έμφαση στη σχέση της με τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η

εργασία επιδιώκει να αναδείξει πώς οι πρακτικές και οι πολιτικές ΔΑΔ επηρεάζουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, την παρακίνηση και την επαγγελματική ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση.

Ειδικότερα, ο σκοπός της μελέτης εστιάζει στην κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων που χαρακτηρίζουν τη ΔΑΔ στον ελληνικό δημόσιο τομέα της εκπαίδευσης, καθώς και των προκλήσεων που απορρέουν από το θεσμικό και διοικητικό πλαίσιο λειτουργίας του. Παράλληλα, επιδιώκεται η ανάδειξη καλών πρακτικών και διεθνών παραδειγμάτων, τα οποία μπορούν να συμβάλουν στον εκσυγχρονισμό και τη βελτίωση της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η έρευνα φιλοδοξεί επίσης να συμβάλει στη θεωρητική συζήτηση γύρω από τη στρατηγική διάσταση της ΔΑΔ στην εκπαίδευση, προσεγγίζοντάς την όχι μόνο ως διοικητική λειτουργία, αλλά ως βασικό μοχλό εκπαιδευτικής ποιότητας και οργανωσιακής ανάπτυξης. Μέσα από τη συστηματική ανάλυση της σχετικής βιβλιογραφίας, η μελέτη αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός συνεκτικού πλαισίου κατανόησης της ΔΑΔ, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σε επίπεδο σχολικής διοίκησης.

2.3 Στόχοι της Έρευνας

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, η παρούσα έρευνα θέτει συγκεκριμένους και σαφώς προσδιορισμένους στόχους, οι οποίοι καθοδηγούν τη δομή και την ανάλυση της μελέτης. Οι στόχοι αυτοί διακρίνονται σε θεωρητικούς, αναλυτικούς και συνθετικούς, ώστε να καλύπτουν σφαιρικά το υπό εξέταση αντικείμενο.

Σε θεωρητικό επίπεδο, στόχος της έρευνας είναι η αποσαφήνιση των βασικών εννοιών και θεωρητικών προσεγγίσεων της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, καθώς και η ανάδειξη της σημασίας τους στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σχέση της ΔΑΔ με την εκπαιδευτική ηγεσία, την οργανωσιακή κουλτούρα και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Σε αναλυτικό επίπεδο, η έρευνα στοχεύει στην καταγραφή και ανάλυση των χαρακτηριστικών, των πρακτικών και των προκλήσεων της ΔΑΔ στον ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό τομέα.

Παράλληλα, επιδιώκεται η διερεύνηση των επιπτώσεων που έχουν οι διοικητικές πρακτικές στην παρακίνηση, την απόδοση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Σε συνθετικό επίπεδο, βασικός στόχος της μελέτης είναι η σύγκριση της ελληνικής πραγματικότητας με διεθνή παραδείγματα καλών πρακτικών στη ΔΑΔ της εκπαίδευσης και η εξαγωγή συμπερασμάτων που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση των υφιστάμενων πολιτικών και πρακτικών. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η εργασία επιδιώκει να διατυπώσει προτάσεις και κατευθύνσεις που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός πιο αποτελεσματικού, ανθρώποκεντρικού και βιώσιμου εκπαιδευτικού συστήματος.

2.4 Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν τον βασικό άξονα καθοδήγησης της παρούσας μελέτης, καθώς εξειδικεύουν τον γενικό σκοπό και τους στόχους της έρευνας και προσδιορίζουν το πλαίσιο εντός του οποίου οργανώνεται η ανάλυση της βιβλιογραφίας. Η διατύπωσή τους βασίζεται στη συστηματική επισκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με τη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην εκπαίδευση και αποσκοπεί στην εις βάθος κατανόηση των θεωρητικών και πρακτικών διαστάσεων του υπό μελέτη φαινομένου.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι τα εξής:

1. Ποιος είναι ο ρόλος της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού στη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της δημόσιας εκπαίδευσης;
2. Πώς επηρεάζουν οι πρακτικές της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού την επαγγελματική ανάπτυξη, την παρακίνηση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;
3. Ποιες είναι οι βασικές προκλήσεις και οι περιορισμοί στην εφαρμογή της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού στον ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό τομέα;
4. Ποιες καλές πρακτικές από τη διεθνή εμπειρία μπορούν να αξιοποιηθούν για τον εκσυγχρονισμό της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού στην ελληνική εκπαίδευση;

2.5 Ερευνητική Προσέγγιση και Τύπος Έρευνας

Η παρούσα μελέτη υιοθετεί ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, η οποία κρίνεται κατάλληλη για τη διερεύνηση σύνθετων κοινωνικών και διοικητικών φαινομένων, όπως η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στον χώρο της εκπαίδευσης. Η ποιοτική έρευνα δίνει έμφαση στην ερμηνεία εννοιών, πρακτικών και διαδικασιών, επιτρέποντας την εις βάθος κατανόηση των νοημάτων και των σχέσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Ο τύπος της έρευνας είναι βιβλιογραφικός και αναλυτικός, καθώς βασίζεται στη συστηματική μελέτη και κριτική αποτίμηση επιστημονικών πηγών, όπως βιβλία, άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά, ερευνητικές εκθέσεις και δημοσιεύσεις διεθνών οργανισμών. Η επιλογή της βιβλιογραφικής έρευνας αιτιολογείται από το γεγονός ότι το αντικείμενο της μελέτης έχει ήδη αποτελέσει πεδίο εκτεταμένης θεωρητικής και εμπειρικής διερεύνησης, γεγονός που επιτρέπει τη σύνθεση γνώσης και την εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων.

Η έρευνα δεν αποσκοπεί στη συλλογή πρωτογενών εμπειρικών δεδομένων, αλλά στη συγκριτική και κριτική ανάλυση υφιστάμενων μελετών, με στόχο την ανάδειξη προτύπων, τάσεων και προβληματισμών που σχετίζονται με τη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην εκπαίδευση. Μέσα από αυτή την προσέγγιση, επιδιώκεται η διαμόρφωση ενός συνεκτικού θεωρητικού πλαισίου, το οποίο μπορεί να υποστηρίξει τόσο την επιστημονική συζήτηση όσο και τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Κεφάλαιο 3: Η ΔΑΔ στην Εκπαίδευση: Πλαίσιο και Ιδιαιτερότητες

3.1 Ρόλος των ανθρώπινων πόρων στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα

Η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα και τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων του. Στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές και τα διοικητικά στελέχη αποτελούν τον πυρήνα του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς είναι οι κύριοι φορείς της παιδαγωγικής διαδικασίας και της οργανωσιακής λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην εκπαίδευση, επομένως, διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην προσέλκυση, ανάπτυξη, υποστήριξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, συμβάλλοντας καθοριστικά στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (Bush, 2020).

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου υπογραμμίζει ότι η επένδυση στην εκπαίδευση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των εργαζομένων αυξάνει την παραγωγικότητα και την κοινωνική ευημερία. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αυτό σημαίνει ότι η επένδυση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οδηγεί σε υψηλότερη ποιότητα διδασκαλίας και σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Darling-Hammond, 2017). Πλήθος ερευνών έχει δείξει ότι ο εκπαιδευτικός παράγοντας είναι ο σημαντικότερος ενδοσχολικός παράγοντας που επηρεάζει τη μαθησιακή επίδοση (Hattie, 2009). Επομένως, η αποτελεσματική διοίκηση και υποστήριξη των ανθρώπινων πόρων αποτελεί προϋπόθεση για ένα ποιοτικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα συνδέεται όχι μόνο με τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, αλλά και με το βαθμό δέσμευσης, παρακίνησης και επαγγελματικής ικανοποίησης που αυτοί βιώνουν (Day&Sammons, 2014). Η ΔΑΔ συμβάλλει σε αυτό μέσω πολιτικών που προάγουν τη διαφάνεια, τη δικαιοσύνη και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Επιπλέον, η εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης απόδοσης, η ανατροφοδότηση και οι ευκαιρίες δια βίου μάθησης ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη και τη σχολική αποτελεσματικότητα (OECD, 2021).

Στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης, η ΔΑΔ αποκτά ιδιαίτερη σημασία λόγω των θεσμικών περιορισμών και των συγκεντρωτικών δομών που συχνά περιορίζουν την αυτονομία των σχολικών μονάδων. Η παραδοσιακή διοικητική προσέγγιση, επικεντρωμένη στη συμμόρφωση με κανόνες και διαδικασίες, δεν επαρκεί πλέον για να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις ενός εκπαιδευτικού συστήματος που στοχεύει στην καινοτομία, τη λογοδοσία και την ποιότητα (Καραλής, 2018). Η μετάβαση προς ένα στρατηγικό μοντέλο ΔΑΔ στην εκπαίδευση απαιτεί εστίαση στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, στην ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων και στην καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης (Fullan, 2016).

Εξίσου σημαντικός είναι ο ρόλος των ηγετικών στελεχών. Οι διευθυντές σχολείων και οι περιφερειακοί συντονιστές εκπαίδευσης διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του εργασιακού κλίματος, στην ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και στην υλοποίηση στρατηγικών ΔΑΔ (Leithwood&Sun, 2018). Η ηγεσία που στηρίζεται στη συνεργασία, την επικοινωνία και την ενδυνάμωση του προσωπικού συμβάλλει στη δημιουργία αποτελεσματικών σχολικών οργανισμών που μαθαίνουν και εξελίσσονται (Stoll&Kools, 2017).

Οι ανθρώπινοι πόροι αποτελούν το σημαντικότερο κεφάλαιο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Η αποτελεσματική Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη διαχείριση του προσωπικού, αλλά επιδιώκει τη συνεχή ανάπτυξη, παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Μέσα από αυτή τη στρατηγική προσέγγιση, η εκπαίδευση μπορεί να μετατραπεί σε έναν δυναμικό και καινοτόμο οργανισμό μάθησης, ικανό να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας.

3.2 Χαρακτηριστικά της ΔΑΔ στον δημόσιο τομέα της εκπαίδευσης

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στον δημόσιο τομέα της εκπαίδευσης παρουσιάζει ορισμένες ιδιαίτερες χαρακτηριστικές ιδιομορφίες, οι οποίες απορρέουν από τη φύση του δημόσιου οργανισμού, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας και τη σημαντική κοινωνική αποστολή της εκπαίδευσης. Σε αντίθεση με τον ιδιωτικό τομέα, όπου η ΔΑΔ εστιάζει πρωτίστως στην αποδοτικότητα και την ανταγωνιστικότητα, στον δημόσιο τομέα η έμφαση μετατοπίζεται προς την ισότητα, τη διαφάνεια, τη νομιμότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη (Bermanetal., 2019).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της ΔΑΔ στη δημόσια εκπαίδευση είναι η έντονη ρυθμιστική και γραφειοκρατική φύση των διαδικασιών. Οι προσλήψεις, οι προαγωγές, οι μεταθέσεις και οι

αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών διέπονται από θεσμοθετημένες διαδικασίες και συλλογικές ρυθμίσεις, οι οποίες αποσκοπούν στη διασφάλιση της διαφάνειας και της ίσης μεταχείρισης (Christensen&Læg Reid, 2011). Ωστόσο, αυτή η συγκεντρωτική διοίκηση περιορίζει συχνά την ευελιξία και την ικανότητα των σχολικών μονάδων να προσαρμόζονται στις τοπικές και παιδαγωγικές ανάγκες (Pollitt&Bouckaert, 2017).

Επιπλέον, η διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση συνδέεται στενά με το νομικό και πολιτικό περιβάλλον. Οι αποφάσεις για τον αριθμό, την κατανομή και την εξέλιξη του προσωπικού λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο, υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, γεγονός που καθιστά δύσκολη την υιοθέτηση στρατηγικών ή αποκεντρωμένων πολιτικών ΔΑΔ (Καραλής, 2018). Η θεσμική αυτή πραγματικότητα δημιουργεί ένα πλαίσιο όπου η ΔΑΔ λειτουργεί περισσότερο ως διοικητική διαδικασία παρά ως στρατηγικό εργαλείο ανάπτυξης ανθρώπινου κεφαλαίου.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό είναι η έλλειψη συστηματικών μηχανισμών αξιολόγησης και επιμόρφωσης. Παρότι έχουν θεσπιστεί πολιτικές επαγγελματικής ανάπτυξης, συχνά παρουσιάζουν αποσπασματικό χαρακτήρα και δεν συνδέονται με ένα ενιαίο σύστημα διαχείρισης επιδόσεων (OECD, 2021). Αυτό οδηγεί σε περιορισμένη ανατροφοδότηση και μειωμένα κίνητρα για συνεχή βελτίωση. Παράλληλα, η έλλειψη επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών ενδέχεται να μειώνει την αίσθηση ευθύνης και συμμετοχής τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Day&Sammons, 2014).

Ωστόσο, η ΔΑΔ στον δημόσιο τομέα της εκπαίδευσης διακρίνεται και από κοινωνικές και ηθικές διαστάσεις που υπερβαίνουν τη διαχειριστική λειτουργία. Η αποστολή της εκπαίδευσης σχετίζεται με την ανάπτυξη του ανθρώπου και την κοινωνική συνοχή, γεγονός που απαιτεί πολιτικές ανθρώπινου δυναμικού βασισμένες στην αξιοκρατία, την ενδυνάμωση και τη συμμετοχή (Bush, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, η ΔΑΔ δεν περιορίζεται στη στελέχωση ή στην αξιολόγηση, αλλά καλείται να δημιουργήσει ένα περιβάλλον επαγγελματικής μάθησης και συνεργασίας.

Η εισαγωγή αρχών της Νέας Δημόσιας Διοίκησης έχει αρχίσει να μεταβάλλει σταδιακά τις παραδοσιακές πρακτικές ΔΑΔ, προωθώντας έννοιες όπως η αποτελεσματικότητα, η λογοδοσία και η απόδοση (Hood, 1991). Ωστόσο, η πρόκληση για την εκπαίδευση έγκειται στο να

συνδυάσει αυτές τις αρχές με τις αξίες της παιδαγωγικής ελευθερίας και της κοινωνικής αποστολής της διδασκαλίας.

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στον δημόσιο τομέα της εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από την ένταση μεταξύ διοικητικής σταθερότητας και ανάγκης για καινοτομία. Η μετάβαση από μια τυπική, γραφειοκρατική διαχείριση προς μια στρατηγική και ανθρωποκεντρική προσέγγιση αποτελεί κλειδί για τον εκσυγχρονισμό και την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος.

3.3 Οι ρόλοι των διευθυντών και στελεχών

Οι διευθυντές και τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης αποτελούν κομβικούς παράγοντες στη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των σχολικών οργανισμών. Ο ρόλος τους δεν περιορίζεται στη διαχείριση των καθημερινών διοικητικών υποθέσεων, αλλά εκτείνεται στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού οράματος, στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού και στην ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Bush, 2020). Η ηγεσία τους συνδέεται άμεσα με τη σχολική κουλτούρα, τη μαθησιακή επίδοση και τη συνολική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Leithwood&Sun, 2018).

Σύμφωνα με τον Leithwoodetal. (2008), η ηγεσία αποτελεί τον δεύτερο πιο σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τη μαθησιακή επίδοση, μετά τη διδασκαλία. Οι διευθυντές λειτουργούν ως ενδιάμεσοι κρίκοι μεταξύ της εκπαιδευτικής πολιτικής και της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Στο πλαίσιο της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, έχουν την ευθύνη να εμπνέουν, να κινητοποιούν και να καθοδηγούν το προσωπικό τους, προάγοντας τη συνεργασία και τη δέσμευση προς κοινούς στόχους (Northouse, 2022).

Ένας από τους σημαντικότερους ρόλους του διευθυντή είναι η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Αυτό περιλαμβάνει τη διαχείριση θεμάτων όπως η ανάθεση αρμοδιοτήτων, η αξιολόγηση της απόδοσης, η αναγνώριση της προσπάθειας, αλλά και η αντιμετώπιση συγκρούσεων (Pont, Nusche, &Moorman, 2008). Ο διευθυντής οφείλει να λειτουργεί ως ηγέτης μάθησης, διαμορφώνοντας συνθήκες που ευνοούν τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και την παιδαγωγική καινοτομία (Day&Sammons, 2014).

Στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης, οι διευθυντές αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες προκλήσεις. Η έλλειψη διοικητικής αυτονομίας, οι γραφειοκρατικοί περιορισμοί και η απουσία μηχανισμών αξιολόγησης συχνά περιορίζουν τη δυνατότητά τους να ασκήσουν ουσιαστική ηγεσία (OECD, 2021). Οι αποτελεσματικοί διευθυντές υιοθετούν ένα συμμετοχικό και μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, βασισμένο στην εμπιστοσύνη, την επικοινωνία και τη συνεργασία (Bass&Riggio, 2006). Με αυτόν τον τρόπο, ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς και καλλιεργούν μια κουλτούρα επαγγελματικής μάθησης, όπου η ευθύνη και η λογοδοσία μοιράζονται (Stoll&Kools, 2017).

Τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, όπως οι περιφερειακοί διευθυντές και οι συντονιστές εκπαίδευσης, επιτελούν επίσης κρίσιμο ρόλο στη σύνδεση μεταξύ κεντρικής διοίκησης και σχολικών μονάδων. Οφείλουν να στηρίζουν την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών, να επιβλέπουν την ποιότητα της διδασκαλίας και να ενθαρρύνουν την καινοτομία σε τοπικό επίπεδο (Καραλής, 2018). Η αποτελεσματική τους δράση προϋποθέτει ικανότητες διοίκησης αλλαγών, επικοινωνιακής διαχείρισης και στρατηγικού σχεδιασμού (Fullan, 2016).

Η σύγχρονη προσέγγιση στη διοίκηση των σχολείων προωθεί τη μετάβαση από τον διοικητικό διευθυντή στον ηγέτη-μετασχηματιστή, ο οποίος λειτουργεί ως καταλύτης επαγγελματικής μάθησης και οργανωσιακής ανάπτυξης. Ο διευθυντής δεν αποτελεί πλέον απλό διαχειριστή, αλλά εμπνευστή και συντονιστή μιας συλλογικής προσπάθειας για βελτίωση (Harris, 2014). Μέσω αυτής της προσέγγισης, η ΔΑΔ στην εκπαίδευση μετατρέπεται σε στρατηγική λειτουργία, όπου η ηγεσία συνδέεται με τη συνεχή ενδυνάμωση και ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων.

Οι ρόλοι των διευθυντών και στελεχών είναι πολυδιάστατοι και στρατηγικοί. Η αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας απαιτεί διοικητικές δεξιότητες, συναισθηματική νοημοσύνη και ικανότητα καθοδήγησης ανθρώπων. Η επιτυχία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και η βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα αυτών των ηγετών να ενδυναμώνουν και να εμπνέουν το ανθρώπινο δυναμικό τους.

3.4 Η επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους βασικότερους άξονες της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού στην εκπαίδευση, καθώς συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας, την καινοτομία και τη συνολική εκπαιδευτική

αποτελεσματικότητα (Day&Sachs, 2004). Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, με τις ταχείες κοινωνικές, τεχνολογικές και παιδαγωγικές αλλαγές, καθιστά αναγκαία τη συνεχή αναβάθμιση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων των εκπαιδευτικών (OECD, 2021).

Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν ταυτίζεται απλώς με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Αντίθετα, αποτελεί μια διαρκή, δυναμική και στοχαστική διαδικασία μάθησης, μέσα από την οποία οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν την παιδαγωγική τους πρακτική, αναστοχάζονται την εμπειρία τους και αναπτύσσουν νέες δεξιότητες (Avalos, 2011). Η επιμόρφωση, επομένως, πρέπει να ιδωθεί ως μέρος ενός ευρύτερου συστήματος δια βίου επαγγελματικής μάθησης, όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ενεργός ερευνητής και συνδιαμορφωτής της γνώσης (Timperley, 2011).

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει ορισμένα χαρακτηριστικά αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης: (α) εστίαση στη μάθηση των μαθητών, (β) συνεργατική κουλτούρα μεταξύ εκπαιδευτικών, (γ) ενεργή συμμετοχή και στοχασμός, (δ) σύνδεση θεωρίας και πράξης και (ε) συνεχή υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία (Desimone&Garet, 2015). Τα προγράμματα που ενσωματώνουν αυτές τις αρχές έχουν αποδειχθεί πιο βιώσιμα και αποτελεσματικά στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.

Στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παρουσιάζει σημαντικές προκλήσεις. Παρά την ύπαρξη θεσμών όπως τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και τα Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, οι επιμορφωτικές δράσεις συχνά χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα, περιορισμένη διάρκεια και ελλιπή σύνδεση με τις πραγματικές ανάγκες των σχολικών μονάδων (Καραλής, 2018). Επιπλέον, η επιμόρφωση εξακολουθεί να είναι περισσότερο θεωρητική και συγκεντρωτική, παρά προσανατολισμένη στην πράξη και στη συνεργατική μάθηση εντός του σχολείου.

Η διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού μπορεί να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο στη βελτίωση αυτής της κατάστασης, μέσω της θεσμοθέτησης συστημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που συνδέουν την επιμόρφωση με την αξιολόγηση, την ανέλιξη και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών (Bush, 2020). Η ανάπτυξη “μαθησιακών οργανισμών”, όπου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, μοιράζονται καλές πρακτικές και εμπλέκονται σε συνεχή μάθηση, αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία καινοτόμων σχολείων (Stoll&Kools, 2017).

Παράλληλα, η ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών και των μεικτών μορφών μάθησης στην επιμόρφωση προσφέρει νέες δυνατότητες ευελιξίας, πρόσβασης και εξατομίκευσης (Darling-Hammond et al., 2020). Τα ψηφιακά περιβάλλοντα επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν τη θεματολογία και το ρυθμό μάθησής τους, ενισχύοντας την αυτονομία και την ενεργό συμμετοχή τους.

Η επαγγελματική ανάπτυξη, επομένως, δεν αποτελεί απλώς μια συμπληρωματική δραστηριότητα, αλλά στρατηγική προτεραιότητα της ΔΑΔ στην εκπαίδευση. Η δημιουργία ενός συνεκτικού, συμμετοχικού και βιώσιμου συστήματος επιμόρφωσης μπορεί να ενισχύσει την παιδαγωγική επάρκεια, την επαγγελματική ικανοποίηση και την ποιότητα των σχολικών οργανισμών. Στο πλαίσιο αυτό, η ΔΑΔ καλείται να αναλάβει ρόλο συντονιστή και υποστηρικτή της επαγγελματικής μάθησης, επενδύοντας στο ανθρώπινο κεφάλαιο ως βασικό μοχλό εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Κεφάλαιο 4: Προκλήσεις στη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση

4.1 Θεσμικοί περιορισμοί και γραφειοκρατία

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις που απορρέουν από τους θεσμικούς περιορισμούς και τη γραφειοκρατία, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την αποτελεσματικότητα, την ευελιξία και τη στρατηγική ανάπτυξη των σχολικών οργανισμών (Καραλής, 2018). Η θεσμική πλαισίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζεται από νομοθετικά κείμενα, υπουργικές αποφάσεις και κεντρικές οδηγίες, δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου η ΔΑΔ λειτουργεί κυρίως ως διοικητική διαδικασία παρά ως εργαλείο στρατηγικής ανάπτυξης.

Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά του ελληνικού δημόσιου τομέα είναι η υψηλή συγκέντρωση αρμοδιοτήτων. Οι αποφάσεις σχετικά με την κατανομή εκπαιδευτικού προσωπικού, τις μεταθέσεις, την αξιολόγηση και την επιμόρφωση λαμβάνονται κυρίως σε κεντρικό επίπεδο, περιορίζοντας την αυτονομία των σχολικών μονάδων και των διευθυντών (Pollitt&Bouckaert, 2017). Η κεντροποίηση αυτή εμποδίζει την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών ΔΑΔ που θα μπορούσαν να προσαρμόσουν την εκπαιδευτική διαδικασία στις τοπικές ανάγκες και στις ειδικές συνθήκες κάθε σχολείου (Christensen&Læg Reid, 2011).

Η γραφειοκρατία συνιστά επίσης κρίσιμο περιορισμό στη ΔΑΔ. Σύμφωνα με τον Weber (1947), η γραφειοκρατική δομή χαρακτηρίζεται από αυστηρούς κανόνες, τυποποιημένες διαδικασίες και ιεραρχικές σχέσεις. Στην ελληνική εκπαίδευση, η τυποποίηση και η πολυπλοκότητα των διοικητικών διαδικασιών συχνά καθυστερούν κρίσιμες αποφάσεις, όπως η κατανομή προσωπικού, η έγκριση επιμορφωτικών δράσεων ή η υλοποίηση προγραμμάτων καινοτομίας (Καραλής, 2018). Αυτό έχει ως συνέπεια τη μείωση της ευελιξίας, της ταχύτητας αντίδρασης και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, περιορίζοντας την αποτελεσματικότητα των πολιτικών ΔΑΔ.

Ένας ακόμη θεσμικός περιορισμός αφορά την απουσία συστημάτων αξιολόγησης και κινήτρων. Παρά τη θεσμοθέτηση αξιολογικών εργαλείων, η εφαρμογή τους συχνά παραμένει περιορισμένη ή τυπική, γεγονός που αποδυναμώνει τη σύνδεση της ΔΑΔ με την επαγγελματική ανάπτυξη, την παρακίνηση και την απόδοση των εκπαιδευτικών (OECD, 2021). Επιπλέον, οι περιορισμένοι

μηχανισμοί αναγνώρισης της επαγγελματικής επίδοσης μειώνουν το κίνητρο για συνεχή βελτίωση, υπονομεύοντας την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων.

Η ύπαρξη σταθερών, αλλά άκαμπτων θεσμών δημιουργεί επίσης δυσκολίες στην προσαρμογή σε νέες πολιτικές και καινοτομίες. Η υιοθέτηση σύγχρονων εργαλείων ΔΑΔ, όπως η αξιοποίηση ψηφιακών συστημάτων διαχείρισης προσωπικού και η εφαρμογή στρατηγικών σχεδίων ανάπτυξης εκπαιδευτικών, συχνά συγκρούεται με την παραδοσιακή γραφειοκρατική κουλτούρα, η οποία προωθεί τη συμμόρφωση και όχι την καινοτομία (Bermanetal., 2019).

Οι θεσμικοί περιορισμοί και η γραφειοκρατία συνιστούν σημαντικά εμπόδια για τη ΔΑΔ στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση. Η κεντροποίηση, οι τυποποιημένες διαδικασίες και η έλλειψη συστημάτων αξιολόγησης περιορίζουν τη στρατηγική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτεί μεταρρυθμιστικές πολιτικές, οι οποίες θα προωθήσουν την αυτονομία των σχολικών μονάδων, την ευελιξία, τη λογοδοσία και τη συστηματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

4.2 Έλλειψη αυτονομίας και αξιολόγησης

Η αποτελεσματική Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην εκπαίδευση απαιτεί την ύπαρξη αυτονομίας των σχολικών μονάδων και συστημάτων αξιολόγησης που υποστηρίζουν την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, όμως, παρατηρείται σημαντική έλλειψη αυτονομίας και περιορισμένα εργαλεία αξιολόγησης, τα οποία εμποδίζουν την εφαρμογή στρατηγικών ΔΑΔ και την ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Καραλής, 2018).

Η αυτονομία αναφέρεται στη δυνατότητα των σχολικών μονάδων να λαμβάνουν αποφάσεις που αφορούν τη διαχείριση του προσωπικού, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τις παιδαγωγικές μεθόδους και τις διαδικασίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Διεθνείς έρευνες έχουν καταδείξει ότι η σχολική αυτονομία συνδέεται θετικά με τη μαθησιακή επίδοση, την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των σχολικών πρακτικών (OECD, 2021). Στην Ελλάδα, ωστόσο, η συγκεντρωτική δομή περιορίζει την ικανότητα των διευθυντών και των σχολικών ομάδων να προσαρμόζουν τις διαδικασίες στις τοπικές ανάγκες, δημιουργώντας

γραφειοκρατικά εμπόδια στην καινοτομία και στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (Pollitt&Bouckaert, 2017).

Η έλλειψη συστημάτων αξιολόγησης αποτελεί επίσης κρίσιμο περιορισμό για τη ΔΑΔ. Παρά τις προσπάθειες εφαρμογής εργαλείων αξιολόγησης, αυτά συχνά παραμένουν τυπικά ή αποσπασματικά, με αποτέλεσμα να μην συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη ή την αναγνώριση της απόδοσης των εκπαιδευτικών (Day&Sammons, 2014). Η αξιολόγηση, όταν εφαρμόζεται σωστά, αποτελεί εργαλείο ανατροφοδότησης, ενίσχυσης των δεξιοτήτων και βελτίωσης της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα ενισχύει τη λογοδοσία και την επαγγελματική δέσμευση (Leithwood&Sun, 2018). Η απουσία ολοκληρωμένων συστημάτων αξιολόγησης περιορίζει την ικανότητα της ΔΑΔ να λειτουργήσει στρατηγικά και να προάγει την επαγγελματική μάθηση.

Η περιορισμένη αυτονομία και η ανεπαρκής αξιολόγηση δημιουργούν συνθήκες μειωμένης παρακίνησης και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η κεντρική διαχείριση και η έλλειψη ανατροφοδότησης μπορεί να προκαλέσουν αίσθημα ανικανότητας και έλλειψης ευθύνης για τα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας (Day, 2017). Επίσης, η απουσία συστημάτων αξιολόγησης αποδυναμώνει τη σύνδεση μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης και προαγωγής, καθιστώντας δύσκολη τη στρατηγική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

Οι διεθνείς πρακτικές επισημαίνουν ότι η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας σε συνδυασμό με αποτελεσματικά συστήματα αξιολόγησης αποτελεί βασική προϋπόθεση για τον εκσυγχρονισμό της ΔΑΔ στην εκπαίδευση. Χώρες με υψηλή σχολική αυτονομία και σαφή συστήματα αξιολόγησης, όπως η Φινλανδία και η Σιγκαπούρη, καταγράφουν υψηλή μαθησιακή επίδοση και αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Pont, Nusche, &Moorman, 2008).

Η έλλειψη αυτονομίας και αξιολόγησης στον ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό τομέα αποτελεί κρίσιμο εμπόδιο για την αποτελεσματική ΔΑΔ. Η στρατηγική ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων και η εφαρμογή ολοκληρωμένων, συστημικών εργαλείων αξιολόγησης μπορούν να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς, να προάγουν την καινοτομία και να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης.

4.3 Προβλήματα στην επιμόρφωση και δια βίου μάθηση

Η επιμόρφωση και η δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών αποτελούν κρίσιμους πυλώνες για την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, ωστόσο, εντοπίζονται σημαντικά προβλήματα που περιορίζουν την αποτελεσματικότητα αυτών των διαδικασιών, επηρεάζοντας αρνητικά τη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Καραλής, 2018).

Ένα από τα βασικά προβλήματα αφορά τη διάρθρωση και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Συχνά, τα προγράμματα επιμόρφωσης είναι αποσπασματικά, τυποποιημένα και δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ή στις ειδικές απαιτήσεις των σχολικών μονάδων (Avalos, 2011). Η εστίαση σε θεωρητικές γνώσεις χωρίς άμεση σύνδεση με την καθημερινή πρακτική περιορίζει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν αποτελεσματικά νέες παιδαγωγικές μεθόδους. Επιπλέον, η έλλειψη προσαρμογής στις διαφορετικές ειδικότητες, ηλικίες και εμπειρία των εκπαιδευτικών μειώνει τη συνολική αποδοτικότητα των προγραμμάτων.

Ένα δεύτερο πρόβλημα αφορά τη συχνότητα και τη διάρκεια των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε μονοήμερα ή περιορισμένης διάρκειας σεμινάρια, τα οποία δεν προσφέρουν επαρκή χρόνο για ενδοσχολική εφαρμογή, αναστοχασμό και ανατροφοδότηση (Desimone&Garet, 2015). Η περιορισμένη συνέπεια και διάρκεια της επιμόρφωσης αποδυναμώνει τη δυνατότητα συγκρότησης βιώσιμων πρακτικών δια βίου μάθησης, απαραίτητων για τη συνεχή βελτίωση της διδακτικής πράξης.

Η απουσία συστημάτων παρακολούθησης και αξιολόγησης αποτελεί επίσης σημαντικό εμπόδιο. Η επιμόρφωση συχνά δεν συνοδεύεται από μηχανισμούς αξιολόγησης της απόδοσης ή της εφαρμογής των νέων δεξιοτήτων στην τάξη (OECD, 2021). Η έλλειψη ανατροφοδότησης περιορίζει την ικανότητα της ΔΑΔ να συνδέσει την επιμόρφωση με την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, την αναγνώριση και την επιβράβευση της προσπάθειας των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, οι θεσμικοί και γραφειοκρατικοί περιορισμοί δυσχεραίνουν την πρόσβαση σε ευκαιρίες δια βίου μάθησης. Η κεντροκοποίηση της διοίκησης και η έλλειψη αυτονομίας των σχολικών μονάδων περιορίζουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε

επιμορφώσεις που ανταποκρίνονται στις τοπικές ανάγκες και στο προσωπικό τους ενδιαφέρον (Christensen&Læg Reid, 2011). Αυτό δημιουργεί αίσθημα αποσύνδεσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των επιμορφωτικών δράσεων, μειώνοντας την παρακίνηση και τη δέσμευση.

Η διεθνής εμπειρία καταδεικνύει ότι η επιμόρφωση που εντάσσεται σε ένα συνολικό πλαίσιο επαγγελματικής μάθησης και συνδέεται με την αξιολόγηση, την υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία και την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών είναι πιο αποτελεσματική (Timperley, 2011). Αντίθετα, η αποσπασματική και γραφειοκρατικά περιορισμένη επιμόρφωση στην Ελλάδα δυσχεραίνει τη δημιουργία σχολικών οργανισμών που μαθαίνουν και εξελίσσονται συνεχώς.

Τα προβλήματα στην επιμόρφωση και τη δια βίου μάθηση συνιστούν σημαντικό εμπόδιο για τη ΔΑΔ στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση. Η ανάγκη για συστηματική, συνεργατική και προσαρμοσμένη επιμόρφωση καθίσταται επιτακτική, προκειμένου να ενισχυθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η σχολική αποτελεσματικότητα και η ποιότητα της εκπαίδευσης.

4.4 Επιπτώσεις στην παρακίνηση και επαγγελματική ικανοποίηση

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην παρακίνηση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στον ελληνικό δημόσιο τομέα, οι προκλήσεις που συνδέονται με τη θεσμική συγκέντρωση, τη γραφειοκρατία, την έλλειψη αυτονομίας και τα προβλήματα στην επιμόρφωση έχουν άμεσες και σημαντικές επιπτώσεις στην επαγγελματική δέσμευση και την αίσθηση ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Καραλής, 2018).

Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με την ικανότητά τους να συμμετέχουν σε αποφάσεις, να αναπτύσσουν δεξιότητες και να βλέπουν την επίδραση της δουλειάς τους στη μάθηση των μαθητών. Η έλλειψη αυτονομίας και η γραφειοκρατική διαχείριση περιορίζουν την αίσθηση ελέγχου και επάρκειας, γεγονός που μειώνει το κίνητρο για δημιουργική και πρωτοβουλιακή δράση (Day, 2017). Επιπλέον, η απουσία ολοκληρωμένων συστημάτων αξιολόγησης και αναγνώρισης των προσπαθειών δημιουργεί αίσθημα αδικίας και επαγγελματικής αδυναμίας, μειώνοντας την παρακίνηση και την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις σχολικές διαδικασίες (Leithwood&Sun, 2018).

Η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται επίσης από τη δυνατότητα συνεχούς μάθησης και ανάπτυξης. Όταν η επιμόρφωση είναι αποσπασματική, θεωρητική ή μη συνδεδεμένη με την

καθημερινή πρακτική, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι οι επενδύσεις τους στον χρόνο και την προσπάθεια δεν αποδίδουν ουσιαστικά αποτελέσματα (Avalos, 2011). Η έλλειψη ανατροφοδότησης και υποστήριξης μειώνει την αίσθηση επαγγελματικής ολοκλήρωσης και μπορεί να οδηγήσει σε αποδυνάμωση της δέσμευσης (Maslach&Leiter, 2016).

Οι συνέπειες της περιορισμένης παρακίνησης και επαγγελματικής ικανοποίησης επηρεάζουν όχι μόνο το ηθικό και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών, αλλά και την ποιότητα της εκπαίδευσης και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Έρευνες δείχνουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συσχετίζεται θετικά με τη μαθησιακή επίδοση των μαθητών, τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων και τη δημιουργία θετικής σχολικής κουλτούρας (Day&Sammons, 2014). Η υποβάθμιση αυτών των παραγόντων μειώνει την αποτελεσματικότητα της ΔΑΔ και την ικανότητα των σχολικών μονάδων να επιτύχουν εκπαιδευτικούς στόχους.

Η διεθνής εμπειρία υπογραμμίζει ότι η ενίσχυση της αυτονομίας, η διασύνδεση της επιμόρφωσης με την αξιολόγηση και η δημιουργία συστημάτων αναγνώρισης και επιβράβευσης αποτελούν κρίσιμες στρατηγικές για την αύξηση της παρακίνησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Pont, Nusche, &Moorman, 2008). Η ΔΑΔ μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης βελτίωσης της επαγγελματικής δέσμευσης, εφόσον επικεντρώνεται στη συνεχή υποστήριξη, την ενδυνάμωση και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.

Οι περιορισμοί στη ΔΑΔ στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση έχουν άμεσο αντίκτυπο στην παρακίνηση και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτεί μεταρρυθμιστικές πολιτικές που προάγουν την αυτονομία, ενισχύουν την αξιολόγηση και συνδέουν την επιμόρφωση με τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποιημένοι, δέσμευμένοι και αποτελεσματικοί.

Κεφάλαιο 5: Καλές Πρακτικές και Συγκριτικά Παραδείγματα από το Εξωτερικό

5.1 Το φινλανδικό μοντέλο διοίκησης εκπαιδευτικού προσωπικού

Η Φινλανδία αποτελεί διεθνώς αναγνωρισμένο παράδειγμα επιτυχημένης διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση, καθώς έχει καταφέρει να συνδέσει την αυτονομία, την επαγγελματική εμπιστοσύνη και τη συνεχή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με υψηλές επιδόσεις των μαθητών (Sahlberg, 2015). Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται σε ένα αποκεντρωμένο μοντέλο διοίκησης, όπου οι σχολικές μονάδες και οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν σημαντική αυτονομία στη λήψη αποφάσεων, την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και τη διαχείριση πόρων (Ahtiainenetal., 2016).

Κεντρικό χαρακτηριστικό της φινλανδικής προσέγγισης είναι η επαγγελματικοποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγονται μέσω αυστηρών διαδικασιών, με προϋπόθεση την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, γεγονός που αναδεικνύει την εκπαίδευση ως επάγγελμα υψηλού κύρους (Niemi, Toom, &Kallioniemi, 2016). Η επιλογή προσωπικού δεν γίνεται μέσω γραφειοκρατικών ή πολιτικών μηχανισμών, αλλά με βάση την αξιολόγηση των ακαδημαϊκών και παιδαγωγικών προσόντων, ενισχύοντας τη διαφάνεια και την αξιοκρατία στη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (Sahlberg, 2021).

Η διοίκηση των σχολικών μονάδων στη Φινλανδία χαρακτηρίζεται από συνεργατική ηγεσία και συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Οι διευθυντές λειτουργούν περισσότερο ως καθοδηγητές και εμπνευστές παρά ως διοικητικοί ελεγκτές, προωθώντας κουλτούρα εμπιστοσύνης και επαγγελματικής αυτονομίας (Niemi et al., 2016). Η σχολική ηγεσία εστιάζει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μέσω της υποστήριξης, της ανατροφοδότησης και της ενθάρρυνσης της συνεργασίας. Αυτή η φιλοσοφία ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, αλλά διαφοροποιείται με την έμφαση στην επαγγελματική ηθική και την αποφυγή υπερβολικού ελέγχου (Christensen&Lægheid, 2011).

Η επιμόρφωση και δια βίου μάθηση αποτελούν βασικούς πυλώνες του φινλανδικού μοντέλου. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν επιβάλλεται θεσμικά, αλλά καλλιεργείται οργανικά μέσα από τη σχολική κουλτούρα, τη συνεργασία και την αυτορρύθμιση (Tiilikkalaetal., 2019). Η πολιτεία παρέχει ευρεία υποστήριξη και χρηματοδότηση για συνεχιζόμενη εκπαίδευση,

αλλά τα προγράμματα σχεδιάζονται κυρίως από πανεπιστήμια και σχολικές μονάδες, με βάση τις τοπικές ανάγκες. Έτσι, η επιμόρφωση εντάσσεται στην καθημερινή πρακτική, συνδέοντας τη θεωρία με τη διδακτική πράξη.

Επιπλέον, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη Φινλανδία δεν έχει τιμωρητικό χαρακτήρα. Εστιάζει στην αυτοαξιολόγηση και τη βελτίωση, παρά στη σύγκριση ή την κατάταξη σχολείων και εκπαιδευτικών (Sahlberg, 2015). Η εμπιστοσύνη προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται προϋπόθεση για την επιτυχία του συστήματος, μειώνοντας τη γραφειοκρατία και ενισχύοντας την εσωτερική παρακίνηση.

Το φινλανδικό μοντέλο διοίκησης εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί υπόδειγμα ανθρωποκεντρικής και αποκεντρωμένης ΔΑΔ, που συνδυάζει αυτονομία, επαγγελματική εμπιστοσύνη και συνεχή μάθηση. Η προσέγγιση αυτή μπορεί να προσφέρει πολύτιμα διδάγματα για την ελληνική δημόσια εκπαίδευση, ιδίως σε ό,τι αφορά την ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, την καλλιέργεια συνεργατικής ηγεσίας και τη θεσμική αναγνώριση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

5.2 Η περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου: αξιολόγηση και KPIs

Το εκπαιδευτικό σύστημα του Ηνωμένου Βασιλείου αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού που βασίζεται στη διαχείριση της απόδοσης μέσω δεικτών και συστηματικής αξιολόγησης. Η προσέγγιση αυτή απορρέει από τις αρχές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, οι οποίες ενσωματώθηκαν στην εκπαιδευτική πολιτική από τη δεκαετία του 1980 με στόχο τη βελτίωση της αποδοτικότητας, της λογοδοσίας και της ποιότητας του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος (Hood, 1991· Ozga, 2009).

Η αξιολόγηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών αποτελεί κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής διοίκησης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Ο οργανισμός Ofsted επιβλέπει την αξιολόγηση όλων των σχολικών μονάδων, εστιάζοντας σε τομείς όπως η διδασκαλία, η μάθηση, η ηγεσία και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Ofsted, 2022). Τα ευρήματα των αξιολογήσεων δημοσιοποιούνται, ενισχύοντας τη διαφάνεια και τη δημόσια λογοδοσία, αλλά παράλληλα δημιουργώντας και πίεση στις σχολικές μονάδες για συνεχή βελτίωση (Perryman, 2009).

Οι KPIs που χρησιμοποιούνται για την αποτίμηση της απόδοσης περιλαμβάνουν μετρήσιμους δείκτες όπως τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στις εθνικές εξετάσεις, την πρόοδο σε βασικά γνωστικά αντικείμενα, τα ποσοστά αποφοίτησης και τη συμμετοχή σε ανώτερη εκπαίδευση. Παρότι αυτοί οι δείκτες παρέχουν αντικειμενικά στοιχεία αξιολόγησης, έχει ασκηθεί κριτική ότι προάγουν έναν τεχνοκρατικό και ανταγωνιστικό προσανατολισμό, ο οποίος ενδέχεται να παραμελεί ποιοτικές πτυχές της εκπαίδευσης, όπως η δημιουργικότητα, η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και η συνεργατική μάθηση (Ball, 2013).

Σε επίπεδο διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βασίζεται σε στοχοθεσία, συνεχή παρακολούθηση της απόδοσης και ετήσιες συνεντεύξεις αξιολόγησης. Οι διευθυντές σχολείων έχουν αυξημένες αρμοδιότητες στην καθοδήγηση και αξιολόγηση του προσωπικού, ενώ η επαγγελματική εξέλιξη συνδέεται με την επίτευξη συγκεκριμένων KPIs και τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης. Το μοντέλο αυτό ενθαρρύνει την ατομική ευθύνη και αποδοτικότητα, αλλά συχνά οδηγεί σε πίεση, άγχος και επαγγελματική εξουθένωση, ειδικά σε περιβάλλοντα με χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες (Worth & VandenBrandt, 2020).

Παρά τις αδυναμίες του, το σύστημα του Ηνωμένου Βασιλείου έχει συμβάλει στη δημιουργία δομημένων μηχανισμών λογοδοσίας και συνεχούς βελτίωσης. Τα σχολεία έχουν αναπτύξει στρατηγικά σχέδια ανάπτυξης, τα οποία συνδέουν τους δείκτες απόδοσης με δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης και ανατροφοδότησης (Hargreaves & Fullan, 2012). Η επιτυχία του συστήματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συνδυασμένη εφαρμογή αξιολόγησης και υποστήριξης, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση ως μηχανισμό ελέγχου αλλά ως ευκαιρία επαγγελματικής μάθησης.

Η περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου αναδεικνύει τη σημασία των δομημένων συστημάτων αξιολόγησης και δεικτών απόδοσης ως εργαλείων της ΔΑΔ, αλλά ταυτόχρονα επισημαίνει την ανάγκη για ισορροπία μεταξύ λογοδοσίας και επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Για την ελληνική εκπαίδευση, το παράδειγμα αυτό προσφέρει πολύτιμα διδάγματα σχετικά με τη σημασία της διαφάνειας, της αξιοκρατίας και της στοχοθετημένης ανάπτυξης, με την προϋπόθεση ότι οι μηχανισμοί αξιολόγησης θα συνδεθούν με την υποστήριξη και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και όχι με τη διοικητική πειθαρχία.

5.3 Το καναδικό μοντέλο σχολικής ηγεσίας και επιλογής προσωπικού

Το καναδικό μοντέλο διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από αποκέντρωση, διαφάνεια και έμφαση στην επαγγελματική ηγεσία. Η εκπαίδευση στον Καναδά αποτελεί ευθύνη των επιμέρους επαρχιών, γεγονός που επιτρέπει την ανάπτυξη ευέλικτων πολιτικών Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού προσαρμοσμένων στις τοπικές ανάγκες (OECD, 2017). Η επιλογή προσωπικού και η σχολική ηγεσία αποτελούν κεντρικούς πυλώνες του καναδικού συστήματος, καθώς θεωρείται ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των εκπαιδευτικών και των διευθυντών (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020).

Η επιλογή και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στον Καναδά στηρίζεται σε διαδικασίες που προάγουν την αξιοκρατία και την επαγγελματική επάρκεια. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγονται από τις σχολικές περιφέρειες μέσω συνεντεύξεων, αξιολόγησης βιογραφικού και αναφοράς επαγγελματικών δεξιοτήτων, χωρίς πολιτικές ή κομματικές παρεμβάσεις (Campbell et al., 2017). Σημαντική έμφαση δίνεται στην παιδαγωγική ικανότητα, την επικοινωνιακή δεξιότητα και τη συνεργασία, στοιχεία που θεωρούνται καθοριστικά για την ένταξη σε σχολικές κοινότητες μάθησης. Οι διαδικασίες επιλογής είναι διαφανείς και συνδέονται με πολιτικές επαγγελματικής ανάπτυξης και υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών (Ontario Ministry of Education, 2020).

Η σχολική ηγεσία στον Καναδά αντιμετωπίζεται ως στρατηγική λειτουργία της εκπαίδευσης και όχι ως καθαρά διοικητική αρμοδιότητα. Οι διευθυντές θεωρούνται «ηγέτες μάθησης» (learning leaders), υπεύθυνοι για τη δημιουργία υποστηρικτικών μαθησιακών περιβαλλόντων και την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού (Leithwood & Jantzi, 2008). Οι επαρχίες, όπως το Οντάριο και η Αλμπέρτα, έχουν θεσμοθετήσει πλαίσια επαγγελματικών προτύπων (Leadership Frameworks), που καθορίζουν τις δεξιότητες, τις αξίες και τις συμπεριφορές που αναμένεται να επιδεικνύουν οι σχολικοί ηγέτες (Alberta Education, 2018). Η προσέγγιση αυτή συνδέει τη ΔΑΔ με τη συνεχή επαγγελματική μάθηση και την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων.

Σημαντικό στοιχείο του καναδικού μοντέλου είναι η συμμετοχική λήψη αποφάσεων και η ενδυνάμωση του προσωπικού. Οι σχολικοί ηγέτες ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, τη συλλογική επίλυση προβλημάτων και τη χρήση δεδομένων για την υποστήριξη της διδακτικής πράξης (Campbell et al., 2018). Η σχολική ηγεσία βασίζεται στην

εμπιστοσύνη και στη διαφάνεια, με στόχο τη δημιουργία μιας κουλτούρας επαγγελματισμού και συνεχούς βελτίωσης.

Η αξιολόγηση του προσωπικού στον Καναδά συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη και όχι με ποινές ή ανταγωνισμό. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται περιοδικά από τη διοίκηση και μέσω αυτοαξιολόγησης, με έμφαση στην ανατροφοδότηση και την υποστήριξη (OECD, 2021). Η διαδικασία αυτή θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της ΔΑΔ, προάγοντας τη μάθηση μέσα στον οργανισμό και ενισχύοντας την παρακίνηση των εκπαιδευτικών.

Το καναδικό μοντέλο σχολικής ηγεσίας και επιλογής προσωπικού συνιστά ένα ισορροπημένο σύστημα επαγγελματικής αυτονομίας και λογοδοσίας, όπου η ΔΑΔ λειτουργεί ως μηχανισμός ενδυνάμωσης και ανάπτυξης, παρά ελέγχου. Η εμπιστοσύνη, η συνεργατικότητα και η εστίαση στην ηγεσία της μάθησης αποτελούν βασικές αρχές που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως πρότυπο για την αναμόρφωση της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης.

5.4 Διδάγματα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η ανάλυση των διεθνών παραδειγμάτων, όπως των εκπαιδευτικών συστημάτων της Φινλανδίας, του Ηνωμένου Βασιλείου και του Καναδά, αναδεικνύει πολύτιμα διδάγματα για τον εκσυγχρονισμό της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση. Κοινός παρονομαστής των επιτυχημένων μοντέλων αποτελεί η ανθρώπινη διάσταση της εκπαίδευσης, όπου το εκπαιδευτικό προσωπικό αναγνωρίζεται ως βασικός παράγοντας ποιότητας και καινοτομίας (OECD, 2021). Αντίθετα, η ελληνική εκπαίδευση εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από κεντροποίηση, διοικητική ακαμψία και έλλειψη επαγγελματικής αυτονομίας, στοιχεία που περιορίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή πολιτικών ΔΑΔ (Saiti&Fassoulis, 2019).

Ένα πρώτο δίδαγμα από το φινλανδικό και το καναδικό μοντέλο είναι η αποκέντρωση της διοίκησης και η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας. Οι σχολικές μονάδες στις χώρες αυτές διαθέτουν ουσιαστική ευθύνη στην επιλογή, αξιολόγηση και επιμόρφωση του προσωπικού, γεγονός που ενισχύει την προσαρμοστικότητα και την αίσθηση ευθύνης (Aho, Pitkänen, & Sahlberg, 2006). Για την Ελλάδα, η αποκέντρωση αυτή θα μπορούσε να εφαρμοστεί μέσω πιλοτικών προγραμμάτων διοικητικής αυτονομίας, με σταδιακή μεταβίβαση αρμοδιοτήτων

στους διευθυντές σχολείων και στις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης (Saiti, 2021). Ένα δεύτερο κρίσιμο δίδαγμα είναι η ενδυνάμωση της σχολικής ηγεσίας. Οι επιτυχημένες χώρες αντιμετωπίζουν τους διευθυντές ως ηγέτες μάθησης και όχι απλώς ως διαχειριστές (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020). Η καλλιέργεια ηγετικών ικανοτήτων απαιτεί στοχευμένη επιμόρφωση, σαφή επαγγελματικά πρότυπα και σύστημα αξιολόγησης που ενθαρρύνει τη συνεχή βελτίωση. Στην ελληνική πραγματικότητα, η ανάπτυξη ενός Πλαισίου Ηγεσίας για τη Σχολική Μονάδα, αντίστοιχου με του Οντάριο ή της Φινλανδίας, θα μπορούσε να αποτελέσει ουσιαστική μεταρρύθμιση, προωθώντας τη λογοδοσία μέσα από τη συνεργασία και όχι την τιμωρητική αξιολόγηση (Katsaros & Vidakis, 2022).

Επιπλέον, τα διεθνή παραδείγματα αναδεικνύουν τη σημασία της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Η επιμόρφωση στον Καναδά και τη Φινλανδία εντάσσεται οργανικά στη σχολική λειτουργία και συνδέεται με την καθημερινή διδακτική πρακτική (Campbell et al., 2018). Για την Ελλάδα, αυτό μεταφράζεται στην ανάγκη για βιώσιμα δίκτυα επαγγελματικής μάθησης (Professional Learning Communities), όπου οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν καλές πρακτικές, συμμετέχουν σε ερευνητικές δράσεις και αναπτύσσουν συλλογική γνώση (Darling-Hammond, 2017). Η θεσμοθέτηση τέτοιων δικτύων θα μπορούσε να υποστηριχθεί από τα ΠΕΚΕΣ και τα ΑΕΙ, δημιουργώντας γέφυρες μεταξύ θεωρίας και πράξης.

Άλλο σημαντικό δίδαγμα είναι η διαφάνεια και αξιοκρατία στις διαδικασίες επιλογής και αξιολόγησης. Στα αγγλοσαξονικά και σκανδιναβικά συστήματα, η επιλογή εκπαιδευτικών και στελεχών βασίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια, σαφή επαγγελματικά προφίλ και πολλαπλές πηγές αξιολόγησης (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). Η ελληνική εκπαίδευση θα ωφεληθεί από τη δημιουργία μηχανισμών επαγγελματικής λογοδοσίας που θα συνδέουν τις αποφάσεις προσωπικού με την απόδοση και τη συνεισφορά στη σχολική κοινότητα, διατηρώντας ωστόσο τη δίκαιη μεταχείριση και τη διαφάνεια.

Η διεθνής εμπειρία υποδεικνύει τη σημασία της κουλτούρας εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Η Φινλανδία και ο Καναδάς στηρίζουν τις μεταρρυθμίσεις τους σε σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ κράτους, εκπαιδευτικών και κοινωνίας (Sahlberg, 2015). Για την Ελλάδα, η ενίσχυση της εμπιστοσύνης απαιτεί μείωση της υπερβολικής γραφειοκρατίας, ενδυνάμωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και ενίσχυση του διαλόγου με την πολιτεία. Η ΔΑΔ οφείλει να λειτουργήσει ως μηχανισμός επαγγελματικής αναγνώρισης, συνεργασίας και

καινοτομίας, ώστε να μεταβεί η εκπαίδευση από ένα σύστημα ελέγχου σε ένα σύστημα ανάπτυξης.

Τα διδάγματα από τις διεθνείς πρακτικές αναδεικνύουν την ανάγκη μιας νέας κουλτούρας διοίκησης στην ελληνική εκπαίδευση, βασισμένης στη συμμετοχική ηγεσία, την αυτονομία, την αξιοκρατία και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Η εφαρμογή αυτών των αρχών μπορεί να αποτελέσει το θεμέλιο για μια ανθεκτική, δίκαιη και καινοτόμο εκπαιδευτική διοίκηση.

Κεφάλαιο 6: Ευκαιρίες και Στρατηγικές για τον Εκσυγχρονισμό της ΔΑΔ στην Εκπαίδευση

6.1 Νέα Δημόσια Διοίκηση και συμμετοχική ηγεσία

Η έννοια της Νέας Δημόσιας Διοίκησης αναδύθηκε τη δεκαετία του 1980 ως απάντηση στις αδυναμίες των παραδοσιακών γραφειοκρατικών μοντέλων διοίκησης, επιδιώκοντας να εισαγάγει στον δημόσιο τομέα πρακτικές αποδοτικότητας, λογοδοσίας και προσανατολισμού στα αποτελέσματα (Hood, 1991). Επικεντρώνεται στη μεταφορά αρχών της ιδιωτικής διοίκησης στη δημόσια σφαίρα, προωθώντας την αποκέντρωση, την αξιολόγηση της απόδοσης και την ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού (Pollitt&Bouckaert, 2017). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η προσέγγιση αυτή επιδιώκει τη μετάβαση από μια κεντρικά ελεγχόμενη γραφειοκρατία προς ένα πιο ευέλικτο και συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης που στηρίζεται στην επαγγελματική αυτονομία και την ηγεσία των σχολικών στελεχών (Hallinger&Huber, 2012).

Η εφαρμογή των αρχών της Νέας Δημόσιας Διοίκησης στην εκπαίδευση συνδέεται με την αναγνώριση του ρόλου των ανθρώπινων πόρων ως στρατηγικού παράγοντα οργανωσιακής επιτυχίας. Οι εκπαιδευτικοί και τα διοικητικά στελέχη δεν θεωρούνται πλέον απλοί εκτελεστές πολιτικών, αλλά φορείς αλλαγής, οι οποίοι συμβάλλουν ενεργά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Bush, 2020). Στην πράξη, αυτό συνεπάγεται μεγαλύτερη αυτονομία στις σχολικές μονάδες, ενίσχυση της λογοδοσίας μέσω αξιολόγησης και διαφάνειας, καθώς και ανάπτυξη συστημάτων συμμετοχικής ηγεσίας που ενισχύουν τη συνεργασία και την υπευθυνότητα.

Η συμμετοχική ηγεσία αποτελεί κεντρικό άξονα της σύγχρονης Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού στην εκπαίδευση. Αντί να επικεντρώνεται στην ιεραρχική εξουσία, δίνει έμφαση στην ενδυνάμωση των εργαζομένων, στη συλλογική λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνεργασίας και εμπιστοσύνης (Spillane, 2006). Η ηγεσία αυτή βασίζεται στην ιδέα ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την απαραίτητη εμπειρία και γνώση για να συνδιαμορφώσουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές, ενισχύοντας την οργανωσιακή δέσμευση και την επαγγελματική ικανοποίηση (Harris, 2014).

Στο πλαίσιο της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης, η υιοθέτηση της ΝΔΔ και της συμμετοχικής ηγεσίας μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη μετάβαση από τη διοικητική συμμόρφωση προς

την ηγεσία της μάθησης. Η παραδοσιακή ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, με τον έντονο συγκεντρωτισμό αποφάσεων, συχνά περιορίζει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία των εκπαιδευτικών (Katsaros&Vidakis, 2022). Η σταδιακή μετατόπιση προς αποκεντρωμένες δομές διοίκησης θα επιτρέψει στους διευθυντές και στα στελέχη να ασκήσουν ουσιαστική διοικητική και παιδαγωγική ηγεσία, ενισχύοντας τη λογοδοσία και την αποτελεσματικότητα των σχολείων.

Παράλληλα, συνδέεται στενά με την έννοια της οργανωσιακής μάθησης, καθώς δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη κοινοτήτων πρακτικής και την ανταλλαγή γνώσης (Argyris&Schön, 1996). Η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της διοίκησης οδηγεί σε συλλογική υπευθυνότητα για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Αυτή η προσέγγιση ενδυναμώνει τη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, μετατρέποντάς την από μηχανισμό ελέγχου σε μηχανισμό ανάπτυξης, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού με βάση δεδομένα και τεκμηριωμένες πρακτικές (Leithwood, Harris, &Hopkins, 2020).

Ωστόσο, η επιτυχής εφαρμογή των αρχών της Νέας Δημόσιας Διοίκησης και της συμμετοχικής ηγεσίας στην Ελλάδα προϋποθέτει εκτεταμένες θεσμικές και πολιτισμικές αλλαγές. Χρειάζεται αναμόρφωση του πλαισίου διοίκησης ώστε να ενισχυθεί η επαγγελματική αυτονομία των σχολικών στελεχών, θεσμοθέτηση κινήτρων για καινοτόμες πρακτικές και εκπαίδευση των διευθυντών στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (Saiti, 2021). Επιπλέον, απαιτείται καλλιέργεια μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης, όπου η αξιολόγηση συνδέεται με τη βελτίωση και όχι με την τιμωρία.

Η Νέα Δημόσια Διοίκηση και η συμμετοχική ηγεσία συνιστούν συμπληρωματικά εργαλεία αναδιοργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η ενσωμάτωση των αρχών τους στη ΔΑΔ μπορεί να οδηγήσει σε μια εκπαίδευση περισσότερο ανθεκτική, ευέλικτη και προσαρμοστική, όπου οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως συνεργάτες στη λήψη αποφάσεων και φορείς εκπαιδευτικής αλλαγής.

6.2 Ψηφιακός μετασχηματισμός και εργαλεία HR στην εκπαίδευση

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός έχει αναδειχθεί ως μία από τις πιο καθοριστικές εξελίξεις στη δημόσια διοίκηση και, κατ' επέκταση, στη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην εκπαίδευση. Ο όρος αναφέρεται στη συστηματική ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών, των δεδομένων και της τεχνητής νοημοσύνης στις διοικητικές και παιδαγωγικές λειτουργίες, με στόχο τη βελτίωση της αποδοτικότητας, της διαφάνειας και της συμμετοχής (OECD, 2021). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ο ψηφιακός μετασχηματισμός δεν αφορά μόνο τη διδακτική πράξη, αλλά και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, εισάγοντας νέα εργαλεία που διευκολύνουν τη λήψη αποφάσεων και ενισχύουν τη στρατηγική λειτουργία της ΔΑΔ (Kettunen, 2021).

Η χρήση ψηφιακών εργαλείων HR επιτρέπει την αυτοματοποίηση διαδικασιών, όπως η πρόσληψη, η παρακολούθηση παρουσιών, η αξιολόγηση προσωπικού και η διαχείριση επιμορφωτικών προγραμμάτων (Bondarouk & Brewster, 2016). Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως του Καναδά, της Φινλανδίας και του Ηνωμένου Βασιλείου, η υιοθέτηση τέτοιων συστημάτων έχει οδηγήσει σε εξορθολογισμό της διοίκησης, καλύτερη παρακολούθηση δεικτών απόδοσης (KPIs) και ενίσχυση της διαφάνειας. Στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, η σταδιακή εισαγωγή ψηφιακών εργαλείων, όπως το myschool και οι πλατφόρμες ηλεκτρονικής αξιολόγησης και επιμόρφωσης (π.χ. e-Training), αποτελούν βήματα προς αυτή την κατεύθυνση (ΥΠΑΙΘ, 2023).

Πέρα από τη διοικητική διάσταση, ο ψηφιακός μετασχηματισμός της ΔΑΔ συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός δεδομενοκεντρικού μοντέλου λήψης αποφάσεων. Μέσω της ανάλυσης δεδομένων οι εκπαιδευτικές αρχές μπορούν να εντοπίζουν ελλείψεις σε δεξιότητες, να προβλέπουν ανάγκες προσωπικού και να σχεδιάζουν στοχευμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Marler & Boudreau, 2017). Αυτό ενισχύει τη στρατηγική διάσταση της ΔΑΔ, μετατρέποντάς την από μηχανισμό συμμόρφωσης σε εργαλείο στρατηγικού σχεδιασμού και καινοτομίας. Για παράδειγμα, η χρήση δεδομένων από την αξιολόγηση εκπαιδευτικών και μαθησιακών αποτελεσμάτων μπορεί να κατευθύνει την επιμόρφωση προς πραγματικές ανάγκες και όχι σε γενικές θεματικές.

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός συμβάλλει επίσης στη βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών. Εργαλεία όπως οι πλατφόρμες συνεργατικής μάθησης και οι ψηφιακές κοινότητες πρακτικής προωθούν την ανταλλαγή γνώσης και τη συνεχή

επαγγελματική μάθηση (Redecker&Punie, 2017). Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση, ιδιαίτερα μετά την πανδημία COVID-19, κατέδειξε τις δυνατότητες των ψηφιακών τεχνολογιών να διευρύνουν την πρόσβαση στη γνώση και να ενισχύσουν την ισότητα ευκαιριών. Ειδικά στην Ελλάδα, όπου οι γεωγραφικές και διοικητικές ανισότητες είναι έντονες, τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να λειτουργήσουν ως μοχλός εξισορρόπησης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών (Saiti&Saitis, 2020).

Ωστόσο, ο ψηφιακός μετασχηματισμός της ΔΑΔ στην εκπαίδευση δεν είναι χωρίς προκλήσεις. Απαιτείται επένδυση σε τεχνολογικές υποδομές, ψηφιακές δεξιότητες και θεσμικό πλαίσιο που να διασφαλίζει την προστασία δεδομένων και την ηθική χρήση των πληροφοριών (European Commission, 2022). Παράλληλα, η υιοθέτηση ψηφιακών συστημάτων πρέπει να συνοδεύεται από αλλαγή κουλτούρας: η τεχνολογία οφείλει να υποστηρίζει τη λήψη αποφάσεων και όχι να αντικαθιστά τον παιδαγωγικό και ηγετικό ρόλο των ανθρώπων (Zuboff, 2019). Ειδικά στη δημόσια εκπαίδευση, ο κίνδυνος μετατροπής των ψηφιακών εργαλείων σε μηχανισμούς ελέγχου και όχι ανάπτυξης πρέπει να αποφευχθεί.

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός της ΔΑΔ στην εκπαίδευση συνιστά καθοριστικό βήμα για τον εκσυγχρονισμό της δημόσιας διοίκησης. Ενισχύει τη διαφάνεια, τη στρατηγική αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων και την επαγγελματική ανάπτυξη. Για την Ελλάδα, η πλήρης αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων προϋποθέτει ολοκληρωμένο σχεδιασμό, συνεχή επιμόρφωση και ενσωμάτωση της τεχνολογίας ως μέσου ενδυνάμωσης και όχι απλής διοικητικής συμμόρφωσης.

6.3 Η σημασία της επαγγελματικής ενδυνάμωσης και αναγνώρισης

Η επαγγελματική ενδυνάμωση και αναγνώριση αποτελούν κρίσιμους παράγοντες στη σύγχρονη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης, όπου το ανθρώπινο στοιχείο είναι καθοριστικό για την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων. Η ενδυνάμωση αναφέρεται στη διαδικασία μέσω της οποίας οι εργαζόμενοι αποκτούν μεγαλύτερη αυτονομία, ευθύνη και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ενώ η αναγνώριση σχετίζεται με την εκτίμηση και επιβράβευση των προσπαθειών και των επιτευγμάτων τους (Thomas&Velthouse, 1990). Στον χώρο της εκπαίδευσης, οι δύο αυτές διαστάσεις συνδέονται στενά με την επαγγελματική ικανοποίηση, την απόδοση και τη διατήρηση των εκπαιδευτικών στο σύστημα

(Skaalvik&Skaalvik, 2017). Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα, περιλαμβάνοντας τόσο τη δομική όσο και την ψυχολογική της διάσταση (Spreitzer, 1995). Η δομική ενδυνάμωση αφορά την ύπαρξη θεσμικών και οργανωτικών συνθηκών που παρέχουν πρόσβαση σε πληροφορίες, υποστήριξη και ευκαιρίες ανάπτυξης, ενώ η ψυχολογική ενδυνάμωση σχετίζεται με την αίσθηση νοήματος, ικανότητας, αυτονομίας και επιρροής που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης, η ενίσχυση αυτών των παραμέτρων αποτελεί προϋπόθεση για την καλλιέργεια μιας κουλτούρας συμμετοχικής ηγεσίας, όπου οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν απλώς εκτελεστικά όργανα, αλλά ενεργούς φορείς εκπαιδευτικής αλλαγής (Day&Gu, 2014).

Η αναγνώριση της προσφοράς των εκπαιδευτικών, είτε μέσω χρηματικών κινήτρων είτε μέσω ηθικών μορφών επιβράβευσης, έχει επίσης σημαντικές επιπτώσεις στην εργασιακή τους ικανοποίηση και παρακίνηση. Έρευνες δείχνουν ότι η απουσία αναγνώρισης συμβάλλει στην επαγγελματική εξουθένωση, ενώ η συστηματική επιβράβευση ενισχύει το αίσθημα δέσμευσης και την αποτελεσματικότητα (Ryan&Deci, 2000 Klassenetal., 2012). Ειδικά στο δημόσιο σχολείο, όπου οι ευκαιρίες για οικονομικά κίνητρα είναι περιορισμένες, η συμβολική αναγνώριση μέσω δημόσιου επαίνου, αξιολόγησης με αναπτυξιακό προσανατολισμό και επαγγελματικής ανέλιξης είναι κρίσιμη (Hargreaves&Fullan, 2012).

Η ενδυνάμωση και η αναγνώριση δεν αποτελούν αποσπασματικές πρακτικές, αλλά βασικά στοιχεία μιας στρατηγικής ΔΑΔ που στοχεύει στην ανάπτυξη ανθρώπινου κεφαλαίου. Ο ρόλος των σχολικών ηγετών είναι καθοριστικός: οι διευθυντές που υιοθετούν στυλ ηγεσίας βασισμένα στην εμπιστοσύνη, στη συνεργασία και στην επικοινωνία συμβάλλουν στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού κλίματος που ενισχύει την επαγγελματική αυτενέργεια (Leithwood&Sun, 2018). Παράλληλα, η καθιέρωση μηχανισμών ανατροφοδότησης και αυτοαξιολόγησης μπορεί να ενισχύσει την αυτογνωσία και τη συνεχή βελτίωση, καλλιεργώντας κουλτούρα επαγγελματικής μάθησης.

Στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, η επαγγελματική ενδυνάμωση και αναγνώριση των εκπαιδευτικών παραμένουν ζητούμενα. Η γραφειοκρατική φύση του συστήματος, η έλλειψη ουσιαστικών μηχανισμών αξιολόγησης και η περιορισμένη αυτονομία των σχολικών μονάδων αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες (Σαΐτης & Σαΐτη, 2020). Ωστόσο, οι πρόσφατες μεταρρυθμίσεις που προωθούν την αποκέντρωση και την ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων στους

διευθυντές των σχολείων, καθώς και τα προγράμματα επαγγελματικής μάθησης μέσω ψηφιακών πλατφορμών, αποτελούν ενθαρρυντικές εξελίξεις (ΥΠΑΙΘ, 2023).

Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι οι οργανισμοί που επενδύουν στην επαγγελματική ενδυνάμωση και αναγνώριση του προσωπικού τους, απολαμβάνουν υψηλότερα επίπεδα καινοτομίας, αφοσίωσης και αποτελεσματικότητας (Kirkman&Rosen, 1999). Η εφαρμογή πολιτικών που συνδέουν την επαγγελματική ανάπτυξη με την αναγνώριση της συνεισφοράς, καθώς και η καλλιέργεια μιας κουλτούρας αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης, μπορούν να λειτουργήσουν ως μοχλοί εκσυγχρονισμού για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η επένδυση στους ανθρώπους, με όρους ενδυνάμωσης και αναγνώρισης, αποτελεί όχι μόνο διοικητική αναγκαιότητα, αλλά και ηθική υποχρέωση απέναντι σε ένα επάγγελμα που διαμορφώνει τις μελλοντικές γενιές.

6.4 Προτάσεις για την ελληνική πραγματικότητα

Η αποτελεσματική εφαρμογή μιας σύγχρονης Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση προϋποθέτει έναν συνδυασμό θεσμικών μεταρρυθμίσεων, οργανωσιακών καινοτομιών και αλλαγής νοοτροπίας. Παρά τις πρόσφατες προσπάθειες για εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διοίκησης, η ελληνική πραγματικότητα εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από γραφειοκρατία, συγκεντρωτισμό και περιορισμένη αυτονομία των σχολικών μονάδων (Saiti&Saitis, 2020). Για να επιτευχθεί ουσιαστική μεταρρύθμιση, απαιτείται μια στρατηγική που να εστιάζει στην ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού, στη διαφάνεια και στη χρήση τεκμηριωμένων πρακτικών διοίκησης.

Είναι αναγκαία η αναδιοργάνωση του θεσμικού πλαισίου της εκπαιδευτικής διοίκησης, ώστε να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη αποκέντρωση και διοικητική αυτονομία στις σχολικές μονάδες. Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα που παρέχουν ευελιξία στους διευθυντές και τα στελέχη να προσαρμόζουν πολιτικές στις τοπικές ανάγκες επιτυγχάνουν υψηλότερα επίπεδα αποδοτικότητας και καινοτομίας (Pontetal., 2008). Στην Ελλάδα, αυτό θα μπορούσε να υλοποιηθεί μέσω ενός πλαισίου λογοδοσίας με σαφείς δείκτες απόδοσης και παράλληλη ελευθερία επιλογής στρατηγικών από τις σχολικές διοικήσεις.

Απαιτείται η ανάπτυξη ενός σύγχρονου συστήματος αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο να μην έχει τιμωρητικό χαρακτήρα αλλά να λειτουργεί αναπτυξιακά. Η αξιολόγηση θα πρέπει να συνδέεται με την επαγγελματική μάθηση, προσφέροντας ανατροφοδότηση και στοχευμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης (OECD, 2019). Παράλληλα, η δημιουργία δομών mentoring και coaching μπορεί να υποστηρίξει τη συνεχή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, προωθώντας την καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεργατικής μάθησης (Day&Gu, 2014).

Η ψηφιακή αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διοίκησης αποτελεί κρίσιμο πυλώνα για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας. Η πλήρης αξιοποίηση των πληροφοριακών συστημάτων HR των εργαλείων ανάλυσης δεδομένων και των ψηφιακών πλατφορμών επιμόρφωσης μπορεί να προσφέρει διαφάνεια και τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων (Kettunen, 2021). Ειδικά για το ελληνικό πλαίσιο, όπου οι διαδικασίες στελέχωσης και αξιολόγησης συχνά χαρακτηρίζονται από καθυστερήσεις και διοικητικά εμπόδια, η αυτοματοποίηση και ψηφιοποίηση αποτελούν προϋπόθεση για τον εκσυγχρονισμό.

Είναι κρίσιμο να ενισχυθεί η επαγγελματική ενδυνάμωση και αναγνώριση των εκπαιδευτικών. Προτείνεται η θεσμοθέτηση συστήματος κινήτρων που να περιλαμβάνει τόσο οικονομικές όσο και ηθικές μορφές επιβράβευσης, καθώς και η δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης με βάση την απόδοση, την καινοτομία και τη συμμετοχή σε δράσεις σχολικής ανάπτυξης (Hargreaves&Fullan, 2012). Η ενίσχυση της σχολικής ηγεσίας και η εκπαίδευση των διευθυντών στη στρατηγική διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως καταλύτες αυτής της αλλαγής (Leithwood&Sun, 2018).

Απαιτείται η καλλιέργεια οργανωσιακής κουλτούρας συνεργασίας και εμπιστοσύνης, βασισμένης σε αρχές συμμετοχικής διοίκησης. Οι σχολικές κοινότητες πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μαθησιακοί οργανισμοί, όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι συμβάλλουν ενεργά στη διαμόρφωση πολιτικών και πρακτικών (Fullan, 2014). Η ενίσχυση του ρόλου των σχολικών συμβουλίων, η συνεργασία με την τοπική κοινωνία και η διαφάνεια στη λήψη αποφάσεων μπορούν να βελτιώσουν την κοινωνική λογοδοσία και την εμπιστοσύνη προς τους θεσμούς.

Η επιτυχία των παραπάνω προτάσεων προϋποθέτει τη διαμόρφωση μιας εθνικής στρατηγικής για τη ΔΑΔ στην εκπαίδευση, η οποία θα εναρμονίζεται με τις αρχές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης και της καλής διακυβέρνησης αποτελεσματική εφαρμογή μιας σύγχρονης Διοίκησης

Ανθρώπινου Δυναμικού στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση προϋποθέτει έναν συνδυασμό θεσμικών μεταρρυθμίσεων, οργανωσιακών καινοτομιών και αλλαγής νοοτροπίας. Παρά τις πρόσφατες προσπάθειες για εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διοίκησης, η ελληνική πραγματικότητα εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από γραφειοκρατία, συγκεντρωτισμό και περιορισμένη αυτονομία των σχολικών μονάδων (Saiti&Saitis, 2020). Για να επιτευχθεί ουσιαστική μεταρρύθμιση, απαιτείται μια στρατηγική που να εστιάζει στην ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού, στη διαφάνεια και στη χρήση τεκμηριωμένων πρακτικών διοίκησης.

Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα και Προτάσεις Πολιτικής

7.1 Συνοπτικά ευρήματα

Το παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνει τη μελέτη της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού στον χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης, συνθέτοντας τα βασικά θεωρητικά και αναλυτικά ευρήματα και απαντώντας συστηματικά στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο μεθοδολογικό πλαίσιο της εργασίας. Τα συμπεράσματα δεν λειτουργούν ως απλή επανάληψη των προηγούμενων κεφαλαίων, αλλά ως διαδικασία ερμηνευτικής σύνθεσης, μέσω της οποίας αναδεικνύονται οι σχέσεις, οι επιπτώσεις και οι προοπτικές της ΔΑΔ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι τα συμπεράσματα αποτελούν κρίσιμο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς συνδέουν τη θεωρία με την ανάλυση και μετατρέπουν τα ερευνητικά ευρήματα σε συνεκτική γνώση με πρακτική και πολιτική σημασία (Creswell, 2014). Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα βασίζεται στη συγκριτική αξιολόγηση θεωρητικών προσεγγίσεων, εμπειρικών δεδομένων από τη διεθνή εμπειρία και της ελληνικής πραγματικότητας, με στόχο την ανάδειξη των δομικών χαρακτηριστικών και των λειτουργικών αδυναμιών της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού στην εκπαίδευση.

Η ανάλυση των συμπερασμάτων λαμβάνει υπόψη ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα σύνθετο κοινωνικό σύστημα, στο οποίο οι διοικητικές πρακτικές δεν μπορούν να αποκοπούν από το θεσμικό, πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζονται (Bush, 2020). Παράλληλα, αναγνωρίζεται ότι η αποτελεσματική Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού συνδέεται άρρηκτα με την ποιότητα της διδασκαλίας, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών (Hargreaves&Fullan, 2012).

Μέσα από τη συστηματική απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, το παρόν κεφάλαιο επιδιώκει να καταδείξει ότι η μετάβαση από ένα γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης σε μια στρατηγική και ανθρωποκεντρική προσέγγιση της ΔΑΔ αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης. Τα συμπεράσματα που ακολουθούν

λειτουργούν, επομένως, ως γέφυρα μεταξύ θεωρητικής ανάλυσης και προτάσεων πολιτικής, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός συνεκτικού πλαισίου κατανόησης και δράσης.

Η ανάλυση της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού στον χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης ανέδειξε ότι ο ρόλος της υπερβαίνει κατά πολύ τα όρια μιας τυπικής διοικητικής λειτουργίας και συνιστά βασικό μηχανισμό διαμόρφωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η ΔΑΔ λειτουργεί ως στρατηγικός συνδετικός κρίκος μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής, σχολικής διοίκησης και παιδαγωγικής πράξης, επηρεάζοντας άμεσα τόσο τη λειτουργία των σχολικών μονάδων όσο και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Όπως επισημαίνεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία, οι ανθρώπινοι πόροι αποτελούν το σημαντικότερο κεφάλαιο των οργανισμών γνώσης, και ειδικότερα της εκπαίδευσης, όπου η ποιότητα της παρεχόμενης υπηρεσίας εξαρτάται πρωτίστως από το ανθρώπινο δυναμικό (Armstrong & Taylor, 2020).

Η διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος κατέδειξε ότι η αποτελεσματική Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού συμβάλλει καθοριστικά στη λειτουργική συνοχή, στη σταθερότητα και στη βιωσιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσα από πρακτικές όπως η ορθολογική στελέχωση, η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης και η καλλιέργεια θετικού οργανωσιακού κλίματος, η ΔΑΔ ενισχύει τη συνεργασία, τη δέσμευση και τη συλλογική ευθύνη εντός της σχολικής μονάδας (Bush, 2020). Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι σχολεία με ισχυρές πρακτικές διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής αποτελεσματικότητας και καλύτερη προσαρμογή σε περιόδους αλλαγής και μεταρρύθμισης (OECD, 2021).

Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης, όπου οι θεσμικοί και οικονομικοί περιορισμοί είναι έντονοι, η ΔΑΔ αποκτά αυξημένη σημασία ως μηχανισμός βελτιστοποίησης των διαθέσιμων πόρων. Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι εκπαιδευτικά συστήματα που επενδύουν στρατηγικά στο ανθρώπινο δυναμικό τους, ενισχύοντας την επαγγελματική αυτονομία και την εμπιστοσύνη προς τους εκπαιδευτικούς, επιτυγχάνουν υψηλότερα επίπεδα ποιότητας και ισότητας (Sahlberg, 2015). Αντιθέτως, συγκεντρωτικά και γραφειοκρατικά μοντέλα διοίκησης περιορίζουν τη λειτουργική ευελιξία των σχολείων και υπονομεύουν την καινοτομία, γεγονός που επιβεβαιώνεται και στην ελληνική περίπτωση (Saiti&Saitis, 2020).

Η απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ανέδειξε τη στενή και αμφίδρομη σχέση μεταξύ των πρακτικών Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού και της επαγγελματικής ανάπτυξης, της παρακίνησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν αποτελεί μεμονωμένη δραστηριότητα, αλλά εντάσσεται σε ένα ευρύτερο σύστημα ΔΑΔ που περιλαμβάνει την επιμόρφωση, την ανατροφοδότηση, την αξιολόγηση και την αναγνώριση της επαγγελματικής προσπάθειας (Day&Sammons, 2014). Όταν οι πρακτικές αυτές εφαρμόζονται με αναπτυξιακό και όχι τιμωρητικό χαρακτήρα, ενισχύουν την αυτοαποτελεσματικότητα και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας θετικές συνθήκες για τη βελτίωση της διδασκαλίας.

Η έρευνα ανέδειξε ότι η παρακίνηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται καθοριστικά από την ύπαρξη δίκαιων και διαφανών μηχανισμών διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού. Η θεωρία της αυτοπροσδιοριζόμενης παρακίνησης υποστηρίζει ότι η αίσθηση αυτονομίας, επάρκειας και κοινωνικής ένταξης αποτελεί βασικό παράγοντα επαγγελματικής δέσμευσης (Ryan&Deci, 2000). Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, πρακτικές ΔΑΔ που προωθούν τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, την επαγγελματική αναγνώριση και τη συνεργατική κουλτούρα συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού εργασιακού κλίματος και υψηλότερων επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης (Skaalvik&Skaalvik, 2017).

Αντίθετα, η απουσία συστηματικής αξιολόγησης με αναπτυξιακό προσανατολισμό, οι περιορισμένες ευκαιρίες εξέλιξης και η έλλειψη αναγνώρισης της επαγγελματικής συνεισφοράς λειτουργούν αποθαρρυντικά για τους εκπαιδευτικούς. Η ελληνική δημόσια εκπαίδευση χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από τέτοιες αδυναμίες, γεγονός που οδηγεί σε χαμηλά επίπεδα παρακίνησης και επαγγελματικής ικανοποίησης, χωρίς ωστόσο να αναιρεί τον υψηλό βαθμό επαγγελματικής ευσυνειδησίας που επιδεικνύουν πολλοί εκπαιδευτικοί (Hargreaves&Fullan, 2012). Η αντίφαση αυτή υπογραμμίζει την ανάγκη για ανασχεδιασμό των πολιτικών ΔΑΔ με έμφαση στην ενδυνάμωση και όχι στον έλεγχο.

Η διερεύνηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος ανέδειξε ότι η εφαρμογή της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση προσκρούει σε ένα σύνολο θεσμικών, οργανωτικών και πολιτισμικών περιορισμών, οι οποίοι περιορίζουν τη στρατηγική της λειτουργία. Κεντρικό χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί η έντονη συγκεντρωτική διοικητική δομή, όπου οι κρίσιμες αποφάσεις που αφορούν τη

στελέχωση, την αξιολόγηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών λαμβάνονται κυρίως σε κεντρικό επίπεδο. Η υπερσυγκέντρωση αρμοδιοτήτων μειώνει την αυτονομία των σχολικών μονάδων και περιορίζει τη δυνατότητα προσαρμογής των πρακτικών ΔΑΔ στις ιδιαίτερες ανάγκες του τοπικού και σχολικού πλαισίου (Pollitt&Bouckaert, 2017).

Η γραφειοκρατική κουλτούρα που χαρακτηρίζει τη δημόσια διοίκηση λειτουργεί επιπλέον ως ανασταλτικός παράγοντας για την υιοθέτηση σύγχρονων πρακτικών διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού. Η έμφαση στη συμμόρφωση με τυπικές διαδικασίες και κανονισμούς συχνά υπερισχύει της αναπτυξιακής διάστασης της διοίκησης, με αποτέλεσμα η ΔΑΔ να αντιμετωπίζεται ως διοικητικό καθήκον και όχι ως στρατηγικό εργαλείο βελτίωσης της εκπαιδευτικής ποιότητας (Christensen&Lægreid, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είτε απουσιάζει είτε εφαρμόζεται αποσπασματικά, χωρίς να συνδέεται ουσιαστικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και την υποστήριξη της διδακτικής πρακτικής (OECD, 2021).

Η έλλειψη συστηματικών μηχανισμών επαγγελματικής εξέλιξης και αναγνώρισης της απόδοσης επιδρά αρνητικά στην παρακίνηση και στη δέσμευση των εκπαιδευτικών. Όπως καταδεικνύεται στη βιβλιογραφία, η απουσία σαφών διαδρομών επαγγελματικής ανάπτυξης και η περιορισμένη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ενισχύουν το αίσθημα επαγγελματικής στασιμότητας και μειώνουν την αίσθηση οργανωσιακής δικαιοσύνης (Skaalvik&Skaalvik, 2017). Στην ελληνική περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να υλοποιήσουν μεταρρυθμίσεις χωρίς την αντίστοιχη θεσμική υποστήριξη και επιμόρφωση, γεγονός που δημιουργεί συνθήκες επαγγελματικής κόπωσης και αντίστασης στην αλλαγή (Saiti&Saitis, 2020).

Παράλληλα, η ανάλυση ανέδειξε ότι οι περιορισμοί αυτοί δεν είναι αποκλειστικά διοικητικοί, αλλά συνδέονται και με βαθύτερες πολιτισμικές αντιλήψεις σχετικά με τον ρόλο της διοίκησης στην εκπαίδευση. Η επιφυλακτικότητα απέναντι σε πρακτικές αξιολόγησης και λογοδοσίας, λόγω ιστορικών και κοινωνικών παραγόντων, δυσχεραίνει την ανάπτυξη ενός συστήματος ΔΑΔ που θα βασίζεται στην εμπιστοσύνη, τη διαφάνεια και τη συνεχή βελτίωση (Fullan, 2014). Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει ότι η μεταρρύθμιση της ΔΑΔ στην εκπαίδευση δεν μπορεί να περιοριστεί σε θεσμικές αλλαγές, αλλά απαιτεί και μετασχηματισμό της οργανωσιακής κουλτούρας.

Η διερεύνηση του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος ανέδειξε ότι οι βασικότερες προκλήσεις εντοπίζονται στο θεσμικό και διοικητικό πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Η έντονη συγκεντρωτική δομή, η υπερσυγκέντρωση αρμοδιοτήτων και η περιορισμένη αυτονομία των σχολικών μονάδων δυσχεραίνουν την ανάπτυξη στρατηγικών πρακτικών ΔΑΔ και περιορίζουν τη δυνατότητα προσαρμογής τους στις ιδιαίτερες ανάγκες του σχολικού περιβάλλοντος (Pollitt&Bouckaert, 2017). Παράλληλα, η επικράτηση μιας γραφειοκρατικής κουλτούρας, με έμφαση στη συμμόρφωση προς κανονιστικές διαδικασίες, υποβαθμίζει την αναπτυξιακή διάσταση της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού και ενισχύει την αντίληψη της ΔΑΔ ως τυπικής διοικητικής λειτουργίας (Christensen&Lægreid, 2011).

Η απουσία συστηματικών και αναπτυξιακά προσανατολισμένων μηχανισμών αξιολόγησης και επαγγελματικής εξέλιξης επιδρά αρνητικά στην παρακίνηση και στη δέσμευση των εκπαιδευτικών. Η περιορισμένη αναγνώριση της επαγγελματικής συνεισφοράς, σε συνδυασμό με τη μειωμένη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, δημιουργεί συνθήκες επαγγελματικής στασιμότητας και μειώνει την αίσθηση οργανωσιακής δικαιοσύνης (Skaalvik&Skaalvik, 2017). Οι προκλήσεις αυτές επιτείνονται από την έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης και υποστήριξης, γεγονός που καθιστά δυσχερή την υλοποίηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Saiti&Saitis, 2020).

Η ανάλυση διεθνών καλών πρακτικών κατέδειξε ότι εκπαιδευτικά συστήματα με υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας επενδύουν στρατηγικά στη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, ενισχύοντας την επαγγελματική αυτονομία, την εμπιστοσύνη και την ηγετική ανάπτυξη. Η φινλανδική εμπειρία υπογραμμίζει τη σημασία της εμπιστοσύνης προς τους εκπαιδευτικούς και της περιορισμένης εξωτερικής αξιολόγησης στο πλαίσιο ισχυρών δομών αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (Sahlberg, 2015). Αντίστοιχα, το канаδικό και το βρετανικό παράδειγμα αναδεικνύουν τη συμβολή της συμμετοχικής ηγεσίας και των συστημάτων λογοδοσίας στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Leithwood&Jantzi, 2006· OECD, 2021).

Ωστόσο, η αξιοποίηση των διεθνών πρακτικών στην ελληνική πραγματικότητα προϋποθέτει κριτική προσαρμογή και όχι μηχανιστική μεταφορά. Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είναι βιώσιμες μόνο όταν λαμβάνουν υπόψη το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο εφαρμογής τους και στηρίζονται στη συμμετοχή και την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Fullan, 2016). Συνεπώς, ο εκσυγχρονισμός της ΔΑΔ στην

ελληνική δημόσια εκπαίδευση απαιτεί συνδυασμό θεσμικών αλλαγών, οργανωσιακής μάθησης και καλλιέργειας κουλτούρας εμπιστοσύνης, ώστε η διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού να λειτουργήσει ως μοχλός ποιοτικής αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος.

7.2 Περιορισμοί της παρούσας μελέτης

Κάθε επιστημονική έρευνα, ανεξαρτήτως μεθοδολογίας και αντικειμένου, συνοδεύεται από ορισμένους περιορισμούς που επηρεάζουν την ερμηνεία, τη γενίκευση και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της. Η παρούσα μελέτη, η οποία εστιάζει στη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, δεν αποτελεί εξαίρεση. Παρά την προσπάθεια για σφαιρική ανάλυση του θεωρητικού και πρακτικού πλαισίου, ορισμένοι παράγοντες περιορίζουν την εμβέλεια και την εφαρμοσιμότητα των συμπερασμάτων.

Ένας από τους κύριους περιορισμούς αφορά τη θεωρητική φύση της εργασίας. Η μελέτη βασίστηκε σε δευτερογενείς πηγές, δηλαδή βιβλιογραφία, έρευνες και πολιτικές εκθέσεις, χωρίς τη συλλογή πρωτογενών εμπειρικών δεδομένων. Αυτό σημαίνει ότι τα ευρήματα και οι ερμηνείες εξαρτώνται από το εύρος, την εγκυρότητα και την επικαιρότητα των υφιστάμενων ερευνών (Creswell&Creswell, 2018). Παρότι η βιβλιογραφική ανάλυση προσφέρει σημαντική θεωρητική εμβάθυνση, η απουσία πρωτογενούς έρευνας περιορίζει τη δυνατότητα επιβεβαίωσης ή απόρριψης των υποθέσεων σε πραγματικά σχολικά περιβάλλοντα, ειδικά υπό το πρίσμα των ιδιαιτεροτήτων του ελληνικού συστήματος.

Επιπλέον, ένας σημαντικός περιορισμός σχετίζεται με τη μεταβλητότητα και πολυπλοκότητα της δημόσιας διοίκησης στην Ελλάδα. Το εκπαιδευτικό σύστημα υπόκειται σε συχνές θεσμικές αλλαγές, διοικητικές αναδιαρθρώσεις και πολιτικές παρεμβάσεις, οι οποίες επηρεάζουν τη συνέπεια και τη σταθερότητα των πολιτικών ΔΑΔ (Saiti&Saitis, 2020). Ως εκ τούτου, τα συμπεράσματα της μελέτης ενδέχεται να καταστούν λιγότερο επίκαιρα εάν μεταβληθούν οι συνθήκες διοίκησης ή τα θεσμικά πλαίσια εντός των οποίων λειτουργούν οι σχολικές μονάδες. Η δυναμική αυτή φύση της δημόσιας εκπαίδευσης καθιστά δύσκολη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε μακροπρόθεσμη βάση.

Αφορά τη σύγκριση με διεθνή παραδείγματα. Παρότι η ανάλυση περιέλαβε καλές πρακτικές από χώρες όπως η Φινλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και ο Καναδάς, είναι σημαντικό να

αναγνωριστεί ότι τα μοντέλα αυτά λειτουργούν σε πολύ διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά και θεσμικά πλαίσια (Sahlberg, 2015). Η αντιγραφή ή προσαρμογή τέτοιων πρακτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ενέχει τον κίνδυνο παρανόησης ή αποτυχίας, εάν δεν ληφθούν υπόψη οι εγγενείς ιδιαιτερότητες, όπως η κουλτούρα της δημόσιας διοίκησης, η περιορισμένη αυτονομία των σχολείων και η ανισότητα στις περιφερειακές δομές εκπαίδευσης (Paradopoulos, 2018). Επομένως, η αξία των συγκριτικών αναλύσεων είναι κυρίως ενδεικτική και όχι αποδεικτική.

Αφορά τη διαθεσιμότητα και αξιοπιστία των πηγών. Ορισμένα δεδομένα σχετικά με τις πολιτικές ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση, ειδικά σε εθνικό επίπεδο, είναι περιορισμένα ή μη επικαιροποιημένα. Εξαιτίας της ελλιπούς διαφάνειας και της καθυστέρησης στη δημοσιοποίηση δημόσιων στοιχείων, υπήρξαν περιπτώσεις όπου βασιστήκαμε σε διεθνείς εκθέσεις ή έρευνες μερικών ετών (OECD, 2021), γεγονός που μπορεί να μειώνει τη χρονική ακρίβεια των συμπερασμάτων. Επιπλέον, η χρήση πηγών αποκλειστικά στην ελληνική και αγγλική γλώσσα ίσως απέκλεισε σημαντικές μελέτες από άλλες χώρες ή γλωσσικά πλαίσια.

Συνδέεται με τη μεθοδολογική προσέγγιση της μελέτης, η οποία επικεντρώθηκε κυρίως στη θεωρητική και συγκριτική ανάλυση. Αν και αυτό επέτρεψε μια ολοκληρωμένη κατανόηση των δομικών ζητημάτων, δεν κατέστη δυνατή η διερεύνηση υποκειμενικών εμπειριών ή αντιλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών, στελεχών και διοικητικών υπαλλήλων. Οι ανθρώπινοι παράγοντες –όπως η αντίληψη για τη δικαιοσύνη, η εργασιακή κουλτούρα ή η ψυχολογική ενδυνάμωση– διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία της ΔΑΔ (Ryan&Deci, 2000). Η απουσία ποιοτικής ανάλυσης (π.χ. συνεντεύξεων ή ομάδων εστίασης) αποτελεί επομένως έναν περιορισμό ως προς τη βάθος κατανόησης του φαινομένου.

Επιπρόσθετα, η μελέτη δεν εμβάθυνε επαρκώς στις περιφερειακές ανισότητες και στη διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια). Οι ανάγκες και οι προκλήσεις της ΔΑΔ ενδέχεται να διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με το μέγεθος της σχολικής μονάδας, το γεωγραφικό πλαίσιο και την κοινωνικοοικονομική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (Hanushek&Rivkin, 2010). Η ομοιογενής παρουσίαση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ενδέχεται, επομένως, να αποσιωπά εσωτερικές διαφοροποιήσεις που είναι κρίσιμες για την ορθή χάραξη πολιτικής.

Τέλος, ένας ουσιαστικός περιορισμός αφορά τη δυνατότητα εφαρμογής των προτεινόμενων στρατηγικών πολιτικής. Παρά την τεκμηρίωση των προτάσεων με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία,

η επιτυχία της υλοποίησης τους εξαρτάται από πολιτική βούληση, διοικητική ικανότητα και κοινωνική αποδοχή (Pollitt&Bouckaert, 2017). Οι θεσμικές αντιστάσεις, η έλλειψη σταθερότητας στη δημόσια διοίκηση και η περιορισμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αποτελούν παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την πρακτική εφαρμογή οποιασδήποτε μεταρρύθμισης.

Οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης δεν μειώνουν τη θεωρητική της αξία, αλλά υποδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω εμπειρική έρευνα, πολυεπίπεδη ανάλυση και συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων στο μέλλον. Η κατανόηση της ΔΑΔ στην εκπαίδευση απαιτεί διαρκή διερεύνηση και αναπροσαρμογή, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές, τεχνολογικές και θεσμικές μεταβολές που επηρεάζουν τον δημόσιο τομέα και τους ανθρώπους που τον υπηρετούν.

7.3 Προτάσεις για τη χάραξη πολιτικής και τη διοικητική πράξη

Η αναλυτική μελέτη της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση καταδεικνύει ότι οι προκλήσεις, οι περιορισμοί και οι δυνατότητες που εντοπίστηκαν καθορίζουν τις πολιτικές επιλογές και τις στρατηγικές παρέμβασης για το μέλλον. Οι προτάσεις πολιτικής που προκύπτουν έχουν στόχο να δημιουργήσουν ένα αποτελεσματικό, ευέλικτο και ανθρώποκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενσωματώνοντας διεθνείς βέλτιστες πρακτικές και λαμβάνοντας υπόψη τις εγγενείς ιδιαιτερότητες της ελληνικής πραγματικότητας.

Καταρχάς, η ενίσχυση της αποκέντρωσης και της αυτονομίας των σχολικών μονάδων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή αποτελεσματικής ΔΑΔ. Η ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση, υπό την ισχυρή επιρροή του συγκεντρωτικού μοντέλου, περιορίζει την ικανότητα των διευθυντών να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την διαχείριση προσωπικού, την κατανομή πόρων και την επιλογή εκπαιδευτικών πρακτικών (Saiti&Saitis, 2020). Η πολιτική παρέμβαση θα μπορούσε να περιλαμβάνει την καθιέρωση πλαισίου λογοδοσίας με σαφή KPIs, σε συνδυασμό με ευελιξία στη διοικητική λήψη αποφάσεων, ώστε οι σχολικές μονάδες να προσαρμόζουν τις πρακτικές τους στις τοπικές ανάγκες και τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες.

Η αναβάθμιση της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη. Προτείνεται η θεσμοθέτηση ενός συνεκτικού εθνικού συστήματος επιμόρφωσης, το

οποίο να συνδέει την αξιολόγηση απόδοσης με ευκαιρίες επαγγελματικής μάθησης, mentoring και coaching (Day&Gu, 2014). Επιπλέον, η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών e-learning μπορεί να διευρύνει την προσβασιμότητα και να μειώσει τις ανισότητες ανάμεσα σε διαφορετικές περιφέρειες, προωθώντας μια δια βίου μάθηση για όλους τους εκπαιδευτικούς.

Η ενδυνάμωση και αναγνώριση των εκπαιδευτικών πρέπει να αποτελέσει κεντρικό πυλώνα πολιτικής. Η θεσμοθέτηση συστημάτων μη χρηματικής αναγνώρισης, όπως δημόσιος έπαινος, πιστοποιήσεις επαγγελματικής αριστείας και επαγγελματική ανέλιξη βάσει ικανοτήτων, μπορεί να αυξήσει τη συμπεριφορά παρακίνησης, δέσμευσης και ικανοποίησης από την εργασία (Skaalvik&Skaalvik, 2017; Hargreaves&Fullan, 2012). Παράλληλα, η πολιτική θα πρέπει να προωθεί την συμμετοχική ηγεσία, ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και την ανάπτυξη σχολικών κοινοτήτων μάθησης.

Η ψηφιοποίηση της ΔΑΔ αποτελεί απαραίτητο μέσο για την αποτελεσματική διαχείριση των ανθρώπινων πόρων. Η χρήση HR analytics, συστημάτων διαχείρισης προσωπικού και ψηφιακών εργαλείων αξιολόγησης μπορεί να βελτιώσει την τεκμηρίωση αποφάσεων, να μειώσει τη γραφειοκρατία και να ενισχύσει τη διαφάνεια (Kettunen, 2021). Οι πολιτικές πρέπει να περιλαμβάνουν την εκπαίδευση των στελεχών και των εκπαιδευτικών στη χρήση αυτών των τεχνολογιών, ώστε να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική ενσωμάτωσή τους στη σχολική πραγματικότητα.

Στο πεδίο της μελλοντικής έρευνας, προτείνεται η ανάπτυξη πολυεπίπεδων μελετών που συνδυάζουν ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους. Ειδικότερα, έρευνες που διερευνούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των διοικητικών στελεχών σχετικά με την εφαρμογή στρατηγικών ΔΑΔ θα μπορούσαν να προσφέρουν βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών και ψυχολογικών παραμέτρων που επηρεάζουν την απόδοση. Η αξιοποίηση περιπτώσιολογικών μελετών και πειραματικών παρεμβάσεων σε σχολικές μονάδες θα επιτρέψει την αξιολόγηση των πρακτικών αλλαγών σε πραγματικά περιβάλλοντα.

Επιπλέον, είναι σημαντική η διερεύνηση των περιφερειακών και βαθμίδων διαφορών στην εφαρμογή ΔΑΔ, δεδομένου ότι οι ανάγκες και οι προκλήσεις διαφέρουν ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών (Hanushek&Rivkin, 2010). Η ανάλυση των παραμέτρων αυτών θα επιτρέψει την

ανάπτυξη στοχευμένων πολιτικών, οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των σχολείων.

Τέλος, η διαμόρφωση πολιτικών ΔΑΔ θα πρέπει να ενσωματώνει ευρωπαϊκές και διεθνείς πρακτικές καλής διακυβέρνησης, προσαρμοσμένες στις ελληνικές συνθήκες, ώστε να επιτευχθεί ένας συνεκτικός και βιώσιμος εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος (Pontetal., 2008). Η έρευνα και η πολιτική πρέπει να λειτουργούν αλληλένδετα, δημιουργώντας έναν κύκλο συνεχούς ανατροφοδότησης και βελτίωσης.

Οι προτάσεις πολιτικής και οι κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα υπογραμμίζουν την ανάγκη για έναν ανθρωποκεντρικό, τεχνολογικά ενισχυμένο και αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό οργανισμό, όπου η ΔΑΔ δεν περιορίζεται σε διαδικαστικό επίπεδο, αλλά αποτελεί στρατηγικό εργαλείο για την ανάπτυξη της ποιότητας, της καινοτομίας και της κοινωνικής συνοχής.

7.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η ανάλυση της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού στον δημόσιο εκπαιδευτικό τομέα έχει αναδείξει τόσο τις δυνατότητες όσο και τις προκλήσεις της, δημιουργώντας ταυτόχρονα σημαντικά ερευνητικά ερωτήματα για το μέλλον. Η παρούσα μελέτη, επικεντρωμένη στη θεωρητική προσέγγιση και στη συγκριτική ανάλυση διεθνών πρακτικών, υποδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω εμπειρική διερεύνηση, με στόχο την καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της ΔΑΔ και την ανάπτυξη πρακτικών πολιτικής που να ανταποκρίνονται στις ελληνικές συνθήκες.

Καταρχάς, η έρευνα μπορεί να εστιάσει στην ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων σχετικά με τις πρακτικές ΔΑΔ. Παρά το γεγονός ότι η θεωρητική βιβλιογραφία παρέχει πλαίσιο για την αξιολόγηση και την ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων, οι εμπειρίες των ίδιων των συμμετεχόντων παραμένουν σχετικά ανεξερεύνητες. Η χρήση ποιοτικών μεθόδων, όπως συνεντεύξεις βάθους, ομάδες εστίασης και ημερολόγια δράσης, θα μπορούσε να αποκαλύψει πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την υποστήριξη, την ενδυνάμωση και τα κίνητρα που τους παρέχονται, καθώς και πώς αυτά επηρεάζουν την παρακίνηση, την επαγγελματική ικανοποίηση και την ποιότητα της διδασκαλίας (Ryan&Deci,

2000). Τέτοιες μελέτες θα μπορούσαν επίσης να διερευνήσουν πώς η κουλτούρα συνεργασίας και η συμμετοχική ηγεσία συμβάλλουν στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος.

Προτείνεται η ποσοτική διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ΔΑΔ και μαθησιακών αποτελεσμάτων. Με χρήση στατιστικών εργαλείων, όπως ανάλυση διακύμανσης και πολυεπίπεδη μοντελοποίηση, μπορεί να εξεταστεί πώς παράγοντες όπως η αυτονομία σχολικών μονάδων, η αξιολόγηση προσωπικού, η επαγγελματική επιμόρφωση και τα συστήματα κινήτρων επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών (Hanushek&Rivkin, 2010). Τα αποτελέσματα τέτοιων ερευνών θα προσφέρουν εμπειρική τεκμηρίωση για την ανάπτυξη στοχευμένων πολιτικών και τη βελτιστοποίηση των στρατηγικών ΔΑΔ.

Η μελλοντική έρευνα μπορεί να εξετάσει τον ψηφιακό μετασχηματισμό της ΔΑΔ στην ελληνική εκπαίδευση. Η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων, όπως τα συστήματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και οι πλατφόρμες ηλεκτρονικής επιμόρφωσης, αποτελεί κρίσιμο παράγοντα εκσυγχρονισμού. Μελέτες μπορούν να διερευνήσουν τόσο την αποτελεσματικότητα αυτών των εργαλείων όσο και τους παράγοντες που επηρεάζουν την υιοθέτησή τους από τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη (Kettunen, 2021). Επιπλέον, μπορεί να εξεταστεί η σχέση μεταξύ ψηφιακής ωριμότητας των σχολικών μονάδων και της απόδοσης του ανθρώπινου δυναμικού.

Ένας ακόμη σημαντικός τομέας για έρευνα αφορά τις περιφερειακές ανισότητες και τις διαφοροποιήσεις μεταξύ σχολικών βαθμίδων (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια). Η συγκριτική ανάλυση διαφορετικών γεωγραφικών και κοινωνικοοικονομικών περιβαλλόντων μπορεί να αναδείξει περιοχές όπου η ΔΑΔ λειτουργεί αποτελεσματικά και περιοχές όπου απαιτούνται στοχευμένες πολιτικές (Papadopoulos, 2018). Τέτοιες μελέτες θα επιτρέψουν τη διαμόρφωση πολιτικών που να ανταποκρίνονται στις τοπικές ανάγκες και να μειώνουν τις ανισότητες στην εκπαίδευση.

Τέλος, προτείνεται η ανάπτυξη πειραματικών και δράσεων-παρεμβάσεων σε σχολικές μονάδες, με σκοπό την αξιολόγηση πρακτικών ΔΑΔ σε πραγματικά περιβάλλοντα. Η αξιολόγηση πειραματικών μοντέλων, όπως προγράμματα mentoring, συστήματα αξιολόγησης απόδοσης και συμμετοχική ηγεσία, μπορεί να προσφέρει πολύτιμα δεδομένα για το πώς οι θεωρητικές πρακτικές μεταφράζονται στην καθημερινή σχολική ζωή και πώς επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του προσωπικού και των μαθητών (Day&Gu, 2014 Leithwood&Sun, 2018).

Οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα εστιάζουν σε ποιοτική διερεύνηση εμπειριών, ποσοτική αξιολόγηση επιπτώσεων, ψηφιακό μετασχηματισμό, περιφερειακές διαφοροποιήσεις και πειραματικές παρεμβάσεις. Η συνδυαστική χρήση αυτών των προσεγγίσεων μπορεί να προσφέρει ένα ολοκληρωμένο και τεκμηριωμένο πλαίσιο, ικανό να υποστηρίξει τον εκσυγχρονισμό της ΔΑΔ στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, εξασφαλίζοντας υψηλότερη αποτελεσματικότητα, παρακίνηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Καραλής, Θ. (2018). Δια βίου μάθηση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαδημητρίου, Γ. (2019). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στο Δημόσιο Τομέα.

Ξενόγλωσση

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hiltavuori, T., & Thuneberg, H. (2016). Finnish teachers as leaders of learning: Professional development and leadership in Finnish schools. University of Helsinki.
- Armstrong, M. (2020). A handbook of human resource management practice (15th ed.). Kogan Page.
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2020). Armstrong's handbook of human resource management practice (15th ed.). Kogan Page.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). Transformational leadership (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Becker, G. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis*. University of Chicago Press.
- Beer, M., Spector, B., Lawrence, P., Quinn Mills, D., & Walton, R. (1984). *Managing human assets: The Harvard model of HRM*. Free Press.
- Boxall, P., & Purcell, J. (2016). *Strategy and human resource management* (4th ed.). Palgrave Macmillan.
- Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management* (5th ed.). Sage Publications.
- Campbell, C., Osmond-Johnson, P., Faubert, B., Zeichner, K., & Hobbs-Johnson, A. (2017). The state of educators' professional learning in Canada. Learning Forward Canada.
- Campbell, C., Lieberman, A., & Yashkina, A. (2018). *Teacher learning and leadership: Of, by, and for teachers*. Routledge.
- Christensen, T., & Lægveid, P. (2011). *The Ashgate research companion to New Public Management*. Ashgate.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- Dessler, G. (2021). *Human Resource Management*. Pearson.
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 252–263.
- Department for Education (DfE). (2020). *Teacher appraisal and capability: A model policy for schools*. UK Government.
- Department for Education (DfE). (2023). *School performance tables and accountability measures*. UK Government.
- European Commission. (2022). *Digital Education Action Plan (2021–2027): Resetting education and training for the digital age*. Publications Office of the EU.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Fombrun, C., Tichy, N., & Devanna, M. (1984). *Strategic human resource management*. Wiley.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *American Economic Review*, 100(2), 267–271.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Herzberg, F. (1959). *The motivation to work*. Wiley.

- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3–19.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Katsaros, I., & Vidakis, G. (2022). Leadership development and educational management in Greece: Current trends and challenges. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 637–654.
- Kettunen, J. (2021). Digital transformation and human resource management in education. *International Journal of Educational Management*, 35(4), 759–772.
- Kirkman, B. L., & Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management Journal*, 42(1), 58–74.
- Klassen, R. M., Aldhafri, S., Mansfield, C. F., Purwanto, E., Siu, A. F., Wong, M. W., & Woods-McConney, A. (2012). Teachers' engagement at work: An international validation study. *Journal of Experimental Education*, 80(4), 317–337.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2018). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387–423.
- Marler, J. H., & Boudreau, J. W. (2017). An evidence-based review of HR analytics. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(1), 3–26.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Northouse, P. G. (2022). *Leadership: Theory and practice* (9th ed.). Sage Publications.
- OECD. (2021). *The digital transformation of education: A framework for action*. OECD Publishing.
- Ontario Ministry of Education. (2020). *Ontario leadership framework: A guide to support effective leadership practices*. Queen's Printer for Ontario.

- Osborne, D. (2010). *The new public governance? Emerging perspectives on the theory and practice of public governance*. Routledge.
- Ofsted. (2022). *Education inspection framework (EIF)*. Office for Standards in Education.
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149–162.
- Papadopoulos, G. (2018). *Education reform and administrative change in Greece: Challenges and constraints*. HellenicObservatoryPapers.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. OECD Publishing.
- Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2017). *Public management reform: A comparative analysis – Into the age of austerity* (4th ed.). Oxford University Press.
- Perryman, J. (2009). Inspection and the fabrication of professional and performative processes. *Journal of Education Policy*, 24(5), 611–631.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. McGraw-Hill Education.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Saiti, A., & Fassoulis, K. (2019). Human resource management in the Greek public sector: Challenges and prospects. *International Journal of Educational Management*, 33(2), 246–260.
- Saiti, A., & Saitis, C. (2020). *Leadership and human resource management in education: Contemporary issues and challenges*. Springer.
- Saiti, A. (2021). *Human resource management in education: The Greek case*. Springer.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 64, 26–36.
- Schein, E. H. (2017). *Organizational culture and leadership* (5th ed.). Wiley.
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2–17.
- Storey, J. (1995). *Human Resource Management: A Critical Text*. Routledge.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465.
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. Harper & Brothers.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666–681.
- Tiilikkala, J., Toom, A., & Kumpulainen, K. (2019). Teachers’ learning and professional agency in Finnish schools. *European Journal of Education*, 54(2), 206–220.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson Education.
- Worth, J., & Van den Brande, J. (2020). Teacher autonomy: How does it relate to job satisfaction and retention? NFER.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization* (T. Parsons, Trans.). Free Press.
- Wright, P. M., & McMahan, G. C. (2011). Exploring human capital: Putting human back into strategic human resource management. *Human Resource Management Journal*, 21(2), 93–104.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.