

Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος

Σχολή Οικονομίας και Διοίκησης

Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης
Επιχειρήσεων



Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών:

**Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών
Σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση**

Μεταπτυχιακή Διατριβή

Θέμα: Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Μορφές Ηγεσίας, Κίνητρα,
Αξιολόγηση και Εργασιακή Ικανοποίηση.

Επόπτης: Dr. Πασχαλούδης Δημήτριος,
Καθηγητής

Εισηγητής: **Αναστασιάδης Αθανάσιος, st472**

Σέρρες, Μάρτιος, 2023

International University of Greece
School of Economics and Management
Department of Organization and Business
Administration



**Master: Interdepartmental Master's Program in
Public Administration**

Master Dissertation

Subject: HUMAN RESOURCE MANAGEMENT IN
EDUCATION: Leadership Forms, Motivation, Evaluation
and Job Satisfaction.

Supervisor: Dr. Dimitrios Paschaloudis,
Professor

Proponent: **Anastasiadis Athanasios, st472**

Serres, March, 2023

Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψη προσωπικής ευθύνης

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην Διπλωματική μου Εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης του Μεταπτυχιακού Τίτλου των Μεταπτυχιακών Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία προετοιμάσθηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Όνομα & Επώνυμο Συγγραφέα (Με Κεφαλαία) :

ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗΣ

Υπογραφή (Ολογράφως, χωρίς μονογραφή):

Ημερομηνία (Ημέρα – Μήνας – Έτος):

13/03/2023

CC ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ, 2023

Πίνακας Περιεχομένων

Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψη προσωπικής ευθύνης.....	2
Πίνακας Περιεχομένων.....	3
Ευχαριστίες.....	5
Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Εισαγωγή.....	8
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο :ΗΓΕΣΙΑ.....	19
1.1. Η έννοια της Ηγεσίας.....	19
1.2. Θεωρητικές Προσεγγίσεις της Ηγεσίας.....	21
1.2.1. Η Θεωρία της Γενετικής.....	21
1.2.2. Η Θεωρία των Χαρακτηριστικών.....	22
1.2.3. Η Θεωρία της Συμπεριφοράς.....	23
1.2.4. Η Θεωρία της Εξάρτησης.....	23
1.3. Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.....	25
1.3.1. Η Συναλλακτική Ηγεσία – Transactional Leadership.....	25
1.3.2. Η Διοικητική-Διαχειριστική Ηγεσία – Instructional-Administrative Leadership.....	27
1.3.3. Η Μετασχηματιστική Ηγεσία – Transformational Leadership.....	28
1.3.4. Η Συμμετοχική / Διανεμημένη Ηγεσία – Participative Leadership / Distributed Leadership.....	30
1.3.5. Η Δημοκρατική Ηγεσία – Democratic Leadership.....	31
1.3.6. Η Παιδαγωγική Ηγεσία - Pedagogical Leadership.....	32
1.3.7. Η Ηθική Ηγεσία – Moral Leadership.....	33
1.3.8. Η Παθητική Ηγεσία – Passive Leadership.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ.....	35
2.1. Το Ανθρώπινο Δυναμικό.....	35
2.2 Κίνητρα.....	45
2.3 Εργασιακή Ικανοποίηση.....	53
2.4 Αξιολόγηση.....	61
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	69
1.1. Μεθοδολογία Έρευνας.....	69
1.2. Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων.....	69

1.3. Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου	71
1.4. Πεδίο διεξαγωγής της έρευνας - Δείγμα	73
1.5. Δομή του Ερωτηματολογίου	74
1.6. Στατιστική Ανάλυση	75
1.6.1. Περιγραφική Ανάλυση	76
1.6.2. Επαγωγική Ανάλυση	82
Συμπεράσματα	102
Βιβλιογραφία.....	104
Παράρτημα Α.....	120
Κατάλογος Πινάκων.....	120

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική διατριβή δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς την συνδρομή και την υποστήριξη σημαντικών προσώπων, τους οποίους θα ήθελα στο σημείο αυτό να ευχαριστήσω.

Πρωταρχικά, οφείλω ιδιαίτερες και εγκάρδιες ευχαριστίες στον επιβλέπων και επόπτη της διπλωματικής διατριβής μου, κ. Πασχαλούδη Δημήτριο, Καθηγητή, για την ενθάρρυνση και καθοδήγησή του καθ' όλο το χρονικό διάστημα εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας μου. Η αρωγή του, οι συμβουλές και οι καίριες επισημάνσεις του με βοήθησαν να ξεπεράσω όλα τα γνωστικά και συγγραφικά εμπόδια και να ολοκληρώσω με επιτυχία την έρευνα μου για την **«Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Μορφές Ηγεσίας, Κίνητρα, Αξιολόγηση και Εργασιακή Ικανοποίηση»** και την καταγραφή της.

Εξίσου σημαντικές ευχαριστίες οφείλω στην οικογένειά μου, η οποία με την στήριξη, την συμπαράσταση και την ενθάρρυνσή της στις δύσκολες στιγμές, μου πρόσφερε τα συναισθηματικά και ηθικά εχέγγυα για να ολοκληρώσω την ερευνητική και επιστημονική μου προσπάθεια, με την ευλογία και την στήριξη του Θεού πάντα.

Τέλος, θα ήθελα να αφιερώσω την παρούσα εργασία μου στην γιαγιά μου, η οποία έφυγε από κοντά μου πριν από λίγο καιρό και πάντα ήθελε να με βλέπει να προοδεύω και να «μαθαίνω», όπως εκείνη χαρακτηριστικά έλεγε.

Περίληψη

Η διεύθυνση μίας σχολικής μονάδας, η οποία αντικατοπτρίζεται στο πρόσωπο του ατόμου που ασκεί τη διοίκηση, καλείται να διαχειριστεί μια πληθώρα ατόμων, στοιχείων, καταστάσεων και γεγονότων αποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο και την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και της διοίκησης που ασκεί. Η ηγεσία και η διαχείριση στη δημόσια διοίκηση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα θέματα ενδιαφέροντος των ερευνητών και ερευνητριών καθώς σχετίζεται άμεσα με τα κίνητρα των ανθρώπων που εργάζονται ως υφιστάμενοι, την αξιολόγησή τους και την εργασιακή τους ικανοποίηση και εν γένει την αποδοτικότητα ολόκληρου του δημόσιου οργανισμού.

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό και στόχο την διερεύνηση των μορφών ηγεσίας που ασκούνται από τις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, τα κίνητρα των υφιστάμενων εκπαιδευτικών ως προς το περιβάλλον της εργασιακής τους απασχόλησης, τις απόψεις των υφιστάμενων εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγησή τους και την διερεύνηση της εργασιακής τους ικανοποίησης στο πλαίσιο της απασχόλησής τους στις εκπαιδευτικές σχολικές μονάδες. Στην έρευνα που διεξήχθηκε δόθηκε έμφαση στις μορφές της μετασχηματιστικής και διεκπαιρευτικής ηγεσίας και της μη ηγετικής συμπεριφοράς, τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρά τους στον εργασιακό τους χώρο, τις απόψεις τους σχετικά με την αξιολόγησή τους και, τέλος, τις απόψεις τους για την εργασιακή τους ικανοποίηση στο πλαίσιο της απασχόλησής τους στις εκπαιδευτικές σχολικές μονάδες.

Λέξεις Κλειδιά:

Ηγεσία, Μορφές Ηγεσίας, Μετασχηματιστική, Διεκπαιρευτική, Διευθυντής/τρια, Ανθρώπινο Δυναμικό, Η.Ρ.Μ., Δημόσια Διοίκηση, Κίνητρα, Αξιολόγηση, Εργασιακή Ικανοποίηση.

Abstract

The direction of a school unit, which is reflected in the face of the person exercising the administration, is called to manage a multitude of people, elements, situations and events, proving in this way the effectiveness of the leadership and administration he/she exercises. Leadership and management in public administration is one of the most important topics of interest for researchers as it is directly related to the motivation of people who work as subordinates, their evaluation and job satisfaction and in general the efficiency of the entire public organization.

The purpose and goal of this dissertation is to investigate the forms of leadership exercised by the principals of primary and secondary education, the motivations of current teachers in relation to their work environment, the views of current teachers in terms of their evaluation and the investigation of their job satisfaction in the context of their employment in educational school units. In the research conducted, emphasis was placed on the forms of transformational and transactional leadership and non-leadership behavior, teachers' views on their motivation in their workplace, their views on their evaluation and, finally, their views on their job satisfaction in the context of their employment in educational school units.

Keywords:

Leadership, Forms of Leadership, Transformational, Interpersonal, Manager, Human Resources, H.R.M., Public Administration, Motivation, Evaluation, Job Satisfaction.

Εισαγωγή

Δεδομένου ότι οι έρευνες τα τελευταία χρόνια έχουν καταδείξει ότι η ποιότητα της εκπαιδευτικής δύναμης ενός σχολείου σχετίζεται με τις πρακτικές του προσωπικού του, υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (H.R.M.) στην εκπαίδευση. Υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (H.R.M.) ως βασική στρατηγική για την αύξηση της ποιότητας των σχολείων (Curtis & Wurtzel, 2010). Αυτή η έμφαση στο ανθρώπινο δυναμικό στην εκπαίδευση αντικατοπτρίζεται ξεκάθαρα στη διαθέσιμη έρευνα. Έχει επανειλημμένα αναγνωριστεί ότι οι δάσκαλοι έχουν μεγάλο αντίκτυπο στους μαθητές (Nye et al., 2004; Rivkin et al., 2005; Rockoff, 2004). Ωστόσο, ο αντίκτυπος των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι μεγαλύτερος σε ορισμένα σχολεία από ό,τι σε άλλα. Ορισμένοι συγγραφείς τονίζουν τον αντίκτυπο των σχολικών χαρακτηριστικών και των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα σχολεία ως κεντρική κινητήρια δύναμη για την ποιότητα της εκπαιδευτικής δύναμης ενός σχολείου (Boyd et al., 2011b·Lankford et al., 2002). Ωστόσο, πρόσφατα, διάφοροι ερευνητές δήλωσαν ότι είναι μάλλον αποτέλεσμα πρακτικών προσωπικού των σχολείων. Αυτοί οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι οι διευθυντές μπορούν να έχουν τεράστια επίδραση στη μάθηση των μαθητών μέσω των δασκάλων που προσλαμβάνουν, του τρόπου με τον οποίο αναθέτουν αυτούς τους δασκάλους στις τάξεις, του τρόπου με τον οποίο διατηρούν τους δασκάλους και του τρόπου με τον οποίο δημιουργούν ευκαιρίες για τους δασκάλους να βελτιωθούν (Hornig & Loeb, 2010·Loeb et al., 2012).

Από αυτή την άποψη, η υπάρχουσα εκπαιδευτική βιβλιογραφία επικεντρώθηκε ολοένα και περισσότερο στο H.R.M. μελετώντας πρακτικές ανθρώπινου δυναμικού όπως η πρόσληψη, η εισαγωγή, η επαγγελματική ανάπτυξη και η αξιολόγηση. Αυτή η έρευνα έχει δημιουργήσει πληροφορίες για τις διαφορές, τους περιορισμούς και τις επιπτώσεις αυτών των μεμονωμένων, απομονωμένων πρακτικών. Ωστόσο, μέχρι σήμερα, λίγη έρευνα είναι διαθέσιμη για να εξετάσει πώς και γιατί πολλές πρακτικές ανθρώπινου δυναμικού (H.R.) διαμορφώνονται στο σύνολό τους. Έξω από το

εκπαιδευτικό πεδίο, ωστόσο, έχει δοθεί μεγάλη εννοιολογική και εμπειρική προσοχή σε δέσμες πρακτικών Ανθρώπινου Δυναμικού. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα προτείνει ότι τα αποτελέσματα του H.R.M. δεν πηγάζουν μόνο από μεμονωμένες πρακτικές αλλά από τις διαμορφώσεις των αμοιβαία ενισχυόμενων πρακτικών H.R. Εμπειρικά στοιχεία στον τομέα του H.R.M. υποδεικνύουν την κεντρική σημασία των διαμορφώσεων των διαφόρων πρακτικών H.R. στην αρχιτεκτονική του ανθρώπινου δυναμικού του οργανισμού, καθώς θεωρείται ότι παρέχουν τη βάση για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το H.R.M. σχετίζεται με την απόδοση του οργανισμού. Μια αρχιτεκτονική ανθρώπινου δυναμικού υπάρχει σε οποιονδήποτε οργανισμό και μπορεί να οριστεί ως ένα σύνολο αλληλένδετων στοιχείων του ανθρώπινου δυναμικού, όπως πολιτικές, αρχές ή πρακτικές ανθρώπινου δυναμικού (Colbert, 2004; Lepak & Snell, 1999; Ridder & McCandless, 2010) ή ως το συνολικό εσωτερικά συνεπής και συνεκτική δομή συστήματος ανθρώπινου δυναμικού ενός οργανισμού (Arthur & Boyles, 2007; Becker & Huselid, 2006). Αυτό το αυξανόμενο σύνολο στοιχείων υποδηλώνει ότι το «στρατηγικό ανθρώπινο δυναμικό» - ή οι συνέργειες τόσο μεταξύ των διαφορετικών πρακτικών ενός οργανισμού όσο και μεταξύ των πρακτικών ανθρώπινου δυναμικού ενός οργανισμού και των οργανωτικών του στόχων - έχει ενισχυτική επίδραση στην απόδοση (Huselid, 1995).

Πρόσφατα, επίσης οι εκπαιδευτικοί ερευνητές είναι κρίσιμοι για τις μελέτες που διερευνούν μεμονωμένες πρακτικές HR (Donaldson, 2013; Scribner et al., 2008). Τονίζουν την ανάγκη απόκτησης εικόνας σε διαφορετικές διαμορφώσεις ανθρώπινου δυναμικού προκειμένου να βελτιωθούν οι έρευνες που επιδιώκουν να εντοπίσουν τις σχέσεις μεταξύ του HRM και των σημαντικών αποτελεσμάτων δασκάλου και μαθητή. Από αυτή την άποψη, ορισμένες μελέτες κατέδειξαν επίσης τη δύναμη του στρατηγικού ανθρώπινου δυναμικού για τη βελτίωση του σχολείου (McLaughlin & Talbert, 2003; Rekha et al., 2010).

Ωστόσο, μέχρι τώρα, έχουν γίνει ελάχιστες προσπάθειες για την ανάλυση του «πώς» διαμορφώνονται οι αρχιτεκτονικές H.R. στην εκπαίδευση. Μία εξαίρεση έγινε από τους Smylie & Wenzel (2006). Η μελέτη τους δείχνει – αν και τα αποτελέσματα είναι σε μεγάλο βαθμό έμμεσα και ανέκδοτα– ότι η

προσαρμογή και η εφαρμογή του στρατηγικού ανθρώπινου δυναμικού είναι δύσκολη για τα σχολεία. Επιπλέον, ενώ μελέτες για μεμονωμένες πρακτικές Ανθρώπινου Δυναμικού επισημαίνουν επίσης τη μη στρατηγική χρήση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση, δεν είναι σαφές το «γιατί» οι πρακτικές ανθρώπινου δυναμικού σπάνια διαμορφώνονται στρατηγικά.

Για την αντιμετώπιση αυτού του ερευνητικού κενού, αυτή η ποιοτική μελέτη αναλύει το «πώς» και το «γιατί» οι αρχιτεκτονικές ανθρώπινου δυναμικού διαμορφώνονται από τους διευθυντές στα δημοτικά σχολεία. Για να γίνει αυτό, αυτή η μελέτη διερευνά τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές κατανοούν το ανθρώπινο δυναμικό για τους νέους δασκάλους στο σχολείο τους. Η δημιουργία λογικής ορίζεται γενικά ως μια ενεργή και δυναμική διαδικασία μέσω της οποίας άτομα και ομάδες αποκτούν νόημα από τα περιβάλλοντα στα οποία λειτουργούν, το οποίο με τη σειρά του προσανατολίζει τις ενέργειές τους (Coburn, 2006; Spillane et al., 2002).

Από αυτή την άποψη, μελέτες έχουν δείξει ότι τα οράματα, οι πεποιθήσεις και οι προτεραιότητες των διευθυντών τους διαμορφώνουν πραγματική συμπεριφορά στο σχολείο (για παράδειγμα, οι δράσεις HRM που αναλαμβάνουν) (Donaldson, 2013; Leithwood, 1995). Αυτή η μελέτη επιλέγει να αναλύσει τις αρχιτεκτονικές ανθρώπινου δυναμικού από την οπτική γωνία ενός διευθυντή σχολείου δεδομένου ότι οι διευθυντές θεωρούνται ως διαχειριστές ανθρώπινου κεφαλαίου σε επίπεδο δρόμου στην εκπαίδευση (Milanowski & Kimball, 2010; Donaldson, 2013) και προηγούμενη έρευνα τόνισε τον σημαντικό ρόλο των διευθυντών στη διαμόρφωση των μεμονωμένων πρακτικών HR (Baker & Cooper, 2005; Boyd et al., 2011a· Brown & Wynn, 2009· Donaldson, 2013· Johnson & Birkeland, 2003· Kimball et al., 2010· Papa & Baxter, 2008).

Εκτός από τη μεγέθυνση του ρόλου των διευθυντών, αυτή η μελέτη λαμβάνει επίσης υπόψη το πλαίσιο του σχολείου. Ενώ αποδεικνύεται ότι οι απλές πρακτικές Ανθρώπινου Δυναμικού διαφέρουν ανάλογα με την οργανωτική δομή και/ή το πλαίσιο του σχολείου (Johnson et al., 2004), μέχρι τώρα λίγα είναι γνωστά για τη σχέση μεταξύ παραγόντων σχολικού πλαισίου και της διαμόρφωσης των αρχιτεκτονικών H.R. Τέλος, αυτή η μελέτη εστιάζει

σε αρχιτεκτονικές ανθρώπινου δυναμικού για «νέους δασκάλους». Υπάρχει μια αυξανόμενη συνειδητοποίηση της ανάγκης για ιδιαίτερη προσοχή και υποστήριξη στους νέους εκπαιδευτικούς (TALIS, 2008) και την ανάγκη για πιο συνεκτικές και συνεπείς πρακτικές ανθρώπινου δυναμικού για νέους εκπαιδευτικούς (Korppichetal., 2013· Kwan, 2009). Τρεις βασικές πρακτικές Ανθρώπινου Δυναμικού που είναι κρίσιμες για την προσέλκυση και τη διατήρηση νέων εκπαιδευτικών είναι βασικές σε αυτή τη μελέτη: η πρόσληψη εκπαιδευτικών, η εισαγωγή και η ανάθεση θητείας σε εκπαιδευτικούς.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις

Ηγεσία

What is leadership?

Κατά την διερεύνηση και προσέγγιση του θέματος της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Διαχείρισης και Ηγεσίας ερχόμαστε αντιμέτωποι με τους όρους και τις ορολογίες της Διοίκησης, Διαχείρισης και Ηγεσίας, οι οποίοι μοιάζουν μεταξύ τους, ωστόσο δεν είναι ταυτόσημοι και παρουσιάζουν κάποιες διαφοροποιήσεις.

Συγκεκριμένα, εντός του τομέα της εκπαίδευσης, η ηγεσία έχει πλέον ξεκάθαρα πάρει τη θέση της διαχείρισης, αντικαθιστώντας τον όρο στην θεωρητική, οργανωτική βιβλιογραφία. Οι έννοιες της διοίκησης, της διαχείρισης και της ηγεσίας δεν έχουν το ίδιο νόημα, παρόλα αυτά μοιράζονται αρκετά από τα ίδια χαρακτηριστικά. Εντούτοις, για να παραφράσουμε τους Gosling και Mintzberg (2003), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν ερωτευτεί τόσο πολύ με την «ηγεσία» που η «διαχείριση» και η «διοίκηση» έχουν ωθηθεί στο παρασκήνιο (Craig, 2021).

Πέρα, λοιπόν, από την προφανή απήχηση του όρου «ηγέτης», πώς προέκυψε αυτή η αλλαγή έμφασης; Πρώτον, αντικατόπτριζε μια γενική τάση σε όλους τους οργανισμούς του δημόσιου τομέα, όπου η λήψη αποφάσεων και η λογοδοσία κινούνται όσο το δυνατόν πιο κοντά στον «πελάτη» και οπωσδήποτε στο επίπεδο του μεμονωμένου θεσμού, σε συμφωνία και εναρμόνιση με τις μοντέρνες φιλοσοφίες «νεοφιλελεύθερης» και «Νέας Δημόσιας Διοίκησης» (Ν.Δ.Δ.) (Ball, 2012; Hill & Kumar, 2009). Στον τομέα της εκπαίδευσης, ίσως προσλάβουμε τη λέξη με πολύ πιο ουσιαστικό τρόπο όταν αρχίσαμε να αποκαλούμε τους διευθυντές ως «ηγέτες σχολείων και κολεγίων» και ακόμη και τους επικεφαλής των τμημάτων τους «μεσαίους ηγέτες» (Craig, 2021).

Ο Raelin (2016: 131) προτείνει ότι: «η έννοια και η πρακτική της ηγεσίας έχουν υπερχρησιμοποιηθεί και υπερπουληθεί σε τέτοιο βαθμό που η έννοια της ηγεσίας δεν είναι πλέον εννοιολογικά άθικτη, ενώ η πρακτική της έχει γίνει ελάχιστα ύποπτη». Υπάρχουν πιθανώς τόσοι ορισμοί της ηγεσίας στην εκπαίδευση όσοι και οι άνθρωποι που χρησιμοποιούν τον όρο. Οι Bush και Glover (2003: 10) προσφέρουν τον ακόλουθο ορισμό: «Η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην επίτευξη των επιθυμητών σκοπών. Περιλαμβάνει την έμπνευση και την υποστήριξη άλλων προς την επίτευξη ενός οράματος για το σχολείο που βασίζεται σε σαφείς προσωπικές και επαγγελματικές αξίες».

Ο Bush (2008: 276) μας αναφέρει ότι η ηγεσία έχει να κάνει με τρία πράγματα, την επιρροή, τις αξίες και το όραμα, και παράλληλα ο Cuban (1998: 193) αναφέρει ότι οι ηγέτες πρέπει:

- Να φαντάζονται τι μπορεί να γίνει ο οργανισμός: Να ορίζουν μια αποστολή και να θέσουν στόχους που ενσωματώνουν αυτό το όραμα.
- Να παρακινούν και να αξιοποιούν τις ενέργειες των υφιστάμενους προς την επίτευξη των στόχων.
- Να συνδέουν την αποστολή με οργανωτικές ρουτίνες.
- Να προωθούν και να προστατεύουν ορισμένες αξίες που προσδίδουν ξεχωριστό χαρακτήρα σε έναν οργανισμό.
- Να παράγουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Ως εκ τούτου, οι ηγέτες είναι άνθρωποι που διαμορφώνουν στόχους, κίνητρα και πράξεις άλλων, και αυτό το κάνουν μέσω επιρροής, θέτοντας αποστολές, οράματα και αξίες.

Πολλοί συγγραφείς τα τελευταία είκοσι χρόνια, όπως για παράδειγμα, ο Harris (2005, 2013), έχουν προτείνει ότι η εκπαιδευτική ηγεσία δεν είναι η μοναδική δικαιοδοσία και αρμοδιότητα του επικεφαλής του σχολείου. Οποιοδήποτε μέλος του προσωπικού μπορεί να ηγηθεί σε ορισμένες περιπτώσεις και κάτω από ορισμένες συνθήκες. Ωστόσο, οι περισσότεροι διευθυντές και επικεφαλής σχολείων εργάζονται εντός των νομοθετικών και

των διαρθρωτικών πλαισίων και ως εκ τούτου περιορίζονται στις «ηγετικές» ικανότητές τους. Επομένως, για να προσδιοριστεί η κατεύθυνση, ένας «ηγέτης» πρέπει να έχει και τον έλεγχο της κατάστασης.

Χωρίς ισχυρές δομές για να την υποστηρίξουν, η ηγεσία μπορεί να είναι επικίνδυνη. Ο Zaleznic (1977: 201) αναφέρει ότι πολλοί «ηγέτες» δείχνουν ελάχιστο ενδιαφέρον για την διανομή και «μερικές φορές αντιδρούν στην καθημερινή εργασία ως μια θλίψη», και ο Fullan (1992: 19) λέει ότι «το όραμα (μια κεντρική «λειτουργία» της ηγεσίας) μπορεί να τυφλώσει τους ηγέτες με διάφορους τρόπους», όταν πιστεύουν ότι πρέπει να χειραγωγήσουν τους δασκάλους και τη σχολική κουλτούρα για να συμμορφωθούν με αυτήν.

Επιπλέον, για όσους βρίσκονται «ενδιάμεσα» σε ένα σχολείου και ενθαρρύνονται από την πεποίθηση ότι οι κατανεμημένες δομές της διοίκησης θα τους επιτρέψουν να ασκήσουν τις ηγετικές τους δεξιότητες, ο Kotterman (2006: 16) μας υπενθυμίζει ότι «όταν οι πρόσφατα εκπαιδευμένοι ηγέτες προσπαθούν να ηγηθούν, γρήγορα ανακαλύπτουν ότι δεν τους επιτρέπεται να το κάνουν, ενώ στην πραγματικότητα αναμένεται να τα καταφέρουν». Στην ουσία, όμως, αυτό οδηγεί μόνο σε σύγχυση και μειωμένη ικανοποίηση στην εργασία και «στην περίπτωση των σύγχρονων οργανισμών, πάρα πολλοί ηγέτες θα χαλάσουν την αποτελεσματικότητά τους. Πολλαπλοί ηγέτες με διαφορετικά οράματα, όχι μόνο μπορούν να μπερδέψουν, αλλά μπορούν, επίσης, να μειώσουν τα κίνητρα των υφισταμένων τους» (Craig, 2021).

Διοίκηση

What is management?

Όπως και με την έννοια της ηγεσίας, έτσι υπάρχουν και πολλοί ορισμοί της έννοιας της «Διοίκησης». Οι Bush και Glover (2003: 10) ορίζουν την διοίκηση ως «την εφαρμογή των σχολικών πολιτικών και την αποτελεσματική και αποτελεσματική διατήρηση των τρεχουσών δραστηριοτήτων του σχολείου». Οι Connolly et al. (2019: 505) προτείνουν ότι «η Διοίκηση στην Εκπαίδευση συνεπάγεται ανάθεση, η οποία περιλαμβάνει αξιολόγηση, αποδοχή και ανάληψη της ευθύνης για την εύρυθμη λειτουργία ενός συστήματος στο οποίο συμμετέχουν άλλοι και του εκπαιδευτικού ιδρύματος, όπου συνεπάγεται μια οργανωτική ιεραρχία».

Οι πολλοί ορισμοί που υπάρχουν στη βιβλιογραφία μπορούν γενικά να συνοψιστούν ως εξής: «διαχείριση είναι η επίβλεψη, ο έλεγχος και η κατεύθυνση των διαδικασιών και των πόρων (ιδιαίτερα των ανθρώπων) για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων και σκοπών ενός οργανισμού με τον πιο αποτελεσματικό και αποδοτικό τρόπο» (Craig, 2021).

Χρειάζεται να διαφοροποιήσουμε το περιβάλλον της διοίκησης του 21ου αιώνα από το ουσιαστικά απαξιωμένο μοντέλο διοίκησης του Taylor και των θεωριών διοίκησης των προηγούμενων δεκαετιών, που σύμφωνα με τον Pollitt (1993) αφορούσαν πάνω απ' όλα τον έλεγχο, και πως ο έλεγχος έπρεπε να επιτευχθεί μέσω μίας ουσιαστικά διοικητικής προσέγγισης.

Η διοίκηση απαιτεί την επίτευξη αποτελεσμάτων και την ανάληψη προσωπικής ευθύνης για αυτό. Οι στόχοι της διοίκησης ορίζονται κυρίως από τη γλώσσα των οικονομικών επιστημών, ιδίως σε σχέση με την «παραγωγή» και την «αξία για τα χρήματα» (Pollitt, 1993). Αυτή ήταν η κατεύθυνση που ακολουθήθηκε στις πολιτικές πολλών δυτικών κυβερνήσεων από τη δεκαετία του 1980, ως αποτέλεσμα της νέας δημοσίας διοίκησης (Ν.Δ.Δ.) και αντικατοπτρίζει, για παράδειγμα, στην κατάρρευση της μεσαίας βαθμίδας της τοπικής αυτοδιοίκησης στην εκπαίδευση. Τώρα περισσότερο από ποτέ, οι διευθυντές και τα ανώτερα στελέχη των σχολείων αναμένεται να είναι

διοικητές και στρατηγικοί σχεδιαστές και δεν αναμένεται πλέον να είναι απλώς εκπαιδευτικοί .

Συνεπώς, η εκπαιδευτική διοίκηση συνεπάγεται και ακολουθείται από την ανάληψη της ευθύνης για την ορθή, καθημερινή λειτουργία ενός ιδρύματος. Στην πράξη, συνεπάγεται ανάθεση, η οποία περιλαμβάνει αξιολόγηση, αποδοχή και ανάληψη ευθύνης. «Ο ρόλος του διευθυντή είναι να εισάγει και να διατηρεί την τάξη σε έναν οργανισμό» (Czarniawka-Joerges & Wolff, 1991: 538), και «η διαδικασία διοίκησης μειώνει την αβεβαιότητα και σταθεροποιεί τον οργανισμό» (Lunenburg, 2011: 1).

Ένας «διευθυντής – διοικητής» χρειάζεται μια καλή αντίληψη των θεμάτων προϋπολογισμού και ανθρώπινων πόρων, καθώς και των ειδικών θεμάτων που σχετίζονται με τον οργανισμό, γεγονός που τον κάνει διαφορετικό από τους άλλους. Αυτές είναι βασικές απαιτήσεις για έναν καλό επικεφαλής ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Συνοπτικά, ένας διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία διαδικασιών και δομών για την επίτευξη αποτελεσμάτων και η διοίκηση απαιτεί την αποδοχή της προσωπικής ευθύνης για την επίτευξή τους. Στο μεγαλύτερο μέρος του δημόσιου τομέα (αλλά ίσως όχι στην εκπαίδευση), η διοίκηση θεωρείται ως μια ξεχωριστή λειτουργία που απαιτεί τις δικές της δεξιότητες και κατάρτιση.

Διαχείριση

What is administration?

Μπορούμε να ισχυριστούμε πως είναι εξαιρετικά δύσκολο να βρεθεί ένας ευρέως αποδεκτός και ουσιαστικός ορισμός της διαχείρισης. Ο Sergiovanni (1980) την ορίζει ως τη διαδικασία εργασίας μαζί και μέσω άλλων, προκειμένου να επιτευχθούν αποτελεσματικά οι οργανωτικοί στόχοι. Αυτός ο ορισμός, όπως και πολλές άλλες προσπάθειες για τον ορισμό της έννοιας «διαχείριση» είναι αρκετά ήπιος, αλλά αξίζει να σημειωθεί ότι δεν αναφέρει καθόλου την «υπευθυνότητα», ούτε θέτει σε αρχικό στάδιο τις διαδικασίες και τους στόχους. Ο Hughes (2012) μας αναφέρει ότι η διαχείριση έχει να κάνει με την κατά γράμμα τήρηση των κανόνων, την εκτέλεση των οδηγιών που δίνονται από κάποιον άλλο. Ένας διαχειριστής «είναι υπεύθυνος μόνο έμμεσα για την παράδοση των αποτελεσμάτων». Ουσιαστικά λοιπόν, η διαχείριση βασίζεται στην ακολουθία οδηγιών. Σε αντίθεση με τη διοίκηση, η διαχείριση έχει μια εσωτερική εστίαση και μια βραχυπρόθεσμη προοπτική (Craig, 2021).

Η διοίκηση παραδοσιακά βρίσκεται ευρέως στο δημόσιο τομέα. Η ιστορία του πηγαίνει πίσω χιλιάδες χρόνια, αλλά με τη μορφή που τη γνωρίζουμε τώρα προέρχεται από τα έργα των Weber και Wilson στις αρχές του 20ου αιώνα (Hughes, 2012).

Στην «καθαρή – αγνή» μορφή διοίκησης του Weber, προτείνει ότι οι «δημόσιοι υπάλληλοι» δεν μπορούν και δεν πρέπει να ασκούν ηγεσία, αλλά θα πρέπει να υπόκεινται στην καθοδήγηση των ηγετών, συνήθως πολιτικών. Ίσως σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να εξετάσουμε εάν οι προϊστάμενοι και τα ανώτερα στελέχη των σχολείων θεωρούν τους εαυτούς τους ως δημόσιους υπαλλήλους, καθώς αυτό θα έχει αντίκτυπο στο πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργούν (Craig, 2021).

Ο όρος «διαχείριση» παραδοσιακά χρησιμοποιείται ευρέως στον τομέα της εκπαίδευσης σε προτίμηση έναντι της ηγεσίας και της διοίκησης σε πολλά μέρη του κόσμου (π.χ. στη Βόρεια Αμερική). Εξυπηρετεί με μεγαλύτερη ακρίβεια ιεραρχικά εκπαιδευτικά συστήματα μέσω ενός συστήματος ισχυρής

διακυβέρνησης, που συχνά λειτουργεί μέσω περιφερειακών και δημοτικών δομών λήψης αποφάσεων (Craig, 2021).

Από την εισαγωγή των «νεοφιλελεύθερων» φιλοσοφιών και της φιλοσοφίας της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (Ν.Δ.Δ.) στο εκπαιδευτικό σύστημα τη δεκαετία του 1980, σε όλο τον κόσμο όλο και περισσότερες αποφάσεις έχουν ανατεθεί σε σχολεία, και ίσως εκτός από λίγες περιπτώσεις, η ανάγκη για διαχειριστική κατάρτιση για ανέλιξη σε ανώτερες θέσεις σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι πλέον παρελθόν (Craig, 2021).

Συνοψίζοντας, το παραδοσιακό μοντέλο διαχείρισης έχει πλέον αντικατασταθεί λίγο – πολύ από τη (δημόσια) διοίκηση ως το αποκορύφωμα της διαδικασίας μεταρρύθμισης που ξεκίνησε τη δεκαετία του 1980, και οι διευθυντές, και όχι οι διαχειριστές, είναι πλέον υπεύθυνοι για τις πράξεις τους, όπως δεν ήταν ποτέ στο παρελθόν. Ίσως ήρθε τώρα η ώρα που εργαζόμαστε στην εκπαίδευση να εγκαταλείψουμε τον όρο «διαχείριση» και να επικεντρωθούμε πιο άμεσα στις έννοιες της ηγεσίας και της διοίκησης (Craig, 2021).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο :ΗΓΕΣΙΑ

1.1. Η έννοια της Ηγεσίας

Κατά την διερεύνηση και προσέγγιση θεμάτων, και ιδιαιτέρως των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών θεμάτων, τα οποία αναφέρονται στη διοίκηση, ερχόμαστε αντιμέτωποι με όρους και ορολογίες, όπως διοίκηση – ηγεσία, δημόσια διοίκηση, ανθρώπινο δυναμικό, μοντέλα διοίκησης και θεωρίες ηγεσίας. Οι όροι αυτοί μπορεί να φαίνεται ότι έχουν κάποια συνάφεια και συσχέτιση μεταξύ τους, ωστόσο δεν είναι ταυτίσιμοι και χρειάζονται διευκρίνιση.

Προσεγγίζοντας, λοιπόν, την έννοια της διοίκησης παρατηρούμε πως είναι πολύ στενά συνδεδεμένη με την έννοια της ηγεσίας, ωστόσο, οι δύο αυτές έννοιες δεν είναι ταυτόσημες. Ο Σαΐτης (2005) τονίζει, πως η ηγεσία είναι αξιοσημείωτο και οργανικό κομμάτι της διοίκησης, εντούτοις όμως δεν μπορεί να ταυτιστεί μαζί της. Ο όρος «ηγεσία» είναι μία έννοια που χαρακτηρίζεται από μεγάλη πολυπλοκότητα και, επομένως, είναι δύσκολο να αναφέρουμε με βεβαιότητα και σαφήνεια τον ακριβή ορισμό της, ειδικά αν αναλογιστούμε το γεγονός της ύπαρξης πολλών ορισμών από τους επιστήμονες που κατά καιρούς προσπάθησαν να την οριοθετήσουν.

Παρατηρώντας την ετυμολογία της λέξης θα δούμε πως η λέξη «ηγεσία» είναι ελληνική, προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό συνηρημένο ρήμα «ήγέομαι – ήγοῦμαι» και σημαίνει βρίσκομαι μπροστά, διευθύνω, καθοδηγώ, είμαι αρχηγός. Χαρακτηριστικός είναι ο ορισμός του Strogdill, ο οποίος θεωρεί πως η «ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των δραστηριοτήτων μιας οργανωμένης ομάδας με σκοπό την επίτευξη των στόχων» (1974: 3). Οι Katz και Kahn θεωρούν πως ηγεσία θεωρείται η συμμόρφωση των εργαζομένων ενός οργανισμού στις απαιτήσεις του (Katz D., & Kahn R., 1978). Ο Goleman (2000) πιστεύει πως «ηγεσία είναι το να εμπνέει και να καθοδηγεί κανείς άτομα και ομάδες προς ένα κοινό στόχο, το να προωθεί ή να διαχειρίζεται σωστά την αλλαγή».

Ο Μπουραντάς προσεγγίζοντας και αναλύοντας το φαινόμενο της ηγεσίας κατέληξε στον ορισμό πως «ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μίας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον» (Μπουραντάς, 2005). Στο ίδιο μήκος κύματος, ως ηγεσία, σύμφωνα με τη Πετρίδου, ορίζεται η «διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μίας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων, από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν τους στόχους αποτελεσματικά, οι οποίοι στόχοι απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον» (Πετρίδου, 2011). Συμπληρωματικά, ο Χυτήρης αναφέρει ότι «ως ηγεσία ορίζεται η ικανότητα άσκησης επιρροής στους άλλους (συνεργάτες, υφιστάμενοι, οπαδοί), ώστε όλοι μαζί να πετύχουν προκαθορισμένους στόχους. Αποτελεί μια δυναμική διαδικασία όπου ο ηγέτης προβαίνει σε μια ενέργεια ή συμπεριφορά στην οποία ανταποκρίνεται ο υφιστάμενος, για να αντιδράσει εκ νέου ο ηγέτης» (Χυτήρης, 2013).

Ανακεφαλαιώνοντας, προσδιορίζοντας τον όρο της «ηγεσίας» και του «ηγέτη» μπορούμε να ισχυριστούμε πως πρόκειται για το άτομο εκείνο το οποίο, μέσω μίας συνθετικής διαδικασίας, χρησιμοποιεί στοιχεία της προσωπικότητάς του και του χαρακτήρα του, όπως γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, πεποιθήσεις, αξίες και ήθος, προκειμένου να επηρεάσει άλλους, ώστε να επιτύχει ένα στόχο ή μία αποστολή και να διευθύνει έναν οργανισμό με τρόπο αποδεκτό, κατανοητό και συνεκτικό. Η στήριξη της ηγεσίας στην κινητοποίηση και στη συμμετοχή των άλλων ατόμων μπορεί να επιτευχθεί με την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων.

1.2. Θεωρητικές Προσεγγίσεις της Ηγεσίας

Κατά την βιβλιογραφική διερεύνηση, προσέγγιση και επισκόπηση του θέματος παρατηρήθηκε με την πάροδο του χρόνου η κατηγοριοποίηση από τους ερευνητές και επιστήμονες κάποιων στοιχειωδών θεωριών σχετικές με την ηγεσία. Οι θεωρίες αυτές, οι οποίες αναλύονται και παρακάτω είναι:

- Η θεωρία της γενετικής
- Η θεωρία των χαρακτηριστικών
- Η θεωρία της συμπεριφοράς
- Η θεωρία της εξάρτησης

1.2.1. Η Θεωρία της Γενετικής

Μία από τις πιο παλαιές και ιστορικές θεωρίες προσέγγισης της ηγεσίας είναι η θεωρία της γενετικής. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, ο άνθρωπος που θα αναδειχθεί ως ηγέτης γεννιέται με κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία είναι χαρισματικά και κληρονομικά, που τον βοηθούν να αναδεχθεί και να εκπληρώσει τις ηγετικές του ικανότητες. Η θεωρία της γενετικής υποστηρίχθηκε κατά καιρούς για την εκπλήρωση διάφορων συμφερόντων, οι οποίοι ήταν κυρίως συνυφασμένοι με την κληρονομική συνέχεια των προσώπων που κατείχαν ηγετικές θέσεις και επομένως έπρεπε να συνεχίσουν την άσκηση του αξιώματος ως οι πιο ικανοί και επιδέξιοι για αυτή τη θέση. Η συγκεκριμένη θεωρία της γενετικής επικράτησε μέχρι και τις αρχές του εικοστού (20^{ου}) αιώνα, όπου και θεωρήθηκε πλέον ξεπερασμένη, καθώς δεν μπορούσε να αιτιολογήσει το γεγονός πως αναδείχθηκαν άτομα ως εξαιρετικοί ηγέτες χωρίς να έχουν κάποια αριστοκρατική καταγωγή (Τερζίδης, 2015).

1.2.2. Η Θεωρία των Χαρακτηριστικών

Ως επακόλουθο της θεωρίας της γενετικής στην προσέγγιση της ηγεσίας ήταν η θεωρία των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του ηγέτη. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, ο άνθρωπος που θα αναδειχθεί ως ηγέτης γεννιέται, εξίσου, με κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία τον διαχωρίζουν από τους υπόλοιπους ανθρώπους, όπως για παράδειγμα η ικανότητά του να εμπνέει τους υπόλοιπους, να είναι ευφυής και έξυπνος και να διακρίνεται για τις απόψεις και τις αντιλήψεις του, εντούτοις τα χαρακτηριστικά αυτά δεν είναι κληρονομικά (Montana & Charnov, 2011). Ο Strogdill προσπάθησε να ταξινομήσει τα χαρακτηριστικά με τα οποία γεννιέται ένας ηγέτης σε κατηγορίες και κατέληξε πως ταξινομούνται με βάση τα σωματικά χαρακτηριστικά, το κοινωνικό υπόβαθρο, τα χαρακτηριστικά ευφυΐας, προσωπικότητας, κοινωνικά χαρακτηριστικά καθώς και χαρακτηριστικά που σχετίζονται με καθήκοντα (Strogdill, 1974). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί το γεγονός πως δεν κατέστη δυνατό να καταγραφούν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που αναδεικνύουν έναν ηγέτη, διότι υπήρχε διχογνωμία ανάμεσα στους ερευνητές και τις ερευνήτριες που ασχολήθηκαν με τη καταγραφή των χαρακτηριστικών του ηγέτη (Πετρίδου, 2011).

Οι Christie & Lingard υποστηρίζουν πως οι πιο ανθεκτικές από τις θεωρίες ηγεσίας είναι ίσως σχετικές παραλλαγές που υπάρχουν αναφορικά με την θεωρία της γενετικής του «μεγάλο άνθρωπο» ή της θεωρίας των χαρακτηριστικών, οι οποίες θεωρούν την ηγεσία ως ιδιότητα του ατόμου. Ενώ είναι εννοιολογικά και εμπειρικά απλό να επισημανθούν ελαττώματα στις θεωρίες χαρακτηριστικών, αυτές οι θεωρίες συνεχίζουν να επανεμφανίζονται με διαφορετικές μορφές. Είναι εύκολο να δείξουμε ότι τα γνωρίσματα που σχετίζονται με τις θεωρίες ηγεσίας «μεγάλων ανδρών» τείνουν να αντικατοπτρίζουν εξιδανικευμένους, αρρενωπούς, ηρωικούς μύθους, παρά την πραγματικότητα του πώς είναι η συνηθισμένη ηγεσία στους περισσότερους οργανισμούς, συμπεριλαμβανομένων και των σχολείων. Είναι εύκολο να επισημάνουμε ότι πρόκειται για ιδανικές εικόνες που παρουσιάζουν καθολικά χαρακτηριστικά των ηγετών ως σωτήρες των οποίων οι ιδιότητες βρίσκονται εκτός χρόνου και τόπου. Ωστόσο, οι «γκουρού» που διακινούν

σοφία και οι «κακοί» που παραβιάζουν τους κανόνες για να επιτύχουν εξαιρετικά αποτελέσματα συνεχίζουν να εμφανίζονται ως αγαπημένα στερεότυπα ηγεσίας (Christie & Lingard, 2001).

1.2.3. Η Θεωρία της Συμπεριφοράς

Με τη πάροδο του χρόνου και την εξέλιξη του όρου της ηγεσίας εμφανίστηκαν νέες θεωρίες ηγεσίας, όπως η θεωρία της συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, υπάρχουν κάποιες συμπεριφορές που διαχωρίζουν τους καλούς ηγέτες και τους διακρίνουν. Δίνεται, δηλαδή, έμφαση στο τι πραγματικά κάνουν οι ηγέτες και ποιες συμπεριφορές εφαρμόζουν, χωρίς να εξετάζονται οι ιδιότητές τους και τα χαρακτηριστικά τους, και τι αντίκτυπο έχουν αυτές οι συμπεριφορές στους ανθρώπους που ακολουθούν τους συγκεκριμένους ηγέτες. Οι ερευνητές και οι ερευνήτριες εντοπίζουν πως η συγκεκριμένη θεωρία έχει διπλό χαρακτήρα, καθώς προσπαθεί να ερμηνεύσει την ηγεσία ως απόρροια του προσανατολισμού του ηγέτη απέναντι στους ανθρώπους και στη προσπάθειά του να τους ικανοποιήσει, και ταυτοχρόνως, ως απόρροια του προσανατολισμού της εργασίας και της επίτευξης στόχων (Κουτούζης, 1999).

1.2.4. Η Θεωρία της Εξάρτησης

Ως επακόλουθο της θεωρίας της συμπεριφοράς στην προσέγγιση της ηγεσίας ήταν η θεωρία της εξάρτησης. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, η οποία έκανε την εμφάνισή της γύρω στη δεκαετία του 1960 αμφισβητώντας τη συμπεριφορική θεωρία ως περιορισμένη, η αποτελεσματική ηγεσία συσχετίζεται με την εξάρτηση των συνθηκών που επικρατούν τόσο στον εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον ενός οργανισμού (Κουτούζης, 1999). Η ηγεσία, επομένως, δεν ασκείται με έναν και μοναδικό τρόπο κατάλληλο για κάθε περίπτωση, αλλά η αποτελεσματικότητα του ηγέτη θα

είναι αυτή που θα καταδείξει τον πιο κατάλληλο τρόπο άσκησης της ηγεσίας (Τερζίδης, 2015).

Συνοψίζοντας, όλες οι θεωρίες αναφορικά με την ηγεσία που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς με τη πάροδο του χρόνου και την εξέλιξη του όρου της ηγεσίας παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους, ωστόσο, μπορούμε να ισχυριστούμε πως η ηγεσία είναι ενσωματωμένη σε διάφορους τομείς των κοινωνικών σχέσεων του ανθρώπου. Οι θεωρίες της γενετικής και των χαρακτηριστικών προβάλλουν εξιδανικευμένες εικόνες που παρουσιάζουν καθολικά χαρακτηριστικά των ηγετών ως σωτήρες, των οποίων οι ιδιότητες βρίσκονται εκτός χρόνου και τόπου. Μολονότι οι θεωρίες αυτές είναι πλέον ξεπερασμένες και έχουν παρουσιάσει και αρκετά ελαττώματα, προξενεί απορία γιατί αυτές οι θεωρίες απόδοσης είναι τόσο ανθεκτικές παρά την έλλειψη ρεαλισμού τους. Οι Christie & Lingard υποστηρίζουν πως αυτό συμβαίνει διότι οι «γκουρού» που διακινούν σοφία και οι «κακοί» που παραβιάζουν τους κανόνες για να επιτύχουν εξαιρετικά αποτελέσματα συνεχίζουν να εμφανίζονται ως αγαπημένα στερεότυπα ηγεσίας. Προβάλλεται, δηλαδή, μια ορισμένη αλήθεια και αυτή είναι ότι το πρόσωπο του ηγέτη κάνει τη διαφορά. Δεν είναι δύσκολο να σκεφτείς περιπτώσεις ή προσωπικές εμπειρίες όπου η αλλαγή ενός ηγέτη μετατρέπεται μια κατάσταση από καλή σε κακή ή το αντίστροφο. Τα άτομα με τις ιδιαίτερες βιογραφίες, τις ικανότητες και τις διαθέσεις ή συνήθειές τους, όπως θα το περιέγραφε ο Bourdieu (1997), έχουν θεμιτό ρόλο στις θεωρίες ηγεσίας. Η εξέταση της ατομικής ηγεσίας είναι απαραίτητη, αλλά δεν αρκεί για να εξηγήσει τις κοινωνικές σχέσεις της ηγεσίας (Christie & Lingard, 2001).

Επιπροσθέτως, ένα γεγονός που είναι εμφανές στις μελέτες της ηγεσίας είναι η ομαδοποίηση των ηγετικών συμπεριφορών στις θεωρίες έκτακτης ανάγκης και κατάστασης, οι οποίες μετατοπίζουν την εστίαση από τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά στις συμπεριφορές και στις ρυθμίσεις. Αυτή η ευρεία θέση συνοψίζεται ικανοποιητικά στα λόγια ενός από τους πιο γνωστούς θεωρητικούς της ηγεσίας, του Fiedler (1967), ο οποίος ισχυρίζεται πως «οποιοδήποτε στυλ ηγεσίας δεν είναι από μόνο του καλύτερο από οποιοδήποτε άλλο, ούτε ένας τύπος ηγετικής συμπεριφοράς είναι κατάλληλος για όλες τις συνθήκες. Ως εκ τούτου, σχεδόν οποιοσδήποτε θα πρέπει να είναι

σε θέση να επιτύχει ως ηγέτης σε ορισμένες καταστάσεις και σχεδόν όλοι είναι πιθανό να αποτύχουν σε άλλες. Από αυτή τη θεωρία προκύπτει, επίσης, ότι κάποιος μπορεί να βελτιώσει την ομαδική ή οργανωτική απόδοση είτε αλλάζοντας τον ηγέτη ώστε να ταιριάζει κατάσταση, είτε αλλάζοντας την κατάσταση για να ταιριάζει στον ηγέτη». Οι προσεγγίσεις, δηλαδή, έκτακτης ανάγκης και κατάστασης είναι μια σημαντική προσέγγιση πέρα από τις θεωρίες χαρακτηριστικών, καθώς θεωρούν την ηγεσία ως ένα συλλογικό φαινόμενο και συμπεριφορών (τουλάχιστον μερικά από τα οποία μπορούν να μαθευτούν) και, σημαντικά, δίνουν έμφαση στην εξέταση του πλαισίου (Christie & Lingard, 2001).

1.3. Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας

Έχοντας ως βάση τις παραπάνω θεωρίες μπορούμε να προσεγγίσουμε και διάφορα μοντέλα που σχετίζονται με την άσκηση της ηγεσίας, δη στον τομέα της εκπαίδευσης, απορρέοντας από τις θεωρίες αυτές και αναφέρονται ευρέως στην διεθνή βιβλιογραφία. Είναι σημαντικό να διασαφηνισθεί πως η ταξινόμηση των μοντέλων διαφέρει από ερευνητή σε ερευνητή ενώ ορισμένα μοντέλα ηγεσίας αλληλεπικαλύπτονται καθώς εμφανίζουν αρκετά κοινά σημεία (Σταύρου, 2020).

1.3.1. Η Συναλλακτική Ηγεσία – Transactional Leadership

Η συναλλακτική ηγεσία (Transactional Leadership) έχει ως επίκεντρο την οργάνωση, την εποπτεία και την απόδοση των ομάδων βασιζόμενη σε ένα σύστημα ποινών και ανταμοιβών (Bush, 2003). Οι Miller & Miller (2001) προσδιορίζουν την συναλλακτική ηγεσία ως μία διαδικασία ανταλλαγής, η οποία μάλιστα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας προσδιορίζεται ως μία βραχυπρόθεσμη ανταλλαγή μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Αυτό το μοντέλο ηγεσίας έχει καθιερωμένη την στρατηγική πολιτική της ανταλλαγής, καθώς ο διευθυντής που κατέχει την εξουσία που απορρέει από

τη θέση του ως επίσημος ηγέτης της σχολικής μονάδας, κατέχει και την δύναμη με τη μορφή βασικών ανταμοιβών, όπως για παράδειγμα την προώθηση, τις αναθέσεις εργασίας και τις αναφορές (Παπαθανασίου, 2020). Η πολιτική της ανταλλαγής μπορεί να αποβεί ωφέλιμη και για τις δύο πλευρές της συμφωνίας, δηλαδή τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, καθώς ο διευθυντής καθορίζει τα πρότυπα, τους κανονιστικούς κανόνες και τις διαδικασίες και παράλληλα παρακολουθεί στενά τους υφισταμένους του με σκοπό να εξασφαλίσει την ικανοποίηση των προσδοκιών του (Bass & Avolio, 1994). Υιοθετώντας και ακολουθώντας την συναλλακτική ηγεσία οι διευθυντές καλούνται να λύσουν το οποιοδήποτε ζήτημα ανακύψει μέσα σε ένα κανονιστικά δομημένο πλαίσιο, το οποίο βασίζεται στην λογική σκέψη και προσέγγιση και δεν εστιάζει στην δημιουργική σκέψη. Επομένως, «ο διευθυντής – ηγέτης καθιστά σαφές στους υφισταμένους του ποιες ακριβώς είναι οι προσδοκίες του και τι αναμένεται να κάνουν για να λάβουν τις ανταμοιβές. Υπάρχει μια διαπραγμάτευση μεταξύ των δύο μερών ως προς το τι περιμένει ο ηγέτης και ποια θα είναι η ανταμοιβή για την ικανοποίηση των προσδοκιών» (Felicien et al., 2013).

Εντούτοις, έχει παρατηρηθεί πως η συναλλακτική ηγεσία δεν παρουσιάζει μακροχρόνια δέσμευση στα ιδανικά, το όραμα και τις αξίες που προωθούν οι διευθυντές – ηγέτες, διότι δεν προάγεται η δημιουργική σκέψη από τους υφισταμένους στην επίλυση των πιθανών προβλημάτων που ανακύπτουν, αλλά ενθαρρύνεται η προσκόλληση στις κανονιστικές διατάξεις και στα πρότυπα (Αλεξόπουλος & Μπαμπάλης, 2021). Η συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας είναι αρκετά αποτελεσματική στις περιπτώσεις όπου τα προβλήματα και ζητήματα που ανακύπτουν χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερη ακρίβεια, σαφήνεια και απλότητα, από την άλλη μεριά όμως, περιορίζει τις δυνατότητες και τις δεξιότητες τόσο των διευθυντών – ηγετών όσο και των υφιστάμενων εκπαιδευτικών, οι οποίοι αμφότεροι δεν μπορούν να αξιοποιήσουν στο έπακρο τη δυναμικότητά τους (Felicien et al., 2013).

Συνοψίζοντας, στο μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας τοποθετούνται σαφείς και ακριβείς δομές που προσδιορίζουν τις αρμοδιότητες των υφιστάμενων καθώς και τις ποινές και αμοιβές που αυτοί λαμβάνουν σύμφωνα με την επίτευξη των σκοπών, στόχων και προσδοκιών του ηγέτη. Οι

ποινές δεν αναφέρονται πάντα ρητώς, αλλά συνήθως υπάρχουν επίσημα συστήματα πειθαρχίας. Το αρχικό στάδιο περιλαμβάνει μία διαπραγμάτευση σύμφωνα με την οποία ο υφιστάμενος λαμβάνει μισθό και άλλες παροχές και ο διευθυντής αποκτά εξουσία επί του υφισταμένου. Όταν ο διευθυντής κατανέμει την εργασία σε έναν υφιστάμενο, ο τελευταίος θεωρείται ότι είναι πλήρως υπεύθυνος για την εκτέλεση της εργασίας, ανεξάρτητα από το αν έχει τους πόρους ή την ικανότητα να την εκτελέσει. Ο υφιστάμενος θεωρείται προσωπικά υπεύθυνος και τιμωρείται για ενδεχόμενη αποτυχία του, ενώ αντίστοιχα ανταμείβονται για την επιτυχία του. Ο ηγέτης συχνά χρησιμοποιεί τη διαχείριση κατ' εξαίρεση: οι εξαιρέσεις στην προσδοκία απαιτούν έπαινο και ανταμοιβή για υπέρβαση της προσδοκίας, ενώ εφαρμόζεται κάποιο είδος διορθωτικής ενέργειας για απόδοση κάτω από την προσδοκία (Κουτουζής, 2016).

1.3.2. Η Διοικητική-Διαχειριστική Ηγεσία – Instructional-Administrative Leadership

Το διαχειριστικό μοντέλο ηγεσίας μιας σχολικής μονάδας προσιδιάζει περισσότερο στην κλασική μορφή ηγεσίας. Αυτό επικεντρώνεται στην γραφειοκρατία, την επιβολή κανόνων, τις διαδικαστικές ρυθμίσεις, τις διοικητικές εργασίες και τις ευθύνες του κάθε συμβαλλόμενου μέρους. Οι ηγέτες φέρουν υπευθυνότητα για την ακαδημαϊκή πορεία, το κλίμα και την απόδοση του σχολείου. Ως εκ τούτου, πρόκειται για ένα στυλ ηγεσίας αρκετά σημαντικό που ωστόσο δεν μπορεί να σταθεί από μόνο του αποτελεσματικό, αφού η έμφαση στο διεκπαιρευτικό κομμάτι της διοίκησης δεν επιτρέπει την επικέντρωση στην ευημερία εκπαιδευτικών και μαθητών (Bush & Glover, 2014). Σε αντίθεση με άλλους ηγέτες, όπως τους μετασχηματιστικούς, οι διευθυντές-ηγέτες του διαχειριστικού μοντέλου δεν επενδύουν τα δέοντα στις διαπροσωπικές σχέσεις και το επικοινωνιακό κλίμα του σχολείου, αλλά συγκεντρώνουν την προσοχή και την ενέργειά τους στην ακολουθία και διατήρηση νόμων και κανόνων. Η έμφαση λοιπόν δίνεται σχεδόν αποκλειστικά στα εκτελεστικά καθήκοντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας (Κατσαρός, 2008).

Σύμφωνα μ' αυτό το μοντέλο αν οι λειτουργίες και τα καθήκοντα που οφείλει να επιτελέσει το ηγετικό πρόσωπο διεκπεραιωθούν με επιτυχία, τότε αναμένεται να διευκολυνθεί και το έργο των υπόλοιπων προσώπων στην εκπαιδευτική μονάδα. Βασίζεται επομένως σε μια ορθολογική οπτική (Leithwood & Duke, 1999). Διακρίνεται, εντούτοις, η έλλειψη οράματος, καινοτομίας και αλλαγής. Σ' αυτό το μοντέλο ηγεσίας η συνεργασία με τα εκπαιδευτικά πρόσωπα είναι μικρή και δεν συνυφαίνονται κοινοί στόχοι και αξίες, παρά ο διευθυντής θέτει ο ίδιος το πλαίσιο δράσης της σχολικής μονάδας. Πρόκειται για ένα ηγετικό στυλ που αν και επιθυμεί να διαχειρισθεί τις υφιστάμενες καταστάσεις προς ομαλή διατήρηση του σχολείου, δεν συμπλέει με την έννοια της ηγεσίας που συμβολίζει την εξέλιξη. Συμπερασματικά, χαρακτηρίζει αποκλειστικά το εκπαιδευτικό σύστημα που φέρει συγκεντρωτική ιεραρχική δομή και παραλείπει την παροχή αυτονομίας στα εμπλεκόμενα πρόσωπα (Παπαθανασίου, 2020).

1.3.3. Η Μετασχηματιστική Ηγεσία – Transformational Leadership

Ο διευθυντής – ηγέτης που υιοθετεί το μετασχηματιστικό μοντέλο για τη διοίκηση μιας εκπαιδευτικής μονάδας, θα μπορούσε να μεταμορφώσει τους ανθρώπους στα σχολικά πλαίσια. Ειδικότερα, η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί τη συνέχεια και συγχρόνως τη διεύρυνση της συμμετοχικής ηγεσίας και εστιάζει στο να βελτιστοποιήσει, να μεταμορφώσει ολόκληρο τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Miller & Miller, 2001). Αυτή επιδιώκει την δέσμευση, την αφοσίωση, την παρακίνηση των εκπαιδευτικών οι οποίοι ακολουθούν και δεσμεύονται στους ίδιους στόχους και σε ένα κοινό όραμα με τον ηγέτη τους. Η αλλαγή και η καινοτομία είναι η βάση του μοντέλου και προκειμένου αυτή να επιτευχθεί ο ηγέτης δίνει έμφαση στην εξατομίκευση, δηλαδή μεριμνά για τις ανάγκες όλων και αξιοποιεί τις δυνατότητες του καθενός με τον βέλτιστο τρόπο (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014).

Ως το πιο αποδοτικό στυλ ηγεσίας για την επιτυχία ενός οργανισμού, αποσκοπεί στη διαμόρφωση μιας μακροχρόνιας συνεργασίας του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς όπου ως ομάδα επιδιώκουν την εκπλήρωση του

οράματος τους (Bush & Glover, 2014). Ο διευθυντής είναι απαραίτητο να επιδεικνύει σεβασμό και εκτίμηση στις ατομικές ανάγκες του καθενός εκπαιδευτικού προσώπου ξεχωριστά και να αναδιοργανώνει τον οργανισμό μέσω συνεργατικής κουλτούρας. Αυτό το πνεύμα συνεργασίας είναι απαραίτητο να απηχείται και στις σχέσεις με τους γονείς και τους μαθητές ενώ ο ίδιος ο ηγέτης προετοιμάζει τους υφισταμένους που θα συνεχίσουν τον ρόλο του (Παπαθανασίου, 2020).

Συνεπώς, το μοντέλο προϋποθέτει έναν χαρισματικό ηγέτη, ο οποίος αντί να εστιάζει στα αποτελέσματα, μεταβιβάζει όλο το βάρος στη διαδικασία τοποθετώντας σε πρώτο πλάνο την «ηγεσία» παρά τη «διοίκηση» (Σταύρου, 2020). Ως μια ηγεσία αλλαγής υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και αξιοποιεί στρατηγικές που ενθαρρύνουν τη μάθηση συνολικά (Onorato, 2013). Σ' αυτό το πλαίσιο ο μετασχηματιστικός ηγέτης αναγνωρίζεται ως πηγή έμπνευσης, προάγει την προσωπική ανάπτυξη του προσωπικού του με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητές του, κινητοποιεί, εμφυσά πνεύμα εμπιστοσύνης κι αλληλοκατανόησης ενώ δεν επιδεικνύει ιδιοτέλεια (Σταύρου, 2020).

Κάθε ηγετικό πρόσωπο μπορεί να εκπαιδευτεί σ' αυτό το μοντέλο ακολουθώντας ένα κατάλληλο πρόγραμμα διοικητικής εκπαίδευσης, γεγονός που το καθιστά υλοποιήσιμο και ρεαλιστικό (Gkolia, Belias, & Koustelios, 2014). Εντούτοις, δεν εκλείπουν και οι κριτικές εναντίον του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Κατά την Χρονοπούλου (2012) η έμφαση στην διαδικασία για την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου συνεπάγεται μεγαλύτερο ρίσκο αποτυχίας. Ακόμη, η εφαρμογή του θεωρείται εξαιρετικά δυσχερές εγχείρημα δεδομένων των χαρακτηριστικών του συστήματος της εκπαίδευσης στην Ελλάδα που στηρίζεται σε διεκπαιρευτικές διαδικασίες συγκεντρωτικού χαρακτήρα (Κατσαρός, 2008). Επιπλέον, ελλοχεύει ο κίνδυνος χειραγώγησης των εκπαιδευτικών και ενδυνάμωσης των υπάρχουσών δομών εξουσίας, δεδομένου ότι το ηγετικό πρόσωπο του διευθυντή ενδέχεται να προωθεί εντέχνως ατομικιστικές ιδέες και φιλοδοξίες (Σπανός, 2014).

1.3.4. Η Συμμετοχική / Διανεμημένη Ηγεσία – Participative Leadership / Distributed Leadership

Η συμμετοχική ηγεσία συνιστά ένα μοντέλο σχολικής ηγεσίας όπου αντιλαμβάνεται το σχολείο ως ένα σύνολο από αλληλοεπιδρώντα συστατικά μέρη, τον ηγέτη, τους ακολούθους και το πλαίσιο (Σταύρου, 2020). Αυτή η μορφή ηγεσίας προχωρά σε μια σύνθετη ανακατανομή της ηγετικής δύναμης και ευθύνης καθώς αναγνωρίζεται πως περισσότερα του ενός πρόσωπα δύνανται να φέρουν ηγετικά καθήκοντα και πως από μόνος του ο ένας ηγέτης είναι αδύνατο να φέρει όλες τις απαιτούμενες δεξιότητες και δυνατότητες που απαιτούνται για ένα τόσο σύνθετο έργο όπως την άσκηση ηγεσίας (Κουρκούτα, 2018).

Σύμφωνα με τον Σπανό (2014) η βάση του μοντέλου είναι η αμοιβαία κατανόηση και η συνεργασία. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν ένα ενιαίο αξιακό σύστημα και μέσω δημοκρατικών διαδικασιών και αρχών οδηγούνται σε γρήγορη επίλυση των ζητημάτων χωρίς συγκρούσεις. Δίνεται η δυνατότητα να εισακουστούν όλες οι απόψεις σ' έναν σύλλογο διδασκόντων και όλοι ισότιμα επηρεάζουν τις αποφάσεις. Ο ρόλος του διευθυντή είναι να διευκολύνει τη συμμετοχική διαδικασία, να καλλιεργεί μια κουλτούρα αποδοχής και κατανόησης και όχι να επιβάλλει εντολές.

Εφόσον η εξουσία επιμερίζεται, το εκπαιδευτικό προσωπικό αναλαμβάνει ευθύνες και πρόσθετους ρόλους, συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και στηρίζει το έργο του ηγέτη. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως άτυποι ηγέτες εμπλέκονται πιο ενεργά και συμμετέχουν στη διοίκηση και την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής τους μονάδας. Κατ' αυτόν τον τρόπο η εξουσία καθίσταται μέσω δημοκρατικών τρόπων διαθέσιμη στο κάθε εκπαιδευτικό πρόσωπο (Παπαθανασίου, 2020). Παρ' όλα αυτά, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, που χαρακτηρίζεται για τον γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό της χαρακτήρα, αυτό το μοντέλο είναι ιδιαίτερα δύσκολο να πραγματωθεί αφού η υφιστάμενη εκπαιδευτική πολιτική προσεγγίζει περιοριστικά τον ρόλο του ηγέτη και συνιστά μη αποδεκτή την παρουσία περισσότερων ηγετικών προσώπων σε μια σχολική μονάδα (Αλεξόπουλος & Μπαμπάλη, 2021).

1.3.5. Η Δημοκρατική Ηγεσία – Democratic Leadership

Η υιοθέτηση ενός δημοκρατικού στυλ ηγεσίας επιφέρει ένα πιο διευρυμένο πλαίσιο σε σχέση με την συμμετοχική ή διανεμημένη ηγεσία. Η ηγεσία κατανέμεται σε πολλά πρόσωπα, επικρατεί ένα ομαδικό πνεύμα ενώ όλοι συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο ο διευθυντής-ηγέτης επιζητά την γνώμη των εκπαιδευτικών, καλλιεργεί το πλαίσιο για ανταλλαγή απόψεων και ιδεών ενώ συμβάλει στη λήψη τελικής απόφασης μέσω συλλογικών διαδικασιών, όπως την ψηφοφορία. Έτσι οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής συμμετέχουν αμφότεροι στην εξουσία και προωθούν συλλογικά την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οργανισμού (Κατσαρός, 2008).

Παρ' ότι επιφανειακά τα δύο μοντέλα, δημοκρατική ηγεσία και διανεμημένη ηγεσία, μοιάζουν να ταυτίζονται, στην πράξη παρά τα κοινά τους στοιχεία μοιράζονται ουσιαστικές διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα, η δημοκρατική ηγεσία συνιστά ένα πιο διευρυμένο μοντέλο που διακατέχεται από προβληματισμούς και ενδιαφέροντα κοινωνικού, πολιτικού και φιλοσοφικού χαρακτήρα. Στόχος αυτής της μορφής της ηγεσίας είναι να μεταφέρει στην εκπαιδευτική πράξη τα ιδανικά της δημοκρατικής κοινωνίας. Πρόκειται για αξίες όπως την ισότητα, την ελευθερία λόγου, την συμμετοχή σε κάθε όψη της δραστηριοποίησης και την ανάδειξη της συμβολής μέχρι και του τελευταίου προσώπου. Αυτά τα δημοκρατικά ιδανικά που εμφυσούνται στο σχολικό πλαίσιο αφορούν τις σχέσεις και το πλέγμα δραστηριοτήτων όλων των εμπλεκομένων, της διεύθυνσης, των εκπαιδευτικών προσώπων, των διάφορων επαγγελματιών που υποστηρίζουν μια σχολική μονάδα, των ίδιων των μαθητών. Εξίσου σημαντικό είναι πως δεν περιορίζονται στο σχολείο αλλά εξάγονται και στην ίδια την ευρύτερη κοινωνία. Ενώ λοιπόν στην διανεμημένη ηγεσία τα κοινωνικά κριτήρια και οι αξίες που εισέρχονται στον χώρο του σχολείου μπορεί να μείνουν ανεξέταστα καθώς συμβολίζουν την κυρίαρχη κουλτούρα, στο δημοκρατικό στυλ ηγεσίας υπάρχει μέριμνα, ώστε αυτά να φιλτραριστούν και να διασφαλισθεί το όραμα της δημοκρατικής κοινωνίας (Σταύρου, 2020).

1.3.6. Η Παιδαγωγική Ηγεσία - Pedagogical Leadership

Στην περίπτωση της παιδαγωγικής ηγεσίας αυτό που διακρίνεται είναι η προώθηση της ποιότητας της μάθησης. Επιχειρείται να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία και να καταστεί πιο ενεργή η συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων, δεδομένου πως η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προσώπων φέρει ισχυρό αντίκτυπο στην συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού. Στα πλαίσια αυτά σχηματίζονται υψηλές προσδοκίες τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές μιας σχολικής μονάδας (Γκόλτσος & Γκόλτσου, 2021· Κατσαρός, 2008).

Ως προτεραιότητα της ηγετικής φιγούρας ορίζεται στα πλαίσια αυτού του μοντέλου σχολικής ηγεσίας η ανάπτυξη πρότυπων μεθόδων διδασκαλίας. Η μάθηση προάγεται μέσω εκπαιδευτικών καινοτομιών και ο διευθυντής-ηγέτης ως γνώστης της παιδαγωγικής οφείλει να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας ανάλογης σχολικής κουλτούρας. Η έμφαση στο έργο του τίθεται στο διδακτικό προσωπικό, στους πόρους, στην υλικοτεχνική υποδομή και κάθε παράμετρο που δύναται να συμβάλει στην ποιότητα του διδακτικού έργου. Έτσι, δημιουργείται ένα εκπαιδευτικό όραμα για το οποίο συνεργάζονται όλοι μέσα σ' ένα κλίμα αλληλοεμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συνεπώς οδηγούνται σε επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη (Αλεξόπουλος & Μπαμπάλης, 2021).

Εντούτοις, έχει ασκηθεί κριτική έναντι αυτού του ηγετικού μοντέλου διότι φανερώνεται πως η επικέντρωση του είναι στην τάξη και αγνοεί ζητήματα λειτουργίας ευρύτερης λειτουργίας και οργάνωσης μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Αν και τονίζει πως πειθαρχικά ζητήματα, γραφειοκρατία και κανόνες τοποθετούνται σε δεύτερη μοίρα προς όφελος της ίδιας της διδασκαλίας, δεν διευκρινίζει πως θα επιλύνονται διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα. Παράλληλα, ο ρόλος που φέρει ο διευθυντής στο παιδαγωγικό μοντέλο επισημαίνει την αναγκαιότητα διαρκών επιμορφώσεων σε θέματα παιδαγωγικής και διδασκαλίας, γνώσεις και δεξιότητες που δεν είναι εφικτό στις υφιστάμενες συνθήκες να αποκτηθούν από το κάθε αρμόδιο πρόσωπο (Κατσαρός, 2008).

1.3.7. Η Ηθική Ηγεσία – Moral Leadership

Στο μοντέλο ηθικών ζητημάτων των Shapiro και Stefkovich (2011) ξεχωρίζει η επαγγελματική ηθική ως βασική συνιστώσα που δύναται να αλλάξει τα σύγχρονα σχολεία μέσω άσκησης ενός μοντέλου ηθικής ηγεσίας. Η σχολική ηγεσία έτσι επικεντρώνεται στη λήψη ηθικών αποφάσεων και στην επίλυση ηθικών διλημμάτων. Σ' αυτό το μοντέλο ηγεσίας υφίσταται μια διάκριση ανάμεσα σ' αυτό που θεωρείται ορθό και σ' αυτό που εκλαμβάνεται ως ηθικό (Σταύρου, 2020). Η ηθική συνδέεται στενά με τις αξίες και τις έννοιες μιας κοινωνίας ενώ η ορθότητα σχετίζονται με το πως αυτές οι αξίες εκφράζονται έμπρακτα (Argyroulou, 2011).

Πρωτεύουσα θέση κατέχουν οι αξίες, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις της ηγετικής φιγούρας του σχολείου. Ο διευθυντής που ασκεί ηθική ηγεσία οφείλει να διακρίνεται από ένα σύνολο αξιών και πιστεύω που δίνουν βαρύτητα στο ομαδικό πνεύμα, τη συνεργασία, τη δέσμευση, την ισότητα και τη δικαιοσύνη (Bush & Glover, 2014). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Σταύρου (2020) είναι χρήσιμο κάθε εκπαιδευτικός να εκπαιδεύεται στην ηθική, ώστε οι σχολικές αποφάσεις να λαμβάνονται με πιο ηθικό τρόπο. Διαφαίνεται η μεγάλη αξία αυτού του μοντέλου για τη διαχείριση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης εφόσον κάθε εκπαιδευτική δομή απαρτίζεται από έναν ετερογενή μαθητικό πληθυσμό που ενσωματώνει και περιπτώσεις παιδιών με ιδιαιτερότητες, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο.

Βέβαια, όσο σημαντικό είναι αυτό το συλλ ηγεσίας και όσο πιο πρόσφορο θεωρείται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μονάδες, τόσο πιο απαιτητική είναι η εφαρμογή και η υλοποίησή του. Αυτό διακρίνεται από μια ηγεσία υψηλότερη και από αυτή που αναμένεται στο μετασχηματιστικό μοντέλο, καθώς στηρίζεται σε υψηλό επίπεδο ηθικής ανάπτυξης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

1.3.8. Η Παθητική Ηγεσία – Passive Leadership

Όσον αφορά το μοντέλο της παθητικής ηγεσίας, αυτό αναφέρεται ως μια επιζήμια επιλογή για την εκάστοτε σχολική μονάδα. Ειδικότερα, μέσω αυτού του στυλ ηγεσίας εκφράζεται η απροθυμία και η αποφυγή άσκησης ηγετικού ρόλου. Η παθητικότητα του διευθυντή-ηγέτη αφορά κάθε διάσταση του έργου του, αφού κατά την παθητική ηγεσία αυτός δεν μετέχει στη λήψη αποφάσεων, δεν καθοδηγεί τα εκπαιδευτικά πρόσωπα και δεν επιλύει καθημερινά ζητήματα της σχολικής ζωής. Ως εκ τούτου, φανερώνεται μια απουσία αλληλεπιδράσεων και εμπλοκών και μια επικράτηση αναβολών, καθυστερήσεων και παραλείψεων (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003).

Η δράση ενός παθητικού ηγέτη εμφανίζεται κυρίως ως αντίδραση σε επίμονες συνθήκες και προβλήματα ενώ δεν επιδεικνύεται κανένα σύστημα διαχείρισης και ηγεσίας. Η ανάληψη δράσης και η άσκηση εξουσίας ενδέχεται να λαμβάνουν χώρα κατ' εξαίρεση για επίλυση χρόνιων ζητημάτων ή για εξαναγκαστική συμμόρφωση των εκπαιδευτικών προσώπων σε κανόνες. Ουσιαστικά, ωστόσο, ούτε υφίσταται πρόληψη και μέριμνα για σημαντικά θέματα ούτε εκτελούνται ενέργειες για προώθηση των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας. Συνάμα, ο παθητικός ηγέτης μπορεί να εκδηλώσει και ένα αποφευκτικό, αδιάφορο στυλ ηγεσίας. Σ' αυτήν την περίπτωση είναι απών, δεν αναλαμβάνει τις ευθύνες του και λειτουργεί επιζήμια προς την παραγωγικότητα των εργαζομένων αφού απουσιάζει η δέσμευση και επικρατούν αρνητικά συναισθήματα ελλείψει στήριξης και καθοδήγησης (Avolio & Bass, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ

2.1. Το Ανθρώπινο Δυναμικό

Το ανθρώπινο δυναμικό ή αλλιώς οι ανθρώπινοι πόροι (Human Resources) συνιστούν το πολυτιμότερο κεφάλαιο ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης. Σ' αυτό το πλαίσιο κρίνεται σκόπιμο να εξετασθεί το εννοιολογικό υπόβαθρο του όρου και να αποσαφηνισθεί η σημασία του στην σύγχρονη εποχή. Παράλληλα, σε επόμενο χρόνο εξετάζεται η έννοια της Διαχείρισης του Ανθρώπινου Δυναμικού (Human Resources Management - H.R.M.) και ειδικότερα στο πεδίο της εκπαίδευσης.

2.1.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός του Όρου του Ανθρώπινου Δυναμικού

Το ανθρώπινο δυναμικό συνδέεται με τον ανθρώπινο παράγοντα και αναφέρεται στο σύνολο του αθροίσματος των γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων, στάσεων και ταλέντων του. Ο ανθρώπινος παράγοντας αφορά ένα σύνολο, μια ολότητα αποτελούμενη από αλληλένδετα, αλληλεξαρτώμενα και αλληλεπιδραστικά συστατικά φυσιολογικού, ψυχολογικού, κοινωνικού και ηθικού χαρακτήρα. Ταυτόχρονα, ο κάθε άνθρωπος έχει φυσιολογικές ανάγκες, όπως την τροφή, αλλά και ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες ενώ συγχρόνως διατηρεί μια ηθική. Προφανώς η φύση του ανθρώπινου παράγοντα είναι δυναμική και συνυφαίνεται με όλα τα στοιχεία σ' αυτά τα επίπεδα (Mahapatro, 2010).

Υπό αυτή την οπτική, το ανθρώπινο δυναμικό ορίζεται ως το άθροισμα των ανθρώπων, των εργαζομένων που απαρτίζουν έναν οργανισμό, τομέα, ακόμη και μια ολόκληρη οικονομία. Ειδικότερα, ανθρώπινοι πόροι είναι όλα τα πρόσωπα που συνδέονται με μια οικονομία, είτε μικρής είτε ευρύτερης κλίμακας (Ridder & McCandless, 2010).

Αναφορικά με τον τομέα της διοίκησης επιχειρήσεων, ο όρος σκιαγραφεί το εξειδικευμένο τμήμα που ασχολείται με τη διαχείριση των εργαζομένων. Το τμήμα των ανθρώπινων πόρων ή αλλιώς του ανθρώπινου δυναμικού είναι αυτό που ενασχολείται με κάθε διαδικασία που αφορά τους εργαζομένους από την στιγμή της πρόσληψής τους έως τη στιγμή που αυτοί δεν εντάσσονται πλέον στο προσωπικό του οργανισμού ή της επιχείρησης (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

2.1.2. Αξία Ανθρώπινου Δυναμικού

Ως το σπουδαιότερο γρανάζι μιας «μηχανής», το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί αδιαμφισβήτητα ένα σημαντικό παράγοντα του μάνατζμεντ, που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη, ώστε να ολοκληρωθούν με επιτυχία οι στόχοι τις εκάστοτε επιχείρησης ή οργανισμού. Αυτό αξιοποιείται προκειμένου να επωφεληθούν τα συμφέροντα μιας επιχείρησης ή οικονομίας και να υλοποιηθούν οι φιλοδοξίες της (Storey, 1992).

Αναλυτικότερα, το ανθρώπινο δυναμικό αποκτά αυξανόμενη σημασία στους σύγχρονους οργανισμούς. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός πως το μεγαλύτερο μέρος των προβλημάτων σε οργανωτικά πλαίσια είναι ανθρώπινο και κοινωνικό και όχι φυσικό, τεχνικό ή οικονομικό. Προκειμένου μια επιχείρηση, μια οικονομία να επιβιώσει χρειάζεται να αντιληφθεί τη σπουδαιότητα του ρόλου του ανθρώπου. Η παραγωγικότητά της εξαρτάται καθοριστικά από το ανθρώπινο δυναμικό και ό,τι αυτό απαρτίζει. Κάθε συστατικό της ανθρώπινης ύπαρξης που καθορίζει την σκέψη και δράση της αποτελεί στοιχείο του ανθρώπινου δυναμικού και κατ' επέκταση μια οικονομία οφείλει να συνυπολογίζει όλα αυτά τα αλληλεξαρτώμενα στοιχεία που υφίστανται σε κοινωνικό, ψυχολογικό, πολιτικό, οικονομικό, φυσιολογικό επίπεδο (Mahapatro 2010).

Ο διεθνής ανταγωνισμός, οι διάφορες δημόσιες παρεμβάσεις, η μείωση των δασμών, η αξιοποίηση παγκόσμιων εξωτερικών πόρων και γενικότερα οι υφιστάμενες προσπάθειες για αναδιάρθρωση της παγκόσμιας οικονομίας

συνιστούν ορισμένους από τους βασικότερους παράγοντες που επιδρούν στους σύγχρονους οργανισμούς και επιχειρήσεις (Bastas & Altınay, 2019). Έτσι, οι επιχειρήσεις χρειάζεται να ενισχύσουν τις οργανωτικές και ατομικές τους ικανότητες, ώστε να καταστούν ανταγωνιστικές μ' έναν βιώσιμο τρόπο (Horta, 2009).

Ο ανθρώπινος παράγοντας είναι αυτός που συντελεί στην επιτυχία μιας επιχείρησης. Όταν επιδιώκεται η προσφορά αγαθών ή υπηρεσιών υψηλής ποιότητας και άριστων προδιαγραφών, το προσωπικό οφείλει να κατέχει τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, ώστε να ακολουθήσει τις ζητούμενες διαδικασίες για να ικανοποιήσει με τις παροχές του κάθε ενδεχόμενο πελάτη. Το τμήμα του ανθρώπινου δυναμικού είναι αυτό που μεριμνά για λειτουργίες όπως την πρόσληψη, την κατάρτιση, την αξιολόγηση των εργαζομένων προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τα συμφέροντα της επιχείρησης (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Επομένως, διαδικασίες όπως η ανάπτυξη και η εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού θεωρούνται επιτακτικές και αναπόφευκτες. Άλλωστε, οι άνθρωποι πόροι είναι αυτοί προσφέρουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Στον επιχειρηματικό κόσμο οι ραγδαίες εξελίξεις και η πρόοδος σε οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό και νομικό επίπεδο διαμορφώνουν την ανάγκη για καταλλήλως εφοδιασμένο και καταρτισμένο εργατικό προσωπικό. Χάρη σ' αυτό και τη σωστή διοίκηση του μια οικονομία δύναται να ανταποκριθεί πληρέστερα σ' αυτό το συνονθύλευμα των αλλαγών και να επιβιώσει (Altınay, Altınay, Dagli, & Altınay, 2018).

Κατ' αντιστοιχία, το ανθρώπινο δυναμικό σε εκπαιδευτικά πλαίσια, όπως ένας σχολικός οργανισμός, είναι αυτό που καλείται να οδηγήσει τον οργανισμό σε εξέλιξη. Ειδικότερα, στην σύγχρονη εποχή αναδεικνύεται ολοένα η αναγκαιότητα για αποτελεσματικές και ποιοτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Αυτή η τάση για υψηλότερης ποιότητας εκπαίδευση απορρέει από τις επιστημονικές εξελίξεις και τα ερευνητικά πορίσματα του τελευταίου αιώνα στους τομείς της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και της κοινωνιολογίας, από τη διάθεση μεγαλύτερων οικονομικών πόρων στον εκπαιδευτικό θεσμό και από τα αιτήματα γονέων, μαθητών και γενικότερα της ίδιας της κοινωνίας.

Έτσι, ως κοινωνικός θεσμός η εκπαίδευση αποκτά ανταγωνιστικό πλεονέκτημα μόνο όταν είναι σε θέση να ικανοποιήσει τις ανάγκες όλων, μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, κοινωνίας. Ακολουθώντας τις αλλαγές στο κοινωνικο-οικονομικό γίνεσθαι η εκπαίδευση οφείλει να συγχρονιστεί με την κοινωνία και της επιταγές της και σ' αυτό καθοριστικό ρόλο παίζει ο ανθρώπινος παράγοντας (Φασουλής, 2011).

Το ανθρώπινο δυναμικό, αντί να αποτελεί βάρος ή κόστος για μια εκπαιδευτική μονάδα, χρειάζεται να γίνεται αντιληπτό ως ένα ασύγκριτης σημασίας συστατικό μέρος. Αυτό συμβάλει στην επιτυχία και την αξία του ίδιου του σχολικού οργανισμού. Όταν συνυπολογίζονται οι ανάγκες του, τότε αυτό είναι σε θέση να εργαστεί επιδεικνύοντας καλύτερες επιδόσεις και περιορίζοντας το κόστος που απαιτείται. Αναλυτικότερα, τα στελέχη, οι εκπαιδευτικοί, οι επαγγελματίες κι οι μαθητές ενός σχολείου μπορούν να το κάνουν πιο ανταγωνιστικό, πιο βιώσιμο και πιο παραγωγικό, όπως ακριβώς συμβαίνει με τις επιχειρήσεις. Τα ελλείμματα σε άλλους πόρους δύνανται να αντισταθμιστούν από την παρουσία ισχυρών ανθρώπινων πόρων. Οι έρευνες αποκαλύπτουν πως όταν διαμορφώνεται ένα κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκομένων μιας σχολικής μονάδας καθώς και μεταξύ της κοινωνίας, όταν το προσωπικό είναι πιο ικανοποιημένο, όταν παρέχεται καθοδήγηση και υποστήριξη στο εκπαιδευτικό έργο, όταν πραγματοποιούνται διαρκείς εκπαιδεύσεις και επιμορφώσεις, τότε οι στόχοι της σχολικής μονάδας είναι πιθανότερο να επιτευχθούν (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003· Σαϊτή & Σαϊτής, 2012).

Άλλωστε, οι σύγχρονες πολύπλοκες διαδικασίες και τα προβλήματα που προκύπτουν σ' ένα σχολείο μπορούν να επιλυθούν με θετική έκβαση όταν υφίσταται ένα άρτια προετοιμασμένο, εξειδικευμένο, καταρτισμένο και ικανό εργατικό δυναμικό. Από την στελέχωση, τον προγραμματισμό έως την αξιολόγηση των ανθρώπων σε μια εκπαιδευτική μονάδα αναδεικνύεται πως όταν υφίσταται αποτελεσματική διαχείριση των εκπαιδευτικών προσώπων, τότε αυτοαποτελούν τη συνιστώσα που συνεισφέρει καθοριστικά στην επίτευξη των στόχων και στην διασφάλιση της ποιότητας στο έργο που επιτελείται (Akcil, Altinay, Altinay, Dagli, & Altinay, 2018).

2.1.3. Διαχείριση του Ανθρώπινου Δυναμικού

Η ιστορία του ανθρώπινου δυναμικού αναδεικνύει πως αυτό πρωτοεμφανίζεται παράλληλα με τη δημιουργία των πρώτων εταιριών, παράλληλα με την ανάγκη δηλαδή των ανθρώπων να οργανωθούν με κοινό σκοπό και κοινή δράση αναλαμβάνοντας ρόλους και καθήκοντα. Ωστόσο, ως επιστήμη εξελίσσεται μόλις στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Ιορδάνογλου, 2008). Οι εργαζόμενοι αναγνωρίζονται ως ανθρώπινο δυναμικό και κάθε οικονομία καλείται να επενδύσει σ' αυτό, να το αξιοποιήσει και να το κάνει πιο αποδοτικό προς όφελός της (Τερζίδης, 2015· Χυτήρης, 2013).

Καθ' ότι έχουν προταθεί διάφοροι ορισμοί για την έννοια της Διαχείρισης του Ανθρώπινου Δυναμικού (Δ.Α.Δ. - H.R.M.), χρησιμοποιείται κάθε φορά και διαφορετικός αναλόγως της θεωρητικής σκοπιάς στην οποία εντάσσεται (Τερζίδης, 2015).

Οι Παπαλεξανδρή και Μπουραντά (2003) υποστηρίζουν πως η Δ.Α.Δ. συνιστά ένα λειτουργικό μέρος της διοίκησης που θέτει στο επίκεντρο της τον ανθρώπινο παράγοντα. Αυτή αναγνωρίζει το ανθρώπινο δυναμικό ως το βασικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα μιας επιχείρησης προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της. Ουσιαστικά, λοιπόν, ως διοικητική λειτουργία η Δ.Α.Δ. αποσκοπεί στην βέλτιστη διαχείριση και ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων.

Ένας άλλος ορισμός της έννοιας την αποτυπώνει ως την λειτουργία της διοίκησης που εξειδικεύεται στην διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα με τρόπο που οι εργαζόμενοι και ό,τι αυτοί φέρουν, δηλαδή το ανθρώπινο δυναμικό, να λειτουργεί προς όφελος του ανταγωνιστικού χαρακτήρα της επιχείρησης, να συνδέεται με την ευρύτερη στρατηγική της επιχείρησης και ταυτόχρονα να εξυπηρετούνται αποτελεσματικά τόσο τα συμφέροντα και οι ανάγκες των εργαζομένων όσο και της ίδιας επιχείρησης (Χυτήρης, 2013).

Περαιτέρω, η Δ.Α.Δ. εκλαμβάνεται ως την διαδικασία με την οποία τα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη οργανώνουν τη λειτουργία των ανθρωπίνων πόρων προκειμένου αυτή να αποβλέπει ουσιαστικά στην

επιδίωξη των στρατηγικών στόχων της επιχείρησης (Liu, Combs, Ketchen, & Ireland, 2007).

Όπως επισημαίνει ο Ιορδάνογλου (2008) ορισμένοι ορισμοί εστιάζουν στο περιεχόμενο της Δ.Α.Δ. και στο τι αυτή περιλαμβάνει. Έτσι, αναδεικνύεται πως αυτή ενσωματώνει διάφορες διαδικασίες, όπως την επιλογή και την αξιοποίηση των υπαλλήλων μιας επιχείρησης, που από κοινού επιδιώκουν να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση και της επιχείρησης και των εργαζομένων (Ivanchevich, 2004).

Πιο συγκεκριμένα, οι επιμέρους λειτουργίες της Δ.Α.Δ. συγκαταλέγουν τον προγραμματισμό του ανθρωπίνου δυναμικού, την ανάλυση των θέσεων εργασίας και την περιγραφή αυτών, την στρατολόγηση του προσωπικού, την επιλογή, εκπαίδευση και ανάπτυξη αυτού, την αξιολόγηση της απόδοσης των εργαζομένων, τις αμοιβές και τις γενικότερες παροχές προς αυτούς, τις εργασιακές σχέσεις, την υγιεινή και την ασφάλεια του ανθρώπινου παράγοντα (Λαζαρίδη, 2006· Χυτήρης, 2013). Παράλληλα, ενσωματώνονται ως λειτουργίες της η διοίκηση της απόδοσης των εργαζομένων, η εσωτερική επικοινωνία και η οργανωσιακή και διοικητική ανάπτυξη της επιχείρησης ή του οργανισμού (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Επομένως, η Δ.Α.Δ. θα μπορούσε να ορισθεί ως το μέρος της διοίκησης που ασχολείται με όλες τις αποφάσεις, τις λειτουργίες, τις πρακτικές, τις στρατηγικές, τις αρχές, τις δραστηριότητες και τις μεθόδους που αναφέρονται στη διοίκηση των ανθρώπων ως εργαζομένων. Παράλληλα, είναι η διοίκηση που αποβλέπει σε όλες τις διαστάσεις που σχετίζονται με τους ανθρώπους στις εργασιακές τους σχέσεις και την δυναμική που απορρέει από αυτές. Μάλιστα, αυτό το μέρος της διοίκησης επιδιώκει την συνεχή οργανωτική επιτυχία μέσα στα νέα μετασχηματιστικά περιβάλλοντα που προκύπτουν (Mahapatro 2010).

Επιπρόσθετα, η Δ.Α.Δ. αποτελεί τη διαδικασία που πλησιάζει ανθρώπους και οργανισμούς και επαγρυπνεί για την ευημερία και των δύο. Ως μέρος της διοικητικής διαχείρισης ενός οργανισμού, επιχειρεί να αναπτύξει και να διατηρήσει ένα ικανό ανθρώπινο δυναμικό που θα συμβάλει στην επίτευξη των στόχων με αποδοτικό τρόπο. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, κάθε

εργαζόμενος, κάθε συμβαλλόμενο μέρος, επιδιώκεται να προσφέρει το καλύτερο του σε επαγγελματικό επίπεδο (Maharatro 2010).

2.1.4. Διαχείριση του Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση

Ως έννοια η Δ.Α.Δ. καταδεικνύεται πως παραπέμπει σε επιχειρηματικά και οικονομικά περιβάλλοντα, γεγονός που οδηγεί στην απουσία σύνδεσης της με την εκπαίδευση η οποία θεωρείται πως δεν ενσωματώνει θέσεις διοίκησης. Εντούτοις, όπου υφίσταται ο ανθρώπινος παράγοντας και όπου αυτός οργανώνεται συλλογικά προκύπτει πάντοτε η ανάγκη διαχείρισης του προς την επίτευξη μιας άρτιας συνεργασίας και μιας αρμονικής συμβίωσης (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Συνεπώς, η παρουσία της Δ.Α.Δ στον τομέα της εκπαίδευσης θεωρείται επιβεβλημένη. Αυτή φέρει ανάλογες λειτουργίες με τη διαχείριση των εργαζομένων σε μια επιχείρηση, δηλαδή ασχολείται με την επιλογή, ανάπτυξη, την αξιολόγηση του ανθρώπινου παράγοντα, τις εργασιακές σχέσεις, το επικοινωνιακό πλαίσιο, τις εργασιακές συνθήκες, το εργασιακό κλίμα και γενικότερα με την αξιοποίηση κάθε εκπαιδευτικού και των δυνατοτήτων του προς όφελος της αποτελεσματικότητας του ίδιου του εκπαιδευτικού οργανισμού. Το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης επιδιώκεται να οδηγηθεί σε υψηλή απόδοση και να αξιοποιήσει πλήρως τις δυνατότητές του προκειμένου ο εκπαιδευτικός οργανισμός να ανταποκριθεί στις διαρκείς αλλαγές που εμφανίζονται (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Το πρόσωπο σ' έναν εκπαιδευτικό οργανισμό που αναλαμβάνει αυτόν τον ρόλο, της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, είναι το διευθυντικό πρόσωπο, ένα πρόσωπο εξουσίας. Ο διευθυντής ενός εκπαιδευτικού πλαισίου είναι αυτός που αποβλέπει διαρκώς στην ενίσχυση της απόδοσης του εκπαιδευτικού οργανισμού και κατ' επέκταση και του ανθρώπινου δυναμικού του. Προκειμένου να οδηγηθεί στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, ο διευθυντής ενδυναμώνει το εκπαιδευτικό προσωπικό, το παρακινεί, μεταβιβάζει ευθύνες και εξουσίες, προσφέρει υποστήριξη, ενθάρρυνση και αμοιβές, δημιουργεί ευκαιρίες για

ενεργή συμμετοχή, ανάληψη πρωτοβουλιών, δημιουργικότητα και από κοινού λήψη αποφάσεων. Σε μια σχολική μονάδα το διευθυντικό στέλεχος οφείλει να διαχειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό με τρόπο που να του προσφέρει εσωτερική χειραφέτηση, ώστε να έχει την απαιτούμενη ευελιξία και ελευθερία να οδηγηθεί σε εργασιακή ικανοποίηση και υψηλή απόδοση (Μπρίνια, 2008)

Σύμφωνα με τους Karadimitou και Tsioumis (2021) ο διευθυντής ως διαχειριστής ανθρώπινου δυναμικού μετατρέπεται σε ηγέτη της σχολικής μονάδας. Χρέος του είναι να μεριμνά για την επικοινωνία, την ενδυνάμωση και την θέσπιση ενός θετικού κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των εργαζομένων.

Δεδομένου πως το σχολείο αναπαριστά ένα ανοιχτό σύστημα με επιμέρους υποσυστήματα, ο ηγέτης-διευθυντής είναι αυτός που οφείλει να λειτουργήσει ως τον συνδετικό κρίκο προκειμένου να εξασφαλίσει την ισορροπία μεταξύ των υποσυστημάτων και να συντονίσει τις ενέργειες και τις προσδοκίες όλων στα πλαίσια μιας αμοιβαίας δέσμευσης. Ένας από τους βασικούς τους ρόλους συνεπώς είναι να είναι διαχειριστής του ανθρώπινου δυναμικού που εμπίπτει στη δικαιοδοσία του (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Είναι αναμφίβολο πως ο ρόλος του στο σύγχρονο σχολείο είναι πολυσύνθετος και απαιτητικός. Αυτός χρειάζεται να διαχειριστεί με τέτοιο τρόπο το εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να αποφευχθεί η σύγκρουση συμφερόντων και να ευθυγραμμιστούν οι στόχοι και οι επιδιώξεις τους σ' έναν συλλογικό σκοπό (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Περαιτέρω, οι διευθυντές ως τα διοικητικά πρόσωπα στην πρώτη γραμμή επιτελούν ένα πλήθος λειτουργιών κατά την διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα. Ειδικότερα, αναλύουν τους στόχους του σχολείου στο εκπαιδευτικό σώμα, οργανώνουν, ελέγχουν, συντονίζουν, ελέγχουν το εκπαιδευτικό έργο και τη πρόοδό του, παρακινούν και καθοδηγούν τα εκπαιδευτικά πρόσωπα, επιλύουν προβλήματα, παράπονα, συγκρούσεις, πειθαρχούν και επιβλέπουν την τήρηση των μέτρων, διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα και διεκπεραιώνουν διοικητικές αρμοδιότητες (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Προκειμένου ένα τόσο πολυσύνθετο έργο να τεθεί σε πέρας οι διευθυντές ως διαχειριστές ανθρώπινου πόρου χρειάζεται να διακρίνονται από εμβριθείς γνώσεις διοίκησης, να φέρουν υψηλές

επικοινωνιακές και ηγετικές ικανότητες, να διακρίνονται με αρετές όπως ακεραιότητα και δικαιοσύνη και να χαρακτηρίζονται από συναισθηματική νοημοσύνη (Μπρίνια, 2008).

Παράλληλα, ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας επιδρά σε επίπεδο διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Η στήριξη της ηγεσίας σε δημοκρατικές αρχές και σε συνεργατικές πρακτικές ενδυναμώνει τη συλλογική υποστήριξη και τη συνοχή ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, αφού η ηγεσία αξιοποιείται ως μια διαδικασία ανατροφοδότησης που δομεί ισχυρές σχέσεις εμπιστοσύνης (Karadimou & Tsioumis, 2021). Ο διευθυντής ως ηγέτης του σχολείου διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα και έτσι όταν ασπάζεται αξίες, όπως την συνεργασία, την υπευθυνότητα, την εμπιστοσύνη, ευνοεί τη σύναψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε να λειτουργεί ομαλά και αποτελεσματικά η σχολική μονάδα (Τζωτζου & Αναστασόπουλος, 2013). Συνοπτικά, οι διευθυντές-ηγέτες κατέχουν τη δύναμη να διαμορφώσουν τις κατευθυντήριες για τις επικείμενες αλλαγές προς όφελος κάθε εμπλεκόμενου μέρους (Karadimou & Tsioumis, 2021).

Η εκπαιδευτική ηγεσία συνιστά το κλειδί της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Δεδομένης της συγκεντρωτικής φύσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, είναι ενθαρρυντικό που σταδιακά το μοντέλο μετακινείται από την συγκέντρωση της εξουσίας σ' ένα πρόσωπο και την παρουσία ενός χαρισματικού ηγέτη προς πιο μετασχηματιστικές μορφές ηγεσίας, όπου η ηγεσία αναδύεται λόγω της δουλειάς πολλών προσώπων ως αλληλένδετων στοιχείων ενός ενιαίου συστήματος (Dieronitou, 2014).

Ωστόσο, αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα, διαφαίνεται πως ο διευθυντής ως ηγέτης αντιλαμβάνεται περισσότερο τον ρόλο του σε διαχειριστικό και διεκπαιρεωτικό επίπεδο. Στην καθημερινότητά τους αυτοί έρχονται αντιμέτωποι με διάφορα προβλήματα και καταστάσεις που οφείλουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά (Κουτουζής, 2016). Συνεπώς, διαφαίνεται πως ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης έχει ιστορικά παρεμποδίσει τα διευθυντικά πρόσωπα στην σχολική μονάδα να λάβουν αποφάσεις σε επίπεδο πολιτικής. Η καθημερινότητα του σχολείου

επιτάσσει από τον διευθυντή, ως το εκτελεστικό όργανο της εξουσίας, να ασχοληθεί με γραφειοκρατικά ζητήματα και να διαχειριστεί προβλήματα. Από την άλλη, όμως, ως ηγέτης ο διευθυντής οφείλει να μην αναλώνεται σε τέτοιας φύσεως ζητήματα αλλά να διαχειρίζεται με λειτουργικό τρόπο τον ανθρώπινο παράγοντα. Συγκεκριμένα, κρίνεται ζωτικής σημασίας να αφουγκράζεται και να εργάζεται ώστε να ικανοποιεί τις ανάγκες όλων (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων) καθιστώντας τους συμμετοχούς στις προσπάθειες δόμησης ενός κοινού οράματος για το σύγχρονο σχολείο (Σταύρου, 2020).

Με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων να αποτελεί την ανώτατη διοίκηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η Δ.Α.Δ. ανά τις εκπαιδευτικές μονάδες απορρέει από την φιλοσοφία που αυτό υιοθετεί αναφορικά την αξία του ανθρώπινου παράγοντα. Το άτομο μπορεί να εκλαμβάνεται είτε ως επένδυση είτε ως επιβάρυνση και κόστος. Σ' αυτό το πλαίσιο, επιβάλλονται πολιτικές που αναγνωρίζουν τις ανάγκες και ευνοούν την αξιοποίηση των ικανοτήτων κάθε μέρους ενός ανθρώπινου δυναμικού, ώστε το άτομο να καταστεί «επένδυση» και συνδημιουργός ενός αποδοτικότερου σχολείου. Στόχος της Δ.Α.Δ. οφείλει να είναι μεταξύ άλλων η δημιουργία υψηλών συνθηκών εργασίας, θετικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, κλίματος συνεργασίας, αποδοχής και προσωπικής ανάπτυξης. Έτσι, ο σχολικός οργανισμός είναι ευκολότερο να ακολουθεί τις διαρκείς κοινωνικές μεταβολές και επιταγές (Μπρίνια, 2008).

2.2. Κίνητρα

Τα κίνητρα (motivation) συνιστούν μια καίρια μεταβλητή του ανθρώπινου παράγοντα. Αυτά καθορίζουν την συμπεριφορά του και κατ' επέκταση χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων. Ακολουθώντας, εξετάζεται η έννοια των κινήτρων και η σημασία της ενώ διαφαίνεται η συσχέτιση της μεταβλητής με το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθείται στα πλαίσια του μανατζμεντ ενός οργανισμού.

2.2.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός των Κινήτρων

Τα κίνητρα αποτελούν ένα ευρέως διερευνημένο θέμα στις σύγχρονες περιοχές της ψυχολογίας, της διοίκησης και της εκπαίδευσης (Žibėnienė, Gudelis, Žemaitaitytė, & Stasiukynas, 2022). Έτσι, η σχετική βιβλιογραφία παρέχει πλέον ένα σύνολο από διαφορετικούς ορισμούς των κινήτρων (Kearney, 2018· Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Η ρίζα αυτής της έννοιας βρίσκεται στην θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1943). Ένας απλός ορισμός που απορρέει από το μοντέλο της πυραμίδας των αναγκών του Maslow αποδίδει το κίνητρο ως μια ώθηση προς το να κάνει κάποιος κάτι. Στο σημείο που ένας άνθρωπος επιθυμεί να προχωρήσει ένα ακόμη βήμα προς την ικανοποίηση των αναγκών του, εκεί τοποθετείται η αρχή της κινητοποίησής του.

Γενικότερα αυτά ορίζονται ως ένα σύνολο αλληλένδετων πεπαιθίσεων και συναισθημάτων που επιδρούν στην συμπεριφορά (Martin & Dowson, 2009). Έτσι, αυτά εκλαμβάνονται ως ένα σύνολο εσωτερικών και εξωτερικών παρωθήσεων που καθοδηγούν ένα άτομο προς έναν στόχο και του δίνουν τη δυνατότητα να δράσει προς την επιθυμητή κατεύθυνση (Akdemir, 2019). Όπως διαφαίνεται, τα κίνητρα καθίστανται η κινητήριος δύναμη των υποκειμένων, τόσο σωματικά όσο και ψυχολογικά, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν θέσει και να ικανοποιηθούν οι ανάγκες ή ακόμα και οι προσδοκίες τους (Lam & Tang, 2003).

Μολαταύτα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνητικών προσπαθειών κατευθύνεται προς τα κίνητρα στον χώρο εργασίας. Από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα έχει αναπτυχθεί ένας αριθμός από θεωρίες που επιχειρούν να επεξηγήσουν την κινητοποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και την συνακόλουθη εργασιακή επίδοση. Οι θεωρίες περιεχομένου επικεντρώνονται στις ανάγκες των υποκειμένων και επιχειρούν να τακτοποιήσουν τους παράγοντες που επιδρούν στην συμπεριφορά. Σύμφωνα μ' αυτές, ο πιο σημαντικός καθοριστικός παράγοντας αύξησης των κινήτρων των εργαζομένων είναι το εργασιακό περιβάλλον. Από την άλλη πλευρά, οι μηχανιστικές-διαδικαστικές θεωρίες επικεντρώνονται στις ψυχολογικές διεργασίες που διέπουν τις συμπεριφορές και ιδιαίτερος στους παράγοντες που επιφέρουν την εκκίνηση και τη διατήρηση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Θα μπορούσε να λεχθεί πως τόσο οι θεωρίες περιεχομένου όσο και οι θεωρίες διαδικασίας αποβλέπουν στην αύξηση της ευτυχίας και της επιθυμίας των εργαζομένων να συνεχίσουν να εργάζονται. Αν λοιπόν τα κίνητρα αποβλέπουν στην διασφάλιση της επιθυμίας για εργασία, κάθε απασχολούμενος θα αισθάνεται άνετα, θα αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως μια αξία της επιχείρησης και θα οδηγείται σε ολοκλήρωση (Özdemir, 2020).

Μεταξύ των πιο γνωστών θεωριών περιεχομένου βρίσκονται αυτές που ανέπτυξαν τυπολογίες παραγόντων κινητοποίησης, χωρισμένων σε δύο ευρύτερες κατηγορίες, των εσωτερικών και των εξωτερικών κινήτρων (Žibėnienė et al., 2022). Πρόκειται για τις θεωρίες του Maslow (1943), του Herzberg (1959) και του McGregor (1960) ενώ σ' αυτόν τον διαχωρισμό βασίζεται και η πιο πρόσφατη και πιο εμπλουτισμένη θεωρία της αυτοδιάθεσης του ατόμου (Ryan & Deci, 2000). Αναφορικά με τις μηχανιστικές θεωρίες αυτές επισημαίνουν τη σημασία περιστασιακών παραγόντων, ώστε να κινητοποιηθεί η συμπεριφορά των εργαζομένων. Για παράδειγμα, στη θεωρία του Vroom (1964) η βαρύτητα μεταφέρεται στις προσδοκίες των ατόμων, στη θεωρία των Latham και Locke (1991) στον καθορισμό στόχων ενώ στην θεωρία του Bandura (2001) στην αυτοαποτελεσματικότητά των εργαζομένων.

Στην περίπτωση των κινήτρων που συνοδεύουν ένα επάγγελμα, αυτά εκλαμβάνονται ως ένα σύνολο δυνάμεων που λαμβάνουν χώρα τόσο μέσα όσο και έξω από το άτομο και εκκινούν την σχετιζόμενη με την εργασία συμπεριφορά καθορίζοντας την μορφή, την κατεύθυνση, την ένταση και τη διάρκεια αυτής (Latham&Locke, 1991).

Άρα, το κίνητρο στην εργασία αναφέρεται στην ψυχολογική δύναμη που φέρει ένα υποκείμενο και η οποία καθορίζει την συμπεριφορά του, το επίπεδο των προσπαθειών του, το μέγεθος της επιμονής του ώστε να ξεπερνά προβληματικές καταστάσεις καθώς επίσης και την αυτοδιάθεσή του προς όλες τις διαστάσεις της εργασίας του. Με άλλα λόγια, η εργασιακή κινητοποίηση συνιστά μια διαδικασία ενθάρρυνσης, διατήρησης και καθοδήγησης των πόρων που το άτομο φέρει προς το σωστή κατεύθυνση (Tentama & Pranungsari, 2016).

Όσον αφορά την εσωτερική κινητοποίηση του ατόμου παράγοντες όπως η υπευθυνότητα, η επιτυχία, η προσωπική ανάπτυξη κι η αυτοεκπλήρωση αποτελούν τα πιο βασικά εσωτερικά κίνητρα. Στον επαγγελματικό τομέα τα εσωτερικά κίνητρα αναγνωρίζονται όταν υπάρχει οικειοθελής ενασχόληση με μια εργασία. Αυτά θα μπορούσαν να εκληφθούν ως μια μορφή εκτίμησης του ατόμου το οποίο χαίρει ικανοποίησης επιτελώντας την εργασία του (Deci & Ryan, 2000). Από την άλλη πλευρά, παράγοντες όπως ο μισθός, τα οικονομικά οφέλη, η προαγωγή, η επιθυμία να εκτιμάσαι από συναδέλφους θεωρούνται ως εξωτερικά κίνητρα του εργαζομένου (Akdemir, 2019).

2.2.2. Αξία των Κινήτρων

Τα κίνητρα αποτελούν μια καθοριστική μεταβλητή της εργασιακής απόδοσης. Ένα κινητοποιημένο άτομο αναμένεται να καταβάλει κάθε προσπάθεια ώστε να εκπληρώσει τις εργασίες του. Η ύπαρξη κινήτρων ευνοεί την παραγωγή ποιοτικών υπηρεσιών, την εξασφάλιση της χαράς του να ανήκει ο εργαζόμενος σε μια επιχείρηση καθώς και την ανάπτυξη θετικών στάσεων. Περαιτέρω, η παρουσία κινήτρων επίτευξης από τους απασχολούμενους μιας επιχείρησης ενισχύει την δημιουργικότητα, το σθένος, την λήψη πρωτοβουλιών, την υπευθυνότητα αλλά και τις δεξιότητες που σχετίζονται με την δόμηση θετικών επικοινωνιακών δεσμών (Özdemir, 2020).

Επιπλέον, τα κίνητρα στον χώρο εργασίας επιφέρουν θετικό αντίκτυπο όχι μόνο στην απόδοση της εργασίας αλλά και στη δέσμευση και στην αναγνώριση των εργαζομένων. Σε μια επιχείρηση οι υψηλά κινητοποιημένοι εργαζόμενοι είναι και αυτοί που φέρουν τη μεγαλύτερη δέσμευση. Τα κίνητρά τους λειτουργούν ως η δύναμη που τους επιτρέπει να προσεγγίζουν και να κατακτούν τους στόχους τους χωρίς να παραιτούνται ή να αποσύρονται (Tentama & Prnungsari, 2016).

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, των εργαζομένων σε μια σχολική μονάδα, η εξασφάλιση της επιθυμίας τους να συνεχίσουν τις προσπάθειες, ιδιαιτέρως της κινητοποίησής τους, επιφέρει πολλαπλά οφέλη. Η ανάπτυξη κινήτρων των εκπαιδευτικών συνδράμει στο αίσθημα της άνεσης στον χώρο εργασίας, στην επιτέλεση της δουλειάς με ενθουσιασμό και θέληση, στην αίσθηση ότι αξίζουν ως επαγγελματίες και έτσι στην ενσωμάτωσή τους στο εργασιακό περιβάλλον. Κατ' αυτόν τον τρόπο οδηγούνται να εκλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μέρος όχι μόνο της δουλειάς αλλά και του εργασιακού περιβάλλοντός τους (Özdemir, 2020).

Παράλληλα, μέσω της έρευνας αναδεικνύεται πως όσο πιο υψηλά είναι τα κίνητρά τους τόσο πιο μεγάλη είναι η δέσμευση των εκπαιδευτικών στην εργασία τους. Μέσω της δέσμευσης εννοείται η συναισθηματική προσκόλληση, ταύτιση και εμπλοκή τους στον σχολικό οργανισμό, καθώς και

η προθυμία να συνιστούν πάντα μέλος του. Όταν ένας εκπαιδευτικός είναι δεσμευμένος στην εργασία του τότε ενδιαφέρεται βαθύτερα για τους στόχους, τις αξίες και τους στόχους της σχολικής μονάδας. Ως αποτέλεσμα, η παρουσία εργαζομένων με υψηλή δέσμευση οδηγεί σε μια ευεργετική κατάσταση, αφού αυτοί θα εργάζονται πιο αποτελεσματικά και θα συμμετέχουν σε οποιοσδήποτε δραστηριότητες για τη διατήρηση της επιβιώσής του. Υψηλή δέσμευση εκ μέρους των εκπαιδευτικών συνεπάγεται πως αυτοί συμμετέχουν σε δραστηριότητες εντός αλλά και εκτός ευθύνης τους προς όφελος του συνόλου. Σε κάθε περίπτωση, ένας εκπαιδευτικός που φέρει θετικά κίνητρα, δεσμεύεται σε μεγαλύτερο ποσοστό και έτσι καταβάλλει κάθε προσπάθεια ώστε να διατηρήσει την εργασία του και να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες παρά να παραιτηθεί (Tentama & Pranungsari, 2016).

Περισσότερες έρευνες αναδεικνύουν την σπουδαιότητα ανάπτυξης κινήτρων στον εκπαιδευτικό χώρο. Σύμφωνα με την έρευνα του Arifin (2015) τα κίνητρα εργασίας των εκπαιδευτικών συσχετίζονται θετικά με την εργασιακή τους ικανοποίηση. Όσο πιο πολύ κινητοποιούνται στο να πετύχουν τους στόχους και να φθάσουν τις επαγγελματικές επιδιώξεις τους τόσο πιο πολλοί οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν αυτό που κάνουν και ικανοποιούνται με την εργασία τους, γεγονός που συσχετίζεται με την ποιότητα της δουλειάς τους.

Άλλη έρευνα υποστηρίζει πως τα κίνητρα είναι καθοριστικά στην ανάπτυξη θετικών διαύλων επικοινωνίας τόσο με τους συναδέλφους όσο και με τους ανωτέρους. Άλλωστε, με τη σειρά της η ύπαρξη ενός υψηλού επιπέδου επικοινωνίας συμμετέχει στην εργασιακή επίδοση (Akdemir, 2019).

Επιπλέον, σε προσωπικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να οδηγηθούν στην επαγγελματική ολοκλήρωση και οι προσπάθειες τους αυτές είναι σε εναρμόνιση με την ύπαρξη κινήτρων για τους ίδιους (Tentama & Pranungsari, 2016).

Ακόμα, το υψηλό επίπεδο κινήτρων από τους εκπαιδευτικούς δεν οδηγεί μόνο τους ίδιους σε πιο παραγωγική εργασία αλλά και τους μαθητές τους. Συνεπώς, η ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών εξαρτάται και από τα

κίνητρα των δασκάλων τους, δεδομένου ότι αυτά συνεισφέρουν στην ποιότητα της διδασκαλίας (Davidson, 2007).

2.2.3. Συσχέτιση των Κινήτρων με το Μοντέλο Ηγεσίας

Καθώς η ανάπτυξη κινήτρων συνιστά μια σύνθετη διαδικασία, είναι σημαντικό ο διευθυντής να γνωρίζει τι οφείλει να πράττει και πώς να κατανοεί την διαφορετικότητα των αναγκών και των χαρακτηριστικών του προσωπικού της μονάδας του. Ερευνητικά αναδεικνύεται πως προκειμένου να αυξήσει τα κίνητρά τους ένας διευθυντής οφείλει να ανακαλύπτει τρόπους ανάδειξης και αξιοποίησης των ταλέντων του καθενός εκπαιδευτικού προσώπου (Akdemir, 2019).

Όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν σημαντικοί, αποδεκτοί και υπολογίζονται στην εργασία τους, όταν τους κατανέμεται εξουσία και ευθύνες από τον διευθυντή τότε ενισχύονται τα κίνητρα τους και έτσι καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες για την πραγματοποίηση των στόχων του σχολικού θεσμού. Έτσι, η διοικητική υποστήριξη συνδράμει ουσιαστικά προς την κινητοποίηση τους. Η υποστήριξη θα μπορούσε να λάβει τη μορφή ανατροφοδότησης, μοιράσματος ευθυνών, στήριξης στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους. Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μεγαλύτερη αυτο-αξία και εκφράζουν μεγαλύτερη θέληση να εργαστούν. Ως εκ τούτου, είναι καθοριστικός ο τρόπος που αλληλοεπιδρά το εκπαιδευτικό προσωπικό με τον διευθυντή μιας σχολικής μονάδας (Özdemir, 2020).

Στην μελέτη των Eyal και Roth (2011), εμφανίζεται υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στα επίπεδα κινήτρων των δασκάλων και την ηγεσία των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Η ηγεσία μετασχηματιστικού τύπου φαίνεται να συνδέεται με την ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων που αποτρέπουν από την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Απεναντίας, η συναλλακτική ηγεσία των διευθυντών στο σχολείο επιφέρει περισσότερο εξωτερικά κίνητρα ενώ ενισχύει την αίσθηση εξασθένησης κατά την επιτέλεση του επαγγέλματος.

Περαιτέρω, οι ερευνητές έχουν ανακαλύψει πως η ύπαρξη υποστηρικτικού περιβάλλοντος είναι ουσιώδης για την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών. Όταν υφίστανται πιέσεις ή ελέγχονται από τους ανωτέρους, τους διευθυντές, τότε είναι πιθανώς να ανταποκριθούν κατ' αντίστοιχο τρόπο προς τους μαθητές τους. Οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να προβούν σε συγκεκριμένες ενέργειες στους τομείς του καθορισμού στόχων, της επαγγελματικής ανάπτυξης, της ανατροφοδότησης σχετικά με την απόδοση καθώς και της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ώστε να αυξηθούν τα κίνητρα του προσωπικού τους. Οι θετικές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού και της διοίκησης απορρέουν από τις ενέργειες σ' αυτούς τους τομείς (Portey, 2021).

Ειδικότερα, ο διευθυντής που μεριμνά για την προσωπική ανάπτυξη είναι πιθανότερο να συνεισφέρει στα κίνητρα των δασκάλων του. Όταν το εκπαιδευτικό σώμα εισπράττει εκπαίδευση αναφορικά με δεξιότητες ή γνώσεις που θεωρεί πως δεν κατέχει, τότε κερδίζει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του για να επιδιώξει τους στόχους του με επιμονή και υπομονή. Το διευθυντικό πρόσωπο χρειάζεται να υποστηρίζει τους υφισταμένους ανταποκρινόμενο στις ανάγκες τους για περαιτέρω εκπαίδευση, αλλά είναι εξίσου απαραίτητο να συνεχίζει να υποστηρίζει την εφαρμογή των νέων κεκτημένων συνδιαλέγοντας μαζί τους και εφευρίσκοντας τρόπους αυτή η υλοποίηση να καταστεί δυνατή χωρίς να τους επιβαρύνει παραπάνω (Osman & Warner, 2020).

Αναφορικά με την αξία της ανατροφοδότησης για τη δόμηση υποστηρικτικού περιβάλλοντος, διαφαίνεται πως οι σχολικοί ηγέτες είναι σημαντικό να προσφέρουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς διατηρώντας την ακεραιότητα και τις αξίες τους. Συνεπώς, οι διευθυντές είναι σημαντικό να μπορούν κατά την παροχή ανατροφοδότησης να καταστούν ενεργοί ακροατές, να αναγνωρίσουν και τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών τους, να είναι ανοιχτοί να συζητήσουν τους τρόπους με τους οποίους οι προκλήσεις μπορούν να μεταστραφούν και να καταστούν μοχλός εξέλιξης και ανάπτυξης και φυσικά να προτάξουν τον δικό τους ρόλο στην εκάστοτε προβληματική κατάσταση. Σ' αυτό το πλαίσιο ο διευθυντής χρειάζεται να κατέχει επικοινωνιακές δεξιότητες, να γνωρίζει στρατηγικές και να

χρησιμοποιεί ευέλικτες μορφές παροχής ανατροφοδοτήσεων, όπως είναι τα γραπτά μηνύματα (Portey, 2021).

Περαιτέρω, η επαγγελματική ανατροφοδότηση που περιλαμβάνει την ελεύθερη έκφραση και το μοίρασμα σκέψεων και ιδεών μεταξύ ισοτίμων χρειάζεται να βασίζεται σε ένα κλίμα όπου έχουν δομηθεί σχέσεις εμπιστοσύνης. Ο διευθυντής φέρει την ευθύνη και τον έλεγχο για τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας εργασίας και ενός δικτύου συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό που θα προωθεί αυτή τη θετική αλληλεπίδραση ενισχύοντας κατ' επέκταση τα κίνητρα εργασίας. Η επίδειξη εμπιστοσύνης στα εκπαιδευτικά πρόσωπα και η παροχή υποστηρίξεων φαίνεται να συμβάλλουν καθοριστικά στην δόμηση αυτών των θετικών σχέσεων. Ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί εισπράττουν πως η αποτελεσματικότητα τους είναι υψηλότερη και έτσι είναι πιθανότερο να επιδιώξουν τους στόχους τους με μεγαλύτερο πάθος και επιμέλεια συνεισφέροντας στην σχολική κουλτούρα (Heathfield, 2020).

Συνοπτικά, ένα ασφαλές και υποστηρικτικό κλίμα συνεισφέρει στη διαμόρφωση μιας θετικής σχολικής κουλτούρας που ευνοεί συνολικά την ανάπτυξη κινήτρων. Αν και μεμονωμένα, οι παραπάνω συνιστώσες επηρεάζουν τα κίνητρα ενός δασκάλου, όταν παρακολουθούνται ταυτόχρονα έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν το μαθησιακό τοπίο σε ένα σχολείο. Εάν οι ηγέτες κατανοήσουν πώς αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τον δάσκαλο, τότε όχι μόνο ενέχουν τη δύναμη να πολλαπλασιάσουν τα κίνητρά τους αλλά να οδηγήσουν σε επιτυχία τόσο αυτούς όσο και τους μαθητές τους (Portey, 2021).

2.3. Εργασιακή Ικανοποίηση

Μια ακόμη μεταβλητή που ερευνητικά αποκαλύπτεται πως καθορίζει τις πρακτικές του μάντζμεντ ανθρωπίνων πόρων είναι η εργασιακή/επαγγελματική ικανοποίηση (work/jobsatisfaction). Παρακάτω εξετάζεται η έννοια καθώς και ο τρόπος με τον οποίο σχετίζεται με την ηγεσία και την διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα.

2.3.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός της Εργασιακής Ικανοποίησης

Πολλαπλές θεωρίες προσδίδουν διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο στην έννοια της εργασιακής ικανοποίησης. Αυτή συνιστά μια παγκόσμια κοινωνική κατασκευή που φέρει πολυάριθμες διαστάσεις, γεγονός που επισημαίνει την δυσκολία ομοφωνίας κατά την εννοιολογική της προσέγγιση (Girma, 2016).

Συνήθως λογίζεται ως η γενική στάση που έχει το άτομο κατά τον χειρισμό της εργασίας του (Saiti & Fassoulis, 2012). Πιο συγκεκριμένα, η έννοια αναφέρεται σε μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που απορρέει από την εκτίμηση που διαμορφώνει ο εργαζόμενος για το επάγγελμά του και την εργασιακή του εμπειρία (Locke, 1976).

Άρα, ως έννοια σκιαγραφεί τον βαθμό στον οποίο ο εργαζόμενος διάκειται θετικά προς τη δουλειά του (Yang, 2016). Ως εκ τούτου, αυτή θα μπορούσε να ορισθεί ως η εμπειρία του εργαζομένου αναφορικά με ποικίλες πτυχές της εργασίας και της επιχείρησης όπου εργάζεται. Είναι, επομένως, η γενικότερη στάση ενός ατόμου προς την εργασία του, μια στάση που σχετίζεται με τις συνθήκες και τη φύση της δουλειάς. Ως παράδειγμα, διαφορά ανάμεσα στις προσδοκώμενες και τις πραγματικές οικονομικές απολαβές μπορεί να επιδράσει στο επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης (Girma, 2016).

Επιπλέον, η εργασιακή ικανοποίηση μπορεί να εκληφθεί ως το αποτέλεσμα της σύνδεσης και αλληλοεπίδρασης του ανθρώπου με το

εργασιακό του περιβάλλον. Αντλώντας θετικά συναισθήματα από την επιτέλεση της εργασίας του ο άνθρωπος ικανοποιείται και αντλεί ευχαρίστηση. Ωστόσο, το επίπεδο ικανοποίησης δεν είναι ίδιο για τον καθένα και συναρτάται με τις ξεχωριστές ψυχολογικές αντιδράσεις του καθενός (Davar & RanjuBala, 2012).

Ως μεταβλητή εξαρτάται από πολλαπλές συνιστώσες και έτσι η σχέση της με την εργασιακή απόδοση δεν είναι τόσο ξεκάθαρη. Μεταξύ των παραγόντων, συγκαταλέγεται το εργασιακό περιβάλλον και η οργάνωσή του, η εργασιακή κουλτούρα, το στυλ ηγεσίας, τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, μορφωτικό υπόβαθρο) και τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά (Crossman&Harris, 2006· Girma, 2016). Γενικότερα, οι παράγοντες που επιδρούν στο μέγεθος της εργασιακής ικανοποίησης διακρίνονται σε ατομικούς, εργασιακούς καθώς και εργασιακού περιεχομένου. Οι ατομικοί σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά που φέρει το ίδιο το άτομο. Αυτοί απορρέουν από τον ψυχισμό του, την ηλικία, το φύλο, το κοινωνικό, μορφωτικό και οικονομικό υπόβαθρο, την πολιτισμική προέλευση (Τσουνής & Σαράφης, 2016).

Από την άλλη, οι εργασιακοί παράγοντες σχετίζονται με τις συνθήκες εργασίες, τις παροχές, τις ανταμοιβές την επικοινωνία, τις σχέσεις, την ηγεσία και γενικότερα ό,τι συνιστώσα επιφέρει το εργασιακό περιβάλλον σ' έναν εργαζόμενο. Συμπληρωματικά, στους παράγοντες εργασιακού περιεχομένου ενσωματώνονται το κοινωνικό κύρος μιας εργασίας, η δυνατότητα αυτονομίας και συμμετοχής κατά τη λήψη αποφάσεων και τα περιθώρια εξασφάλισης ευρύτερης ανέλιξης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Συνεπώς, η εργασιακή ικανοποίηση αναγνωρίζεται ως ένας κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζεται ποικιλοτρόπως (Koustelios, 2001· Τσουνής & Σαράφης, 2016).

2.3.2. Αξία της Εργασιακής Ικανοποίησης

Ερευνητικά επισημαίνεται πως η εργασιακή ικανοποίηση ενέχει πολυεπίπεδη θετική επίδραση. Ο αντίκτυπος της είναι πρωτίστως εμφανής στην προσωπική ευχαρίστηση του ατόμου και στην αποδοτικότητα του. Τα θετικά συναισθήματα που ο εργαζόμενος φέρει αυξάνονται και, όντας ευχαριστημένος, αυτός δύναται να εργαστεί αποσκοπώντας στην προσωπική εξέλιξη και ολοκλήρωσή του ως άτομο. Ωστόσο, οι ευκαιρίες βίωσης ικανοποίησης προερχόμενης από την εργασία δεν ωφελούν μόνο το ίδιο το άτομο αλλά προωθούν και την ευημερία της ίδιας της επιχείρησης. Η εργασιακή ικανοποίηση συνεισφέρει στην δόμηση σχέσεων μεταξύ των υπαλλήλων και στην πρόοδο του ίδιου του οργανισμού (Davar & RanjuBala, 2012).

Το ίδιο παρατηρείται και στον χώρο της εκπαίδευσης όπου οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται πολύτιμο εφόδιο για το σχολείο τους (Girma, 2016). Η εργασιακή ικανοποίηση είναι πάντοτε αλληλένδετη με την απόδοση. Αν οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι με την εργασία τους, τότε αυτοί θα συμμετέχουν πιο πολύ και θα είναι αφοσιωμένοι σε μεγαλύτερο βαθμό στο επάγγελμά τους. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν με πάθος, ενθουσιασμό και αφοσίωση ώστε να έχουν τα βέλτιστα αποτελέσματα για τους μαθητές τους. Η παραγωγικότητα και η δημιουργικότητα ενισχύονται καθοριστικά από το ποσοστό ικανοποίησης που απολαμβάνουν τα εκπαιδευτικά πρόσωπα κατά την επιτέλεση της εργασίας τους (Khalil, HussainCh, & Ilyas, 2017).

Επιπλέον, τα επίπεδα ικανοποίησης που λαμβάνουν στην εργασία τους οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται σημαντικά με τις κοινωνικές συνδέσεις που δημιουργούν στον επαγγελματικό χώρο και το δίκτυο επικοινωνίας που διαμορφώνουν. Το ανθρώπινο δυναμικό εντός ενός οργανισμού, όπως είναι το σχολείο, εσωκλείει διάφορες συνδέσεις μεταξύ των ατόμων που το απαρτίζουν, οδηγώντας σε μια συγκέντρωση ενός κοινωνικού κεφαλαίου. Στοιχεία όπως η αξιοπιστία, η επικοινωνία, η αίσθηση του ανήκειν, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, οι κοινές αξίες και οι κανόνες συνιστούν

αυτό το πολύτιμο κεφάλαιο. Όταν ένας εκπαιδευτικός γίνεται δέκτης τέτοιου κεφαλαίου, τότε είναι πιθανότερο να χαίρει αυξημένου επιπέδου εργασιακής ικανοποίησης (Ozmen, Akuzum, Kocoglu, Tan, & Demirkol, 2014). Συνεπώς, προκύπτει μια αμφίδρομη σχέση όπου η επικοινωνία, η κοινωνική συνδιαλλαγή, η αφοσίωση, το μοίρασμα κοινών αξιών και η ανοχή στη διαφορετικότητα των ανθρώπων που απαρτίζουν έναν οργανισμό ευνοείται όταν οι ίδιοι αισθάνονται ικανοποιημένοι στον χώρο εργασίας τους (Özan, Özdemir, & Yaraş, 2017).

Η σπουδαιότητα της μεταβλητής αναδεικνύεται και μέσα από μελέτες που καταδεικνύουν την θετική συσχέτισή της με την εργασιακή δέσμευση. Όσο πιο υψηλό χαρακτηρίζεται το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης, τόσο πιο μεγάλη δέσμευση του εργαζομένου προς την επιχείρηση εμφανίζεται. Αυτή η συσχέτιση γίνεται φανερή και στα εκπαιδευτικά πρόσωπα, τα οποία παραμένουν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και επικεντρώνονται περισσότερο στους συλλογικούς στόχους του σχολείου όταν τα ίδια αισθάνονται ικανοποίηση με αυτό που πράττουν κατά την ενασχόληση με την εργασία τους (Tentama & Pranungsari, 2016). Μάλιστα, όπως μαρτυρούν άλλες έρευνες, αυτή η σχέση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και της εργασιακής δέσμευσης λειτουργεί αμφίδρομα, με τη μία μεταβλητή να ενισχύει την άλλη (Poyraz & Kama, 2008).

Μάλιστα, η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται και με την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών. Εμφανίζεται μια υψηλά θετική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης και των κινήτρων στο χώρο εργασίας όπου η μία μεταβλητή υποστηρίζει την άλλη. Συνεπώς, η αναγκαιότητα καλλιέργειας πρακτικών προς εκπλήρωση της αίσθησης της εργασιακής ικανοποίησης συνδέεται και με την σπουδαιότητα της ύπαρξης κινήτρων των εκπαιδευτικών (Arifin, 2015). Η ύπαρξη κινήτρων και ικανοποίησης προς την εργασία αυξάνει την παραγωγικότητα, δυναμώνει τη δέσμευση, πολλαπλασιάζει τα επιτεύγματα, εμπλουτίζει την σχολική κουλτούρα και καθιστά δυνατή την δημιουργία ενός πιο θετικού σχολικού κλίματος. Κατ' αντιστοιχία, ένα τέτοιο ισχυρό κλίμα εντός των σχολείων όπου κυριαρχούν χαρακτηριστικά όπως η αξιοπιστία, η υπευθυνότητα, η επίτευξη των στόχων και η συμμετοχή σε μια ομάδα υπό ίσους όρους, εμπλουτίζει περαιτέρω το έργο των εκπαιδευτικών

κινητοποιώντας τους και οδηγώντας τους σε ακόμα πιο δυνατά αισθήματα ικανοποίησης από το επάγγελμά τους (Özanelal., 2017).

2.3.3. Συσχέτιση της Εργασιακής Ικανοποίησης με το Μοντέλο Ηγεσίας

Σε κάθε οργανισμό η ηγεσία διαδραματίζει πολυσήμαντο ρόλο. Στην περίπτωση της εργασιακής ικανοποίησης των υπαλλήλων διαφαίνεται πως ο ηγέτης, αναλόγως του στυλ ηγεσίας που υιοθετεί, οργανώνει την κουλτούρα του οργανισμού και λειτουργεί με τέτοιο τρόπο στις διαδικασίες λήψης απόφασης και στην επίλυση συγκρούσεων, ώστε να συνεισφέρει ή να παρεμποδίζει την βίωση ενός υψηλού αισθήματος εργασιακής ικανοποίησης (Belias & Koustelios, 2014). Οι ηγέτες διαθέτουν ένα σύνολο πρακτικών και συστημάτων με τα οποία επιδρούν στη στάση και την απόδοση των εργαζομένων. Η αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού από τον ηγέτη δύναται να ενισχύσει την εργασιακή ικανοποίηση ενός υπαλλήλου του, η οποία αυτομάτως οδηγεί σε βελτίωση της απόδοσης και του ίδιου του οργανισμού συνολικά, γεγονός που επιβεβαιώνεται και στην περίπτωση των σχολικών μονάδων (Khalil et al., 2017·Saiti, 2007·Σαΐτης, 2008).

Παράλληλα, η ηγεσία και ο τρόπος που λειτουργεί καθορίζει όλες αυτές τις συνιστώσες που συμβάλλουν η καθεμία ξεχωριστά στην ικανοποίηση των εργαζομένων. Πρόκειται για συνιστώσες όπως η οικονομική αμοιβή, οι συνθήκες και το περιβάλλον εργασίας, η επικοινωνία και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και εν γένει η κουλτούρα που διαμορφώνεται και ενσωματώνει κοινές αξίες όπως την ισότητα και τη δικαιοσύνη (Trivellas & Reklitis, 2014).

Ειδικότερα, το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθείται σε εκπαιδευτικά πλαίσια θεωρείται πως φέρει άμεσο αντίκτυπο στις σχέσεις ανάμεσα στους προϊσταμένους και τους υφισταμένους κι έτσι δεν αφήνει ανεπηρέαστη όχι μόνο την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αλλά και την ικανοποίησή τους. Αναδεικνύεται ότι όταν οι οργανισμοί είναι ευέλικτοι και υιοθετούν έναν πιο συμμετοχικό τύπο διοίκησης μεταφέροντας την έμφαση στην επικοινωνία

και την ανταμοιβή, τότε είναι περισσότερο πιθανό να ικανοποιούνται οι εργαζόμενοι σε μεγαλύτερο βαθμό εξασφαλίζοντας και την επιτυχή διαδρομή του ίδιου του σχολείου (Παπαδόπουλος, 2013). Επίσης, η εκδήλωση υψηλού ενδιαφέροντος από τα διευθυντικά στελέχη για τις ανάγκες και απαιτήσεις των εκπαιδευτικών συνδέεται θετικά με την εργασιακή ικανοποίησή τους (Sancar, 2009).

Συμπεριφορές όπως η αμοιβαία εμπιστοσύνη, ο σεβασμός, οι υγιείς σχέσεις ανάμεσα σε προσωπικό και διοίκηση συνιστούν προβλεπτικούς παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης. Η αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ ηγεσίας και εργασιακής ικανοποίησης διαφαίνεται και μέσω της μελέτης του ρόλου που φέρει η υποστήριξη που προσφέρει ο διευθυντής στα εκπαιδευτικά πρόσωπα. Όσο οι εργαζόμενοι αισθάνονται ότι υποστηρίζονται και ενθαρρύνονται χωρίς να εισέρχονται σε συγκρούσεις εξουσίας, τόσο πιο προσβάσιμη θεωρείται η επίτευξη ενός υψηλού επιπέδου ικανοποίησης (Girma, 2016).

Ένας ηγέτης που αναγνωρίζει και υπολογίζει τις απόψεις και τα συναισθήματα των εργαζομένων στο σχολείο, δίνει προτεραιότητα στην ικανοποίηση των αναγκών που εκφράζονται από αυτά τα πρόσωπα. Έτσι, ο δημοκρατικός διευθυντής ενδιαφέρεται περισσότερο για την κάλυψη αυτών των αναγκών, με αποτέλεσμα να συμβάλει στην ανάπτυξη του αισθήματος της εργασιακής ικανοποίησης. Παράλληλα, όμως, με αυτή τη στάση το διευθυντικό πρόσωπο βρίσκεται σε μεγαλύτερη εγγύτητα με τους εργαζομένους και μεριμνά διαρκώς για την διαμόρφωση βέλτιστων εργασιακών συνθηκών και ενός κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Σαΐτης, 2007, 2008).

Στην περίπτωση του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας αναδεικνύεται πως η προαγωγή κοινών στόχων και η δημιουργία ενός συλλογικού οράματος που δεν επιφορτίζεται με το βάρος συγκρούσεων εξουσίας επιτρέπει σε κάθε εργαζόμενο να απολαύσει μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση (Ραμανδάνης, 2021). Ο διευθυντής που ακολουθεί το μετασχηματιστικό μοντέλο προωθεί την αλλαγή μέσω της εξατομίκευσης φροντίζοντας να εισακουστούν οι ανάγκες όλων και να αξιοποιηθούν τα

δυνατά σημεία του καθενός προς όφελος του συνόλου (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014). Αυτός ο σεβασμός στο κάθε υποκείμενο προς δόμηση μιας συνεργατικής κουλτούρας όχι μόνο κινητοποιεί το κάθε μέλος να εργαστεί με μεγαλύτερη αφοσίωση, δέσμευση και πάθος αλλά συνάμα προκαλεί τη βίωση θετικών συναισθημάτων και προσφέρει εργασιακή ικανοποίηση (Ραμανδάνης, 2021). Συνεπώς, ο μετασχηματιστικός ηγέτης μεριμνώντας για την προώθηση ενός κλίματος εμπιστοσύνης κι αλληλοκατανόησης, απαλλαγμένου από ιδιοτέλειες, συμφέροντα κι εξουσιαστικές σχέσεις ενέχει τη δυναμική να μεταμορφώσει τους υπαλλήλους του (Σταύρου, 2020).

Στον αντίποδα, η επικέντρωση του ηγέτη αποκλειστικά σε υποχρεώσεις και καθήκοντα του προσωπικού, χωρίς την παροχή αμοιβών και ενισχυτών, αποτρέπει από την διασφάλιση ενός ικανοποιητικού βαθμού εργασιακής ικανοποίησης. Έτσι, ένα διεκπεραιωτικό στυλ ηγεσίας λειτουργεί επιζήμια προς αυτή την κατεύθυνση, αφού ενισχύει τη βίωση συναισθημάτων όπως φόβου και άγχους ενώ καθιστά ένα τιμωρητικό καθεστώς όπου απλώς επιζητείται η ολοκλήρωση των εργασιών χωρίς δέσμευση προς ένα συλλογικό όραμα. Στην περίπτωση της διαχειριστικής, διεκπεραιωτικής ηγεσίας η μέριμνα αφορά την επίλυση ζητημάτων τεχνικού χαρακτήρα και τήρησης κανόνων, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να υποχρεώνονται να πειθαρχούν στις υποδείξεις του διευθυντή και να αισθάνονται πως η προσφορά τους και το εκπαιδευτικό τους έργο δεν αναγνωρίζεται. Ως εκ τούτου, η βίωση εργασιακής ικανοποίησης μειώνεται κατακόρυφα (Bushra, Usman, & Naveed 2011).

Τέλος, η εργασιακή ικανοποίηση αναγνωρίζεται ως πιο σημαντική όταν προέρχεται από ενδογενείς μεταβλητές, όπως το αίσθημα της επίτευξης, παρά από εξωγενείς όπως είναι ο μισθός. Συνεπώς, η επικέντρωση της εκάστοτε διοίκησης σ' αυτές τις επιμέρους μεταβλητές διαφοροποιεί την εργασιακή ικανοποίηση που διαμορφώνεται στο υπαλληλικό προσωπικό. Δεδομένου πως η εσωτερική κινητροδότηση εκλαμβάνεται ως υψηλότερης αξίας, διαφαίνεται πως τα στυλ ηγεσίας που στηρίζουν την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, που ενσωματώνουν τον αναστοχασμό και εξυψώνουν την επαγγελματική αυταξία είναι αυτά που χρειάζεται να επιστρατεύονται σε κάθε εκπαιδευτικό περιβάλλον που επιζητείται το

προσωπικό να απολαμβάνει την εργασία του και να ικανοποιείται μ' αυτήν (Markovits, Davis&Dick, 2007).

2.4. Αξιολόγηση

Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού εμπλέκει την διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία συνιστά βασική της λειτουργία. Επομένως, κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί το εννοιολογικό πλαίσιο αυτής της λειτουργίας και να τεκμηριωθεί η σπουδαιότητά της. Περαιτέρω, επιχειρείται να σκιαγραφηθεί η σχέση που βιβλιογραφικά παρουσιάζεται ανάμεσα στην διαδικασία της αξιολόγησης και το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθείται.

2.4.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός της Αξιολόγησης

Σε πρώτο χρόνο, η ετυμολογία της λέξης «αξιολόγηση» (αξία + λέγω) φανερώνει πως ως διαδικασία εστιάζει στο να κρίνει και να καθορίσει την αξία του εκάστοτε πράγματος, γεγονότος ή προσώπου. Συχνά συγχέεται με όρους όπως «έλεγχος», «εκτίμηση», «μέτρηση», αλλά στην ουσία εμπεριέχει όλες αυτές τις έννοιες ως μια ευρύτερη εννοιολογική κατασκευή (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Παρ' ότι δεν υφίσταται ομοφωνία για τον ορισμό της έννοιας, γενικότερα θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως αυτή αναφέρεται σε μια διαδικασία όπου συλλέγονται πληροφορίες, οι οποίες εν συνεχεία αξιοποιούνται για να ληφθούν αποφάσεις (Βαρσαμίδου, 2016).

Η αξιολόγηση της απόδοσης του ανθρώπινου δυναμικού έχει αναδειχθεί ως μια εκ των πιο σπουδαίων διαδικασιών στην Δ.Α.Δ. (Araç, Gumus, Oner, & Gumus, 2016). Σε ευρύτερο πλαίσιο η αξιολόγηση ενός προσώπου ως εργαζομένου μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού αναφέρεται στο βαθμό που αυτό το πρόσωπο εκτελεί το έργο που του αναλογεί συντελώντας στην μέγιστη επίτευξη των στόχων της επιχείρησης (Μούζα-Λαζαρίδη, 2006). Πρόκειται για ένα οικουμενικό κοινωνικό φαινόμενο που εστιάζει στην αποτίμηση του ανθρώπινου παράγοντα και της δραστηριότητάς του. Κατ' επέκταση καθίσταται φανερό πως η αξιολόγηση ως διαδικασία εκτιμά και προσδιορίζει την αξία ενός ατόμου στη βάση ορισμένων προτύπων και κριτηρίων. Συνεπώς, επιφέρει και την σύγκριση της απόδοσης των επιμέρους ατόμων (Κωνσταντίνου, 2000).

Στον εκπαιδευτικό χώρο, για χρόνια κυριαρχούσε η επιθεώρηση που επικέντρωνε την αξιολογική διαδικασία στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, γεγονός που μεταβλήθηκε με την εισαγωγή του όρου «εκπαιδευτικό έργο». Ήδη από την δεκαετία του 1980 η εστίαση άρχισε να μεταφέρεται από το άτομο και σε άλλες συνιστώσες μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, πλέον το εκπαιδευτικό έργο είναι αυτό που τίθενται αντικείμενο αξιολόγησης είτε σε επίπεδο συστήματος είτε σχολείου είτε τάξης (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2019).

Η έννοια της αξιολόγησης αφορά την εκτίμηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την διαπίστωση του μεγέθους επίτευξης των στόχων των σχολικών μονάδων (Κωνσταντίνου, 2000). Η αξιοποίηση αξιόπιστων και έγκυρων εργαλείων και μέσων ελέγχει μεθοδευμένα τα αποτελέσματα που φέρει το παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό έργο έχοντας ως μέτρο σύγκρισης την προκαθορισμένη, προγραμματισμένη στοχοθεσία της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας (Κελπανίδης, Αντωνιάδη, Παπαδοπούλου, & Ποιμενίδου, 2007).

Άρα, ως έννοια η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά στην συγκέντρωση ενός πλήθους πληροφοριών με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο που διαμορφώνουν μια εικόνα για το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται και χρησιμεύουν ως μέσο για τη λήψη κατάλληλων αποφάσεων σχετικά με την επιτέλεση αυτού. Ως λειτουργία της διοικητικής διαδικασίας έπεται του προγραμματισμού και έτσι προσφέρει μια γόνιμη εικόνα των παραλείψεων, ελλειμμάτων, λαθών και ατοπιών προς μελλοντική αποφυγή, αντιμετώπιση και αντιστάθμισή τους. Έτσι, αναγνωρίζεται σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί φέρουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες (Κασσωτάκης, 2018).

Ωστόσο, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι σημαντικό να μη σταματά στην εκτίμηση της παρεχόμενης διδασκαλίας, όπως αυτή αναδεικνύεται από τα μαθησιακά αποτελέσματα. Απεναντίας, η έννοια αφορά την αποτίμηση όλου του εκπαιδευτικού περιεχομένου. Έτσι, αντί απλώς να εξετάζεται αν ορισμένες γνώσεις και δεξιότητες κατακτήθηκαν από τους μαθητές, είναι εξίσου απαραίτητο να συλλέγονται πληροφορίες για τις στάσεις, τα συμπεριφορικά πρότυπα, τις αξίες σ' ένα σχολικό πλαίσιο (Παπασταμάτης, 2001).

Συμπληρωματικά, είναι απαραίτητο η εκπαιδευτική αξιολόγηση να συνυπολογίζει και να συνεκτιμά όλες τις διαστάσεις της εκπαίδευσης. Έτσι, κρίσιμης αξίας για μια συνολική και συλλογική αξιολόγηση είναι η αποτίμηση όχι μόνο της απόδοσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών προσώπων αλλά και παραμέτρων όπως των αναλυτικών προγραμμάτων, της υλικότεχνικής υποδομής, των οικονομικών πόρων, της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας, της κοινωνικοοικονομικής προέλευσης των μαθητικών προσώπων, της μετακίνησης των μαθητών ανά βαθμίδα ακόμη και της επαγγελματικής σταδιοδρομίας αυτών. Φυσικά μέρος της αποτελεί και η αξιολόγηση των εμπλεκόμενων ατόμων, των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Έτσι, αυτή λαμβάνει υπόψη παράγοντες τόσο σε θεσμικό, οργανωτικό επίπεδο όσο και ατομικό, έμπυχο (Ξωχέλλης, 2006).

Επομένως, ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται να καθίσταται αντικείμενο των αξιολογικών ενεργειών. Εξάλλου, η ίδια η διαδικασία της εκπαίδευσης όντας πολυπαραγοντική συνυφαίνεται μ' ένα εύρος συντελεστών και άρα η αξιολόγησή της συναρτάται με το σύνολο αυτών των πολυεπίπεδων παραμέτρων (Καπαχτσή, 2008).

2.4.2. Αξία της Διαδικασίας της Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση στην καθημερινότητα συνιστά μια διαδικασία που επιτρέπει να αποφασιστεί αν μια ανθρώπινη δραστηριότητα είναι θεμιτό να συνεχίσει να επαναλαμβάνεται ή αν χρειάζεται να τροποποιηθεί μέχρι και να τερματιστεί. Προκειμένου να επιτευχθεί η μέγιστη απόδοση και να αυξηθεί η παραγωγικότητα, είναι απαραίτητο να αξιολογούνται όλοι οι συμβαλλόμενοι παράγοντες, ώστε τόσο το ανθρώπινο δυναμικό όσο και τα υλικά, τεχνικά και οικονομικά μέσα και οι πόροι να αξιοποιούνται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Μεταξύ των οφελών της αξιολόγησης συγκαταλέγεται η συμβολή της στην υλοποίηση των στόχων που τίθενται στα πλαίσια ενός οργανισμού. Παράλληλα, οι εργαζόμενοι λαμβάνουν το μήνυμα πως η προσπάθεια και η

δουλειά τους εκτιμώνται και έτσι αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση. Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός πως η αξιολογική διαδικασία ευνοεί την πρόωμη ανίχνευση ελλειμμάτων και κακής απόδοσης, ώστε να καθίσταται εφικτή η κατάλληλη κατάρτιση και υποστήριξη των εργαζομένων (Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2008).

Στην εκπαίδευση τα άτομα αξιολογούνται άτυπα όσο και τυπικά. Άτυπη αξιολόγηση δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους, τους σχολικούς συμβούλους και τους προϊσταμένους τους. Η καθιέρωση της αξιολόγησης στην τυπική της μορφή εξυπηρετεί την διαπίστωση του βαθμού επιτυχίας των εκπαιδευτικών προσπαθειών αλλά και των αιτιών ενδεχόμενων αποτυχιών (Παπασταμάτης, 2001). Η κυριότερη αξία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι πως ευνοεί την βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Εφόσον η αξιολογική διαδικασία ελέγχει το βαθμό επίτευξης των στόχων, παρέχει ένα πλαίσιο για ανατροφοδότηση πίσω στα πρόσωπα, ώστε να διαφαίνεται ό,τι χρειάζεται να διατηρηθεί και ό,τι στοιχείο είναι ανάγκη να αλλάξει (Καπαχτσή, 2008). Επιπλέον, καθώς η αξιολόγηση επικεντρώνεται στη συγκέντρωση ποικίλων εκπαιδευτικά σημαντικών πληροφοριών συνδράμει στην διαδικασία λήψης αποφάσεων αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διδακτική πράξη (Ντολιοπούλου, 2008).

Σύμφωνα με τον Κουτουζή (2008) η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα, όπως σκιαγραφείται στον νόμο 3848/2010, ωφελεί την ίδια τη σχολική μονάδα καθώς ενισχύει την διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας σε εσωτερικό επίπεδο, στους κόλπους κάθε σχολικής μονάδας. Περαιτέρω, ως φυσική προέκταση του εκπαιδευτικού προγραμματισμού η αξιολόγηση ευνοεί τον επαναπρογραμματισμό των στόχων και τον σχεδιασμό εναλλακτικών ενεργειών. Αυτή προωθεί την συνεργασία, την αλληλεπίδραση, την καινοτομία και προάγει τον αναστοχασμό (Μαγγόπουλος, 2015). Μάλιστα, η βελτιστοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της αξιολόγησης επιχειρείται τόσο σε πρακτικό όσο και σε παιδαγωγικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο (Σαΐτη, 2008). Η εξοικονόμηση χρονικών και οικονομικών πόρων διευκολύνεται όταν διαμορφώνεται μια αποτίμηση σχετικά με τη μεθοδολογία που αποδίδει ενώ παράλληλα διοικητικά και παιδαγωγικά ζητήματα που

προκύπτουν επιλύονται, όταν η σωστά διενεργούμενη αξιολογική διαδικασία αποκαλύπτει τα δυνατά και αδύνατα σημεία ενός εκπαιδευτικού πλαισίου (Καπαχτσή, 2008).

Τα οφέλη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αναγνωρίζονται ακόμη σε σχέση με τα ίδια τα πρόσωπα των εκπαιδευτικών. Τα αξιολογικά αποτελέσματα καθοδηγούν την διδακτική πρακτική βελτιώνοντας την διδασκαλία ενώ διαμορφώνουν θετικότερες στάσεις στους εκπαιδευτικούς (Μαγγόπουλος, 2015). Επιπρόσθετα, προάγεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μιας και μέσω της αξιολόγησης τα εκπαιδευτικά πρόσωπα εισπράττουν ότι η προσφορά τους αναγνωρίζεται και επιβραβεύεται, κινητοποιούνται, αναγνωρίζουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους ενώ παρέχονται και σαφείς ενδείξεις και κατευθυντήριες για την στοχοθεσία μελλοντικών επιμορφώσεων και εκπαιδεύσεων των επαγγελματιών σε μια σχολική μονάδα (Tuytens, Devos, & Vanblaere, 2020). Επομένως, η συλλογή αξιολογικών στοιχείων ευνοεί τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και σε δεύτερο χρόνο συνδράμει στην ίδια την προσωπική εξέλιξη (Βαρσαμίδου, 2016· Κουτουζής, 2008).

Φυσικά δε θα μπορούσαν να παραληφθούν τα κέρδη που εισπράττουν και οι μαθητές μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Όταν το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί καλύτερα και αποδοτικότερα, όταν τα εκπαιδευτικά πρόσωπα διευρύνουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και επενδύουν σε αποτελεσματικές πρακτικές και μεθόδους, τότε είναι πολύ πιθανότερα το μαθητικό σύνολο ενός σχολείου να λαμβάνει ποιοτικά υψηλή μάθηση και να επιφέρει βελτιστοποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα (Μαγγόπουλος, 2015).

2.4.3. Συσχέτιση της Αξιολόγησης με το Μοντέλο Ηγεσίας

Πρωταρχικός σκοπός της αξιολόγησης στο σχολείο αποτελεί η αναβάθμιση της ποιότητας της ίδιας της μάθησης. Η ηγεσία συνιστά μια από αυτές τις συνιστώσες που καθορίζουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση και ως εκ τούτου κατέχει σπουδαίο ρόλο στην πραγμάτωση αυτού του σκοπού. Αυτό

εξηγείται από το γεγονός πως η διοικητική αρμοδιότητα της αξιολόγησης έχει καθιερωθεί να διενεργείται από το διευθυντικό άτομο προς τους υφισταμένους, τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για ένα απαιτητικό εγχείρημα δεδομένου ότι χρειάζεται να ικανοποιηθούν ταυτόχρονα ατομικές και θεσμικές ανάγκες. Την ίδια στιγμή η αξιολόγηση που διενεργείται από τους διευθυντές μπορεί είτε να συνιστά μια ικανοποιητική, κερδοφόρο διαδικασία είτε μια απειλητική διαδικασία άσκησης ελέγχου (Tuytens & Devos, 2010).

Αναλυτικότερα, βιβλιογραφικά παρουσιάζεται η ανάπτυξη διαφόρων μοντέλων αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Ως δύο κυριότερα αναγνωρίζονται το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό. Αυτά αναγνωρίζονται ως αντικρουόμενα μοντέλα που εσωκλείουν μεταξύ άλλων και διαφορετικούς στόχους, μέσα, μεθόδους, εργαλεία και κριτήρια αξιολόγησης. Συχνά το πρώτο αναγνωρίζεται ως ελεγκτικό και το δεύτερο ως αναπτυξιακό αξιολογικό μοντέλο (Ξωχέλλης, 2006).

Στην πρώτη περίπτωση, αυτή του τεχνοκρατικού μοντέλου αξιολόγησης, η έμφαση μεταβαίνει σε ποσοτικές μεταβλητές και τεχνικά χαρακτηριστικά. Η αξιολογική διαδικασία αναγνωρίζεται ως μορφή ελέγχου και σκοπός της είναι η κρίση και η κατάταξη εργαζομένων και σχολικών μονάδων στη βάση μιας αξιολογικής κλίμακας. Έτσι, ελέγχεται αν έχουν εκπληρωθεί οι στόχοι και επιβάλλονται κυρώσεις σε περίπτωση απόκλισης από τα πρότυπα. Ως αποτέλεσμα αυτό το μοντέλο αξιολόγησης μοιάζει να ενδιαφέρεται αποκλειστικά για το αποτέλεσμα και να παραβλέπει την σημασία και αναγκαιότητα της βελτίωσης των αδυναμιών ενός εκπαιδευτικού συστήματος (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Από την άλλη, το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό αξιολογικό μοντέλο εστιάζει στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κυριότερο ρόλο παύει να διαδραματίζει ο έλεγχος του αποτελέσματος, μιας και οι αλληλεπιδράσεις των εμπλεκόμενων προσώπων, οι ανθρώπινες σχέσεις κι η σχολική κουλτούρα αναγνωρίζονται ως βασικότερα στοιχεία. Ως διαρκής δυναμική διαδικασία η αξιολόγηση ακολουθεί την εκπαιδευτική διαδικασία, τη συντροφεύει και την εμπλουτίζει συνεχώς ανατροφοδοτώντας την με διαρκή στοιχεία που επισημαίνουν τις ελλείψεις και υποδεικνύουν τη

λήψη αναμορφωτικών μέτρων, ενεργειών και βελτιώσεων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Συνεπώς, ο διευθυντής αναλόγως του τρόπου που ηγείται και του μοντέλου που ακολουθεί κάθε φορά, ενσωματώνει και διαφορετικό μοντέλο εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Το πως αποτιμάται το εκπαιδευτικό έργο και οι υπόλοιπες πτυχές ενός εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζεται από το στυλ ηγεσίας που είτε επιβάλλει άκαμπτες, τεχνοκρατικές ενέργειες είτε εμφυσά αξίες, στάσεις και πρότυπα μιας σχολικής κουλτούρας αλληλεγγύης αλληλοσεβασμού και συνεργασίας (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Ειδικότερα, όταν υιοθετείται η διοικητική-διαχειριστική σχολική ηγεσία τότε το μοντέλο αξιολόγησης συνάδει με το τεχνοκρατικό όπου κυριαρχεί ο έλεγχος και η απόδοση ευθυνών. Απεναντίας η μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση φαίνεται να συσχετίζεται μ' ένα αξιολογικό μοντέλο όπου δίνεται προτεραιότητα στις εξατομικευμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών, προκειμένου να τους βοηθήσει να αναπτυχθούν και να βελτιστοποιήσουν τις πρακτικές τους. Σ' αυτή την περίπτωση δεν επιδιώκεται η εξεύρεση των υπαίτιων των μη αποδοτικών αποτελεσμάτων, παρά επιζητείται η ενεργότερη εμπλοκή και η προσωπική ανάπτυξη κάθε εμπλεκόμενου μέρους (Tuytens & Devos, 2010).

Σ' αυτό το πλαίσιο, διαφαίνεται πως το διευθυντικό πρόσωπο οφείλει να ηγείται με τέτοιο τρόπο που να εμπνέει ασφάλεια, εμπιστοσύνη και να καθιστά τα εκπαιδευτικά πρόσωπα μέτοχους στην αξιολογική διαδικασία του έργου και της μονάδας τους (Δημητρόπουλος, 2010). Ειδάλλως, παρεμποδίζεται η επίτευξη της αναβάθμισης και ποιοτικής εξέλιξης της εκπαίδευσης που παρέχεται σ' ένα σχολικό περιβάλλον, που θα όφειλε να είναι και ο κυριότερος σκοπός κάθε αξιολογικής ενέργειας.

Στην Ελλάδα, ωστόσο λαμβάνει χώρα ένα παράδοξο. Από τη μία, το νομοθετικό πλαίσιο κινείται προς το αναπτυξιακό μοντέλο αξιολόγησης, όπου επιχειρεί να επιφέρει αυτογνωσία, να καλύψει τις ανάγκες και να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Ξωχέλλης, 2006). Μολαταύτα, η υλοποίηση της αξιολόγησης από τους προϊσταμένους, από τους διευθυντές, χαρακτηρίζεται συχνά ως μη έγκυρη και ανεπαρκής μιας και τα άτομα αυτά δεν έχουν επιμορφωθεί καταλλήλως για να αναλάβουν αντίστοιχες

αρμοδιότητες (Παπασταμάτης, 2001). Η πίεση της γραφειοκρατίας και τήρησης των κανόνων έχει επιφέρει αρκετές φορές στο προσκήνιο την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προσωπικοτήτων, γεγονός πλέον μη αποδεκτό καθώς στόχος των αξιολογικών προσπαθειών του διευθυντή οφείλει να είναι η ανατροφοδότηση που προχωρά στην ανάδειξη προτάσεων για βελτίωση τόσο του εκπαιδευτικού έργου όσο και του ευρύτερου συστήματος (Κουτουζής, 2008).

Ως αποτέλεσμα, στην περίπτωση της ελληνικής εκπαίδευσης η γραφειοκρατία και η συγκεντρωτική μορφή ελέγχου και διοίκησης συνιστά ένα μείζον πρόβλημα που οδηγεί την πλειονότητα των εκπαιδευτικών προσώπων να αρνούνται οποιαδήποτε οργανωμένη αξιολογική διαδικασία. Όχι μόνο επιβάλλεται η σχολική ηγεσία να επιδεικνύει σεβασμό και αποδοχή της ιδιαίτερης προσωπικότητας και των ατομικών χαρακτηριστικών του εκάστοτε εμπλεκόμενου προσώπου, αλλά συνάμα χρειάζεται να συνεκτιμώνται όλες οι μεταβλητές σ' όλες τις όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας που καθορίζουν από κοινού κάθε εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Δημητρόπουλος, 2010).

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1. Μεθοδολογία Έρευνας

Με τον όρο μεθοδολογία της έρευνας εννοούμε το σύνολο των διαδικασιών και των μεθόδων που μπορούν να εφαρμοστούν από έναν ειδικό ώστε να πραγματοποιηθεί μια ερευνητική διαδικασία. Σε αυτήν την ερευνητική διαδικασία χρησιμοποιούνται σωστά ορθολογικές τεχνικές αλλά και διαδικασίες, οι οποίες είναι συνδυασμένες για τη διερεύνηση ενός προβλήματος που υφίσταται στο σύνολό του (Ζαφειρόπουλος, 2005).

1.2. Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποσοτική έρευνα. Στην ποσοτική έρευνα ο ερευνητής συλλέγει με αντικειμενικό τρόπο τα δεδομένα και στη συνέχεια τα μετατρέπει σε αριθμητικά ή στατιστικά στοιχεία και τέλος με συγκεκριμένες στατιστικές διαδικασίες εξηγούνται τα υπό διερεύνηση δεδομένα (Δαρβίρη, 2009). Κατά τον Babbie (2010) τα βασικότερα χαρακτηριστικά της ποσοτικής μεθόδου είναι τα ακόλουθα:

- Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιείται με τη χρήση δομημένων ερευνητικών μέσων, όπως τα ερωτηματολόγια.
- Για να είναι αξιόπιστα τα αποτελέσματα στηρίζονται σε μεγαλύτερα μεγέθη δείγματος, προκειμένου να είναι πιο αντιπροσωπευτικά στον πληθυσμό.
- Η ερευνητική μελέτη η οποία έχει αξιοπιστία μπορεί να αναπαραχθεί ή να επαναληφθεί.
- Καθορίζονται σαφή ερευνητικά ερωτήματα από τον ερευνητή στα οποία επιδιώκονται αντικειμενικές απαντήσεις.

- Η μελέτη σχεδιάζεται προσεκτικά σε όλες τις παραμέτρους προτού ξεκινήσει η συλλογή των δεδομένων.
- Η καταγραφή των δεδομένων γίνεται με τη μορφή στατιστικών στοιχείων ή αριθμών σε πίνακες ή διαγράμματα.
- Τα αποτελέσματα μιας ποσοτικής έρευνας δύναται να γενικευτούν και να χρησιμοποιηθούν μελλοντικά για τη διερεύνηση αιτιωδών σχέσεων.

Στην συγκεκριμένη έρευνα ακολουθήθηκε η ποσοτική, πρωτογενής έρευνα με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική μορφή, το οποίο συμπληρώθηκε οικειοθελώς και ανώνυμα. Συνολικά ελήφθησαν απαντήσεις από εκατόν πέντε (105) ερωτηματολόγια, δείγμα στατιστικά ασφαλές και αξιόπιστο με το δείκτη αξιοπιστίας (cronbach's Alpha) να κυμαίνεται στο 0,8. Με την συγκεκριμένη διαδικασία, συλλέχθηκαν τα ερευνητικά στοιχεία που αφορούσαν στην εξέταση των μορφών ηγεσίας που ασκούνται από τις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, τα κίνητρα των υφιστάμενων εκπαιδευτικών ως προς το περιβάλλον της εργασιακής τους απασχόλησης, τις απόψεις των υφιστάμενων εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγησή τους και την διερεύνηση της εργασιακής τους ικανοποίησης στο πλαίσιο της απασχόλησής τους στις εκπαιδευτικές σχολικές μονάδες.

1.3. Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα είναι το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire – M.L.Q. form - 5X) όπως ονομάστηκε από τους εμπνευστές του (Avolio & Bass, 2004). Το εν λόγω ερωτηματολόγιο καταμετρά το εύρος των ηγετικών συμπεριφορών και συγκεκριμένα τη Μετασχηματιστική, τη Διεκπεραιωτική και την Παθητική ή προς Αποφυγή Ηγεσία. Το M.L.Q.-5X ερωτηματολόγιο αποτελεί μία προσπάθεια συλλογής στοιχείων για τις ηγετικές συμπεριφορές όλων των κατηγοριών τα οποία αξιολογούνται από τους εργαζόμενους. Το εργαλείο αυτό αν και έχει συμπληρώσει σχεδόν τριάντα χρόνια χρήσης από το 1985 βελτιώνεται συνέχεια στην προσπάθεια του να είναι αξιόπιστο.

Τα τρία στυλ ηγεσίας μετρώνται με τη βοήθεια τριάντα έξι (36) ερωτήσεων. Η αξιολόγηση γίνεται μέσω της πεντάβαθμης κλίμακας όπως αυτή έχει καθοριστεί. Η τιμή εκφράζει το βαθμό στον οποίο ο άμεσα προϊστάμενος του συμμετέχοντα στην έρευνα εμφανίζει μία ηγετική συμπεριφορά.

Αναλυτικά: 1. ΠΟΤΕ/ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ, 2. ΣΠΑΝΙΑ/ΔΙΑΦΩΝΩ, 3. ΟΥΤΕ ΣΥΧΝΑ ΟΥΤΕ ΣΠΑΝΙΑ/ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ, 4. ΣΥΧΝΑ/ΣΥΜΦΩΝΩ, 5. ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ/ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ.

Από τις τριάντα έξι (36) ερωτήσεις, οι είκοσι (20) αναφέρονται στη Μετασχηματιστική ηγεσία, οι δώδεκα (12) αναφέρονται στη Διεκπεραιωτική και οι τέσσερις (4) στην Παθητική ή προς Αποφυγή Ηγεσία. Οι δύο διαστάσεις της ηγεσίας είχαν υψηλό δείκτη εσωτερικής ανοχής, ενώ η αντίστοιχη της διεκπεραιωτικής (συναλλακτικής) είχε μέτριο. (βλ. Πίνακα 1). Η αντιστοίχιση των ερωτήσεων παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα σύμφωνα με τους Avolio & Bass (2004).

Πίνακας 1. M.L.Q Scoring Key

Τύπος Ηγεσίας	Ερωτήσεις	Cronbach's α
Μετασχηματιστική ηγεσία	2,6,8,9,10,13,14,15,18,19,21, 23,25,26,29,30,31,32,34,36	.938
Συναλλακτική Ηγεσία (διεκπεραιωτική ηγεσία)	1,3,4,11,12,16,17,20,22,24,27,35	.610
Παθητική Ηγεσία	5,7,28,33	.878

Επιπλέον, για τη μέτρηση της μεταβλητής των κινήτρων κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο των Gerda J. Visser - Wijnveen, Ann Stes, και Peter Van Petegem (2012), οι οποίοι ήθελαν να μετρήσουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία τους στην Β/θμια Εκπαίδευση. Το σύνολο του ερωτηματολογίου αποτελείται από είκοσι πέντε (25) ερωτήσεις Η αξιολόγηση γίνεται μέσω της πεντάβαθμης κλίμακας όπως αυτή έχει καθοριστεί. Η τιμή εκφράζει το βαθμό στον οποίο η κάθε μια από τις δηλώσεις αντικατοπτρίζει την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα (ικανοποίηση) στην εργασία τους.

Αναλυτικά: 1. ΚΑΘΟΛΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ/Η, 2. ΛΙΓΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ/Η, 3. ΟΥΤΕ ΠΟΛΥ ΟΥΤΕ ΛΙΓΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ/Η, 4. ΠΟΛΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ/Η, 5. ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ/Η.

Επίσης, τη μέτρηση της μεταβλητής της αξιολόγησης επιλέχθηκαν ερωτήσεις μέσα από τις οποίες επιδιώχθηκε η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση στον εργασιακό τους χώρο. Χρησιμοποιήθηκαν δεκαπέντε (15) ερωτήσεις που στόχο είχαν οι εκπαιδευτικοί να εκφράσουν τον βαθμό στον οποίο η κάθε μια από τις δηλώσεις αντικατοπτρίζει την άποψή τους σχετικά με την αξιολόγηση στην εργασία τους.

Αναλυτικά: 1. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ, 2. ΔΙΑΦΩΝΩ, 3. ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ, 4. ΣΥΜΦΩΝΩ, 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ.

Τέλος, για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Warr, Cock, and Wall, 1979. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δεκατέσσερις (15) ερωτήσεις από τις οποίες βγαίνει η συνολική βαθμολογία. Οι ερωτήσεις είναι διαβαθμισμένες σύμφωνα με την κλίμακα τύπου Likert, δηλαδή κλειστές ερωτήσεις με συγκεκριμένο περιεχόμενο όπου οι ερωτώμενοι καλούνται να εκφράσουν το βαθμό που συμφωνούν ή διαφωνούν σχετικά με την εργασιακή τους ικανοποίηση.

Αναλυτικά: 1. ΚΑΘΟΛΟΥ, 2. ΕΛΑΧΙΣΤΑ, 3. ΑΡΚΕΤΑ, 4. ΠΟΛΥ, 5. ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ.

1.4. Πεδίο διεξαγωγής της έρευνας - Δείγμα

Το ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από ενενήντα (90) ερωτήσεις κλειστού τύπου στάλθηκε προς συμπλήρωση σε εκπαιδευτικούς τόσο της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο ήταν κοινό για όλους τους ερωτώμενους. Το εν λόγω ερευνητικό εργαλείο δημιουργήθηκε ηλεκτρονικά, χρησιμοποιώντας το ελεύθερης πρόσβασης εργαλείο κατασκευής φόρμών Google Forms. Η αποστολή του ερωτηματολογίου έγινε επίσης ηλεκτρονικά στις διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) των συμμετεχόντων. Οι απαντήσεις καταγράφηκαν αυτόματα σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων. Υπήρξε άμεση ανταπόκριση από όλους τους εργαζόμενους και συμπληρώθηκε ευχάριστα και χωρίς κόπο από τη συντριπτική πλειοψηφία αυτών. Το ερωτηματολόγιο με τη μορφή που διανεμήθηκε επισυνάπτεται στο Παράρτημα.

Η διαδικασία του ερωτηματολογίου περιλάμβανε τα ακόλουθα βήματα

- Ηλεκτρονική δημιουργία του ερωτηματολογίου
- Ηλεκτρονική αποστολή του ερωτηματολογίου στα e-mail των εργαζομένων

- Αυτόματη καταγραφή των απαντημένων ερωτηματολογίων.

1.5. Δομή του Ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας απαρτίζεται από έξι (6) διακριτές ενότητες:

- Η πρώτη ενότητα αποτελεί το εισαγωγικό μέρος όπου αιτιολογείται η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας και διευκρινίζεται ο σκοπός αυτής. Επισημαίνεται η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα καθώς και το δικαίωμα μη συμμετοχής στην έρευνα.
- Η δεύτερη ενότητα με τον τίτλο «Ηγεσία» αποτελείται από τριάντα πέντε (35) ερωτήσεις τις οποίες καλούνται να απαντήσουν οι ερωτώμενοι και σχετίζονται με το στυλ της ηγεσίας του οργανισμού.
- Η τρίτη ενότητα με τίτλο «Κίνητρα» απαρτίζεται από είκοσι πέντε (25) ερωτήσεις τις οποίες καλούνται να απαντήσουν οι ερωτώμενοι και σχετίζονται με το βαθμό ικανοποίησης των κινήτρων τους από την εργασία.
- Η τέταρτη ενότητα με τίτλο «Αξιολόγηση» αποτελείται από δεκαπέντε (15) ερωτήσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σχετικά με τις απόψεις τους πάνω στο θέμα της αξιολόγησης στον εργασιακό τους χώρο.
- Η πέμπτη ενότητα με τίτλο «Εργασιακή Ικανοποίηση» αποτελείται από δεκαπέντε (15) ερωτήσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν και σχετίζονται με τον βαθμό ικανοποίησης τους από την εργασία τους.
- Τέλος το έκτο μέρος περιέχει τα Δημογραφικά Στοιχεία αποτελούμενο από έξι (6) ερωτήσεις που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των ερωτώμενων όπως το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό υπόβαθρο, την εργασιακή εμπειρία και την οικογενειακή κατάσταση και την θέση στην οποία υπηρετούν.

1.6. Στατιστική Ανάλυση

Η καταχώρηση των στοιχείων από τους 105 συμμετέχοντες του δείγματος έγινε σε βάση δεδομένων στο στατιστικό πακέτο SPSS 20.0 for Windows, από όπου έγινε και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Η ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών τους έγινε μέσα από πίνακες συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων%. Παρομοίως, και στα πλαίσια της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αξιοποιήθηκαν πίνακες συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων%. Επιπλέον, υπολογίστηκε η διάμεσος και το ενδοτεταρτημοριακό εύρος των κλιμάκων Likert. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων καθώς και του ίδιου του ερωτηματολογίου διενεργήθηκε έλεγχος με το Cronbach's alpha. Από το στατιστικό έλεγχο Kolmogorov-Smirnov που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή. Για τον λόγο αυτό για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικά τεστ. Επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε το $\alpha=0,05$. Ειδικότερα, ο έλεγχος Mann-Whitney χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να εντοπίσει διαφορές του φύλου στις υπό εξέταση ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και το τεστ Kruskal-WallisH για την ύπαρξη επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο, έτη υπηρεσίας, εργασιακή θέση) στο επίπεδο ικανοποίησης που δηλώνουν οι ερωτώμενοι στους άξονες της ηγεσίας, των κινήτρων, της αξιολόγησης και της εργασιακής ικανοποίησης.

1.6.1. Περιγραφική Ανάλυση

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 105 άτομα τόσο από την πρωτοβάθμια όσο και από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος του υπό μελέτη πληθυσμού τα οποία αναφέρονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Συχνότητες και ποσοστά δημογραφικών στοιχείων του δείγματος

		Συχνότητα	Ποσοστό%
Φύλο	Άνδρας	40	38,1
	Γυναίκα	65	61,9
Ηλικία	Μέχρι 25 ετών	7	6,7
	26-35	18	17,1
	36-45	21	20,0
	46-55	42	40,0
	Πάνω από 55 ετών	17	16,2
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	29	27,6
	Έγγαμος/η	63	60,0
	Διαζευγμένος /η	10	9,5
	Άλλο	3	2,9
Εκπαιδευτικό υπόβαθρο	Απόφοιτος Λυκείου	3	2,9
	Πτυχιούχος Α.Τ.Ε.Ι. ή ισοδύναμου τίτλου	9	8,6
	Πτυχιούχος Α.Ε.Ι. ή ισοδύναμου τίτλου	40	38,1
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου	47	44,8
	Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου	6	5,7
Εργασιακή εμπειρία	Εως 5 έτη	21	20,0
	Από 6 μέχρι 10 έτη	15	14,3
	Από 11 μέχρι 15 έτη	14	13,3
	Από 16 μέχρι 20 έτη	18	17,1
	Περισσότερο από 20 έτη	37	35,2
Εργασιακή θέση	Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης	22	21,0
	Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης	67	63,8
	Υποδιευθυντής/τρια	4	3,8
	Διευθυντής/τρια	6	5,7
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	5,7

Παρακάτω παρουσιάζονται όλες οι εκτιμήσεις των συχνοτήτων αυτού του μέρους του ερωτηματολογίου σύμφωνα με τον πίνακα 1.

- **Φύλο:** Το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων που πήραν μέρος στην έρευνα ανήκει στις γυναίκες. Συγκεκριμένα συμμετείχαν στην έρευνα 65

γυναίκες(61,9%) ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών ήταν 38,1% (40άνδρες).

- *Ηλικία:* Στην έρευνα συμμετείχαν άτομα όλων των ηλικιών. Οι περισσότεροι (40%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα από 46 έως 55 έτη και ακολουθούν με παρόμοια ποσοστά η ηλικιακή ομάδα 36-45 (20%), 26-35 (17,1%) και οι άνω των 55 με ποσοστό 16,2%. Μέχρι 25 ετών συναντάμε στο δείγμα 7 άτομα (6,7%).
- *Οικογενειακή κατάσταση:* Η πλειοψηφία των ερωτώμενων είναι έγγαμοι(60%) ενώ το 27,6% δεν είναι παντρεμένοι. Υπάρχει και ένα ποσοστό της τάξης του 9,5% οι οποίοι είναι διαζευγμένοι.
- *Εκπαιδευτικό υπόβαθρο:* Σχετικά με τις σπουδές που έχουν ολοκληρώσει οι συμμετέχοντες, το 44,8% είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, το 38,1% πτυχιούχοι ΑΕΙ και το 8,6% πτυχιούχοι ΑΤΕΙ. Κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου είναι το 5,7% του δείγματος ενώ μόλις 3 άτομα είναι απόφοιτοι Λυκείου (2,9%).
- *Εργασιακή εμπειρία:* Μοιρασμένα είναι τα ποσοστά όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας των ερωτώμενων. Οι περισσότεροι έχουν πάνω από 20 έτη προϋπηρεσίας (35,2%) ενώ έως 5 έτη προϋπηρεσίας έχουν το 20%. Παρόμοια ποσοστά έχουν οι εκπαιδευτικοί με 16 έως 20 έτη (17,1%), με 6 έως 10 έτη (14,3%) και με 11 έως 15 έτη προϋπηρεσίας.
- *Εργασιακή θέση:* Το δείγμα της έρευνας περιέχει εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και στελέχη της εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων, η οποία αντιστοιχεί σε ποσοστό 63,8%, εργάζονται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το 21% είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμβουλοι εκπαίδευσης και διευθυντές καταλαμβάνουν από 6% και υπάρχουν και 4 υποδιευθυντές (3,8%).

Παρακάτω αναλύθηκαν οι ερωτήσεις υπολογίζοντας τα ποσοστά των απαντήσεων καθώς και τη διάμεσο και το ενδοτεταρτημοριακό εύρος για κάθε μία από αυτές ανά ενότητα του ερωτηματολογίου ώστε να εξάγουμε συμπεράσματα για το γενικό πλαίσιο των απαντήσεων που δόθηκαν από τους ερωτώμενους. Η σύγκριση των διαμέσων θα γίνει με την τιμή 3 που

αποτελεί τη διάμεση τιμή των απαντήσεων που μπορούν να δώσουν οι ερωτώμενοι. Αν η διάμεσος βρίσκεται πάνω από αυτή την τιμή σημαίνει ότι οι ερωτώμενοι έχουν την τάση να συμφωνούν προς την ερώτηση (εκτός από τις ερωτήσεις που έχουν αρνητική σημασία όπου ισχύει το αντίθετο).

Πίνακας 2: Περιγραφικά στοιχεία απαντήσεων στις επιμέρους ερωτήσεις σχετικά με την Ηγεσία

	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Συμφωνώ					Ενδοτεταρτημοριακό εύρος	
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Διάμεσος	Εύρος
A1. Η Διεύθυνση του σχολείου οφείλει να έχει σπουδές (πτυχίο ή μεταπτυχιακό) στη Διοίκηση.	3%	3%	21%	30%	44%	4	2
A2. Η Διεύθυνση του σχολείου σας έχει σπουδές (πτυχίο ή μεταπτυχιακό) στη Διοίκηση;	50%	15%	13%	12%	9%	1	2
A3. Η Διεύθυνση είναι ικανή να χαράζει στρατηγική με στόχο τη βελτιστοποίηση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας.	4%	8%	23%	47%	19%	4	1
A4. Η Διεύθυνση διαθέτει όραμα για το σχολείο στο οποίο προΐσταται.	5%	13%	27%	36%	19%	4	1
A5. Η Διεύθυνση διαθέτει ικανότητα στη λήψη αποφάσεων.	5%	8%	23%	45%	20%	4	1
A6. Η Διεύθυνση παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών των υφισταμένων της.	3%	9%	36%	41%	11%	4	1
A7. Η Διεύθυνση επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα.	3%	20%	33%	31%	12%	3	1
A8. Η Διεύθυνση δεν παρεμβαίνει μέχρι ένα θέμα να γίνει ιδιαίτερα σοβαρό.	11%	31%	21%	29%	8%	3	2
A9. Η Διεύθυνση εστιάζει την προσοχή της σε αντικανονικές, λάθη, εξαιρέσεις και πρότυπα απόδοσης	10%	14%	41%	31%	3%	3	2
A10. Η Διεύθυνση αποφεύγει να αναμειχθεί όταν προκύπτουν προβλήματα.	41%	21%	20%	15%	3%	2	2
A11. Η Διεύθυνση αναφέρεται στις δικές της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις;	8%	10%	30%	37%	15%	4	1
A12. Η Διεύθυνση είναι απών/ούσα όταν τον/την χρειάζονται.	49%	19%	18%	11%	3%	2	2
A13. Η Διεύθυνση αναζητάει διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	9%	13%	24%	45%	10%	4	1
A14. Η Διεύθυνση μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον.	6%	10%	34%	36%	14%	4	1
A15. Η Διεύθυνση δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	8%	14%	29%	37%	12%	3	1
A16. Η Διεύθυνση περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.	26%	27%	27%	14%	7%	2	2
A17. Η Διεύθυνση μιλά με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.	4%	12%	36%	33%	14%	3	1
A18. Νιώθουμε υπερήφανοι που συνεργάζομαστε μαζί του/της.	8%	13%	35%	25%	19%	3	1
A19. Η Διεύθυνση καθορίζει τη σπουδαιότητα ύπαρξης ισχυρής αίσθησης του σκοπού, για να ολοκληρώσει κάποιος κάτι.	5%	10%	43%	37%	6%	3	1
A20. Η Διεύθυνση αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	12%	18%	28%	29%	13%	3	2
A21. Η Διεύθυνση κάνει κατανοητό το όφελος που θα αποκομίσουν τα μέλη μετά από μία επιτυχή ολοκλήρωση ενός σχεδίου/έργου.	8%	16%	25%	37%	14%	4	1
A22. Η Διεύθυνση βάζει το καλό της ομάδας/τμήματος πιο πάνω από το ατομικό του/της συμφέρον.	16%	11%	17%	30%	26%	4	3
A23. Η Διεύθυνση αντιμετωπίζει τους υφισταμένους ως ξεχωριστά άτομα και όχι μόνο ως μέλη της ομάδας/τμήματος.	12%	8%	29%	34%	17%	4	1
A24. Η Διεύθυνση λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει σεβασμό.	8%	18%	30%	29%	16%	3	2
A25. Η Διεύθυνση επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	11%	36%	32%	17%	3%	3	1
A26. Η Διεύθυνση σκέπτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	4%	15%	19%	51%	10%	4	1
A27. Η Διεύθυνση αποπνέει αίσθηση δύναμης και εμπιστοσύνης.	10%	12%	20%	45%	13%	4	1
A28. Η Διεύθυνση προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	14%	17%	26%	31%	11%	3	2
A29. Η Διεύθυνση παροτρύνει να βλέπουμε τα πράγματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες.	10%	20%	27%	35%	9%	3	2
A30. Η Διεύθυνση αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	28%	39%	22%	10%	2%	2	2
A31. Η Διεύθυνση μας βοηθά να αναπτύξουμε τις ικανότητές μας.	10%	19%	24%	35%	12%	3	2
A32. Η Διεύθυνση εκφράζει ικανοποίηση όταν ως υφιστάμενοι εκπληρώνουμε τις προσδοκίες της.	5%	9%	24%	47%	16%	4	1
A33. Η Διεύθυνση εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	4%	10%	24%	50%	12%	4	1
A34. Η Διεύθυνση προτείνει νέες μεθόδους προσέγγισης με τις οποίες μπορεί να επιδιωχθεί η ολοκλήρωση ενός έργου/στόχου.	7%	22%	21%	43%	8%	4	2
A35. Η Διεύθυνση δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής.	4%	23%	17%	30%	26%	4	3

Όπως παρατηρούμε από τον παραπάνω πίνακα 2, οι ερωτώμενοι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα (74% αθροιστικά) ότι η διεύθυνση του σχολείου θα πρέπει να έχει σπουδές (πτυχίο ή μεταπτυχιακό) στη Διοίκηση αλλά αντίθετα σε ποσοστό μόλις 21% (συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα) η Διεύθυνση του σχολείου τους έχει σπουδές (πτυχίο ή μεταπτυχιακό) στη

Διοίκηση. Επίσης, υψηλή διάμεσο (4) παρατηρούμε σε μια σειρά ερωτήσεων σχετικά με την Διεύθυνση ότι 1) είναι ικανή να χαράζει στρατηγική με στόχο τη βελτιστοποίηση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, 2) ότι διαθέτει όραμα για το σχολείο στο οποίο προΐσταται, 3) διαθέτει ικανότητα στη λήψη αποφάσεων αλλά και 4) παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών των υφισταμένων της. Μεγάλο ποσοστό απόλυτης συμφωνίας συναντάμε στο ότι η Διεύθυνση βάζει το καλό της ομάδας/τμήματος πιο πάνω από το ατομικό του/της συμφέρον (26%) καθώς και στο ότι η Διεύθυνση δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής (26%). Επίσης το 63% των ερωτώμενων συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα ότι η Διεύθυνση εκφράζει ικανοποίηση όταν ως υφιστάμενοι εκπληρώνουν τις προσδοκίες της και το 62% ότι η Διεύθυνση εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.

Πίνακας 3: Περιγραφικά στοιχεία απαντήσεων στις επιμέρους ερωτήσεις σχετικά με τα Κίνητρα

	Ούτε					Διάμεσος	Ενδοτεταρτη μοριακό εύρος
	Καθόλου ικανοποιη μένος/η	Λίγο ικανοποιη μένος/η	πολύ λίγο ικανοποιη μένος/η	Πολύ ικανοποιη μένος/η	Πάρα πολύ ικανοποιη μένος/η		
B1. Είμαι απολύτως βέβαιος/η ότι έχω μία αρκετά καλή γνώση του περιεχομένου για τη διδασκαλία αυτής της ενότητας μαθήματος.	0%	1%	13%	62%	24%	4	0
B2. Είμαι βέβαιος ότι έχω τις απαραίτητες δεξιότητες για να διδάξω αυτό το μάθημα.	0%	1%	10%	60%	30%	4	1
B3. Είμαι απολύτως βέβαιος ότι έχω επαρκείς διδακτικές γνώσεις για να διδάξω.	0%	4%	6%	63%	28%	4	1
B4. Είμαι απολύτως βέβαιος/η ότι οι μαθητές/τριες μου μαθαίνουν κάτι από εμένα σε αυτήν την ενότητα μαθημάτων.	0%	3%	10%	48%	40%	4	1
B5. Νομίζω ότι είμαι πολύ καλός/ή εκπαιδευτικός - δάσκαλος/α.	0%	2%	12%	57%	29%	4	1
B6. Τώρα που διδάσκω για κάποιο καιρό, νομίζω ότι είμαι ικανός/ή εκπαιδευτικός - δάσκαλος/α.	0%	1%	9%	70%	21%	4	0
B7. Είμαι ικανοποιημένος/η με τις ικανότητές μου ως εκπαιδευτικός - δάσκαλος/α.	0%	0%	9%	73%	18%	4	0
B8. Έχω ταλέντο στη διδασκαλία.	0%	0%	33%	46%	21%	4	1
B9. Δεν είμαι πολύ καλός/ή εκπαιδευτικός - δάσκαλος/α.	50%	22%	13%	7%	8%	1	2
B10. Μου αρέσει πολύ η διδασκαλία.	0%	2%	9%	33%	56%	5	1
B11. Η διδασκαλία είναι διασκεδαστική.	0%	3%	14%	39%	44%	4	1
B12. Η διδασκαλία είναι μια βαρετή δραστηριότητα.	76%	17%	4%	2%	1%	1	0
B13. Η διδασκαλία είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα δραστηριότητα.	0%	1%	6%	37%	56%	5	1
B14. Η διδασκαλία είναι αρκετά ευχάριστη.	0%	1%	6%	61%	32%	4	1
B15. Όταν διδάσκω, παρατηρώ ότι το απολαμβάνω.	0%	0%	10%	54%	35%	4	1
B16. Καταβάλλω πολλή ενέργεια στη διδασκαλία μου.	0%	4%	20%	41%	35%	4	1
B17. Προσπαθώ με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ως προς τα διδακτικά μου καθήκοντα.	0%	1%	5%	51%	43%	4	1
B18. Είναι σημαντικό για μένα να είμαι καλός/ή εκπαιδευτικός - δάσκαλος/α.	0%	1%	2%	27%	70%	5	1
B19. Δεν καταβάλλω μεγάλη προσπάθεια στη διδασκαλία μου.	50%	18%	16%	11%	5%	2	2
B20. Το πόσα μαθαίνει ένας/μία μαθητής/τρια καθορίζεται περισσότερο από το έμφυτο ταλέντο παρά από τη διδασκαλία.	35%	33%	27%	4%	1%	2	2
B21. Το πόσο καλά αποδίδει ένας/μία μαθητής/τρια καθορίζεται περισσότερο από γενετικούς παράγοντες παρά από τη διδασκαλία.	34%	38%	22%	5%	1%	2	2
B22. Εάν ένας μαθητής έχει καλές επιδόσεις, αυτό συνήθως οφείλεται στις έμφυτες ικανότητές του.	30%	30%	30%	8%	1%	2	2
B23. Όταν ένας/μία μαθητής/τρια αποδίδει καλύτερα, πολύ συχνά αυτό συμβαίνει επειδή έχω κάνει επιπλέον προσπάθεια.	4%	8%	32%	50%	7%	4	1
B24. Όταν ένας/μία μαθητής/τρια επιτυγχάνει καλύτερη βαθμολογία από αυτή που παίρνει συνήθως, αυτό συμβαίνει συχνά επειδή έχω βρει έναν καλύτερο τρόπο να βοηθήσω αυτό το παιδί.	0%	0%	27%	52%	21%	4	1
B25. Εάν οι βαθμολογίες των μαθητών/τριών βελτιωθούν, αυτό συμβαίνει συνήθως επειδή έχω βρει μια πιο αποτελεσματική προσέγγιση διδασκαλίας.	1%	2%	28%	48%	22%	4	1

Στον πίνακα 3, αναφέρονται οι απαντήσεις σχετικά με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Πολύ υψηλή διάμεσο (5) παρατηρούμε στις ερωτήσεις «Μου αρέσει πολύ η διδασκαλία», «Η διδασκαλία είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα δραστηριότητα» και «Είναι σημαντικό για μένα να είμαι καλός/ή εκπαιδευτικός - δάσκαλος/α» όπου οι ερωτώμενοι φαίνεται να είναι απόλυτα σύμφωνοι. Στον αντίποδα, με πολύ χαμηλή διάμεσο (1) οι ερωτώμενοι δεν θεωρούν ότι η διδασκαλία είναι μια βαρετή δραστηριότητα καθώς και ότι δεν είναι πολύ καλός/ή εκπαιδευτικός - δάσκαλος/α. Το 94% των ερωτώμενων θεωρούν πολύ ή πάρα πολύ ότι προσπαθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ως προς τα διδακτικά τους καθήκοντα και το 91% των εκπαιδευτικών είναι πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι με τις ικανότητές τους ως εκπαιδευτικοί-δάσκαλοι και ότι έχουν επαρκείς διδακτικές γνώσεις για να διδάξουν.

Πίνακας 4: Περιγραφικά στοιχεία απαντήσεων στις επιμέρους ερωτήσεις σχετικά με την Αξιολόγηση

	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Συμφωνώ					Ενδοτεταρτη μοριακό εύρος
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
G1. Θεωρείτε ότι πρέπει να προβλέπεται αξιολόγηση στην δημόσια εκπαίδευση;	6%	6%	19%	35%	34%	4 2
G2. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση ως μέθοδος μπορεί να βελτιώσει τον/την εκπαιδευτικό - δάσκαλο/α ως άτομο;	11%	4%	19%	40%	26%	4 2
G3. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση ως μέθοδος μπορεί να βελτιώσει τον/την εκπαιδευτικό - δάσκαλο/α ως προς τη διδακτική του μεθοδολογία;	10%	10%	17%	39%	25%	4 2
G4. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση της παιδαγωγικής διδασκαλίας στο πλαίσιο των μαθημάτων θα συμβάλει με θετικό πρόσημο;	11%	8%	20%	30%	31%	4 2
G5. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση της παιδαγωγικής διδασκαλίας στο πλαίσιο των μαθημάτων θα συμβάλει με αρνητικό πρόσημο;	42%	23%	16%	11%	8%	2 2
G6. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών - δασκάλων είναι μία διαδικασία προσχεδιασμένη, «σκηνοθετημένη» και ξένη προς την εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου;	11%	27%	25%	12%	25%	3 3
G7. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών - δασκάλων σχετίζεται με την ενδοσχολική επιμόρφωση και ενδοσχολική προσωπική αξιολόγηση;	12%	7%	23%	28%	30%	4 2
G8. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών - δασκάλων δεν θα τελεοφορήσει, καθώς είναι μία διαδικασία που θα εκτελεστεί από αναρμόδια και εξωτερικά άτομα;	11%	20%	29%	16%	24%	3 2
G9. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών - δασκάλων στοχεύει στην επίπλευση «επιθεωρητιστική» βαθμονομιστική αξιολόγηση, η οποία θα είναι στοχοποιηθεί;	23%	12%	32%	13%	19%	3 2
G10. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών - δασκάλων θα θέσει σε κίνδυνο την εργασιακή - επαγγελματική σας κατάσταση;	38%	22%	17%	10%	13%	2 2
G11. Θεωρείτε ότι η μέθοδος της αξιολόγησης έχει αντιεπαγγελματικό χαρακτήρα;	36%	17%	21%	13%	12%	2 3
G12. Θεωρείτε ότι η υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια ενός/μίας εκπαιδευτικού - δασκάλου/ας θα έπρεπε να αποτελεί προϊόν αξιολόγησης;	9%	2%	19%	33%	37%	4 2
G13. Θεωρείτε ότι όλοι/όλες όσοι/όσες υπηρετούν στην εκπαίδευση είναι ικανοί και αποτελεσματικοί στην εργασία τους;	58%	25%	9%	9%	0%	1 1
G14. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση θα επιφέρει δυσκολίες στην ομαλή και αρμονική συνύπαρξη των εκπαιδευτικών - δασκάλων στο σχολικό περιβάλλον;	8%	30%	26%	22%	15%	3 2
G15. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση ως μέθοδος συμβάλει στην ποιοτική αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, ενισχύοντας παράλληλα και τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών;	14%	7%	26%	21%	32%	4 2

Σύμφωνα με τον πίνακα 4, σχετικά με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενδιαφέρον προκαλεί η άποψη των ερωτώμενων για το αν θεωρούν ότι πρέπει να προβλέπεται αξιολόγηση στην δημόσια εκπαίδευση όπου το 34% συμφωνεί απόλυτα και το 35% συμφωνεί ενώ μόλις το 12% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα. Αντίστοιχα υψηλά αθροιστικά ποσοστά

συμφωνίας και απόλυτης συμφωνίας έχουμε για το αν οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι η αξιολόγηση ως μέθοδος μπορεί να βελτιώσει τον/την εκπαιδευτικό - δάσκαλο/α ως άτομο (66%), ότι η αξιολόγηση ως μέθοδος μπορεί να βελτιώσει τον/την εκπαιδευτικό - δάσκαλο/α ως προς τη διδακτική του μεθοδολογία (64%) και εν τέλει ότι η αξιολόγηση της παιδαγωγικής διδασκαλίας στο πλαίσιο των μαθημάτων θα συμβάλλει με θετικό πρόσημο (61%). Επίσης οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα στο ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών - δασκάλων θα θέσει σε κίνδυνο την εργασιακή - επαγγελματική τους κατάσταση (60% αθροιστικά) και ότι η μέθοδος της αξιολόγησης έχει αντιεπαγγελματικό χαρακτήρα (53% αθροιστικά). Τέλος, το 83% των ερωτώμενων διαφωνούν (25%) ή διαφωνούν απόλυτα (58%) ότι όλοι/όλες όσοι/όσες υπηρετούν στην εκπαίδευση είναι ικανοί και αποτελεσματικοί στην εργασία τους.

Πίνακας 5: Περιγραφικά στοιχεία απαντήσεων στις επιμέρους ερωτήσεις σχετικά με την Εργασιακή Ικανοποίηση

	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Συμφωνώ					Ενδοτεταρτημοριακό εύρος
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
Δ1. Η διεύθυνση παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών των υφισταμένων της;	10%	18%	28%	32%	12%	3 2
Δ2. Η διεύθυνση επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα;	6%	16%	23%	48%	8%	4 1
Δ3. Η διεύθυνση δεν παρεμβαίνει μέχρι ένα θέμα να γίνει ιδιαίτερα σοβαρό.	14%	29%	27%	25%	6%	3 2
Δ4. Η διεύθυνση εστιάζει την προσοχή της σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και πρότυπα απόδοσης;	12%	33%	30%	19%	6%	3 2
Δ5. Η διεύθυνση αποφεύγει να αναμειχθεί όταν προκύπτουν προβλήματα.	38%	24%	19%	12%	7%	2 2
Δ6. Η διεύθυνση αναφέρεται στις δικές της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.	8%	10%	30%	41%	11%	4 1
Δ7. Η διεύθυνση είναι απών/ούσα όταν τον/την χρειάζονται.	48%	22%	17%	11%	2%	2 2
Δ8. Η διεύθυνση αναζητάει διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	5%	11%	24%	50%	10%	4 1
Δ9. Η διεύθυνση μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον;	8%	12%	23%	46%	11%	4 1
Δ10. Η διεύθυνση δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	5%	13%	27%	48%	8%	4 1
Δ11. Νιώθουμε υπερήφανοι που συνεργάζομαστε μαζί του/της.	7%	10%	33%	31%	18%	3 1
Δ12. Η διεύθυνση περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.	18%	36%	17%	24%	5%	2 2
Δ13. Η διεύθυνση μιλά με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.	4%	19%	25%	38%	14%	4 1
Δ14. Η διεύθυνση αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	9%	19%	26%	34%	12%	3 2
Δ15. Η διεύθυνση καθορίζει τη σπουδαιότητα ύπαρξης ισχυρής αίσθησης του σκοπού, για να ολοκληρώσει κάποιος κάτι.	5%	11%	32%	39%	12%	4 1

Η εργασιακή ικανοποίηση διαπραγματεύεται στο τελευταίο άξονα του ερωτηματολογίου και οι απαντήσεις φαίνονται στον πίνακα 5. Μοιρασμένες είναι οι απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με το ότι η διεύθυνση παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών των υφισταμένων της με το 44% να συμφωνεί ή να συμφωνεί απόλυτα. Η διεύθυνση φαίνεται να επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα καθώς το 56% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα όπως και το ότι η διεύθυνση αναφέρεται στις δικές της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις (52%) καθώς και μιλά με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν (52%). Το 60% συμφωνεί ή συμφωνεί

απόλυτα στο ότι η διεύθυνση αναζητάει διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων και το 57% ότι η διεύθυνση μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον.

1.6.2. Επαγωγική Ανάλυση

Στο παρακάτω στάδιο της ανάλυσης γίνεται η σύγκριση των μεταβλητών που μας ενδιαφέρει ως προς το αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς επιμέρους χαρακτηριστικά. Αρχικά όμως πρέπει να δύο γίνουν δύο έλεγχοι, ο έλεγχος αξιοπιστίας και ο έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών ώστε να χρησιμοποιήσουμε το κατάλληλο παραμετρικό ή μη παραμετρικό τεστ.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων καθώς και του ίδιου του ερωτηματολογίου διενεργήθηκε έλεγχος με το Cronbach's alpha. Ο δείκτης αυτός λαμβάνει τιμές από 0 έως 1, όπου το 0 ερμηνεύεται ως έλλειψη αξιοπιστίας και το 1 ως ισχυρά αξιόπιστη κλίμακα. Ο δείκτης Cronbach's alpha για τιμές μεγαλύτερες του .70 υποδεικνύει ότι υπάρχει αξιοπιστία και καθώς η τιμή του Cronbach's alpha πλησιάζει στο 1 τόσο πιο αξιόπιστο είναι τόσο το εργαλείο (ερωτηματολόγιο) όσο και τα αποτελέσματα.

Πίνακας 6: Τιμές Cronbach's alpha σε κάθε διάσταση και για όλο το ερωτηματολόγιο

	Cronbach's alpha
Ηγεσία	0,898
Κίνητρα	0,771
Αξιολόγηση	0,548
Εργασιακή ικανοποίηση	0,657
Συνολικά στο ερωτηματολόγιο	0,886

Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α ήταν αρκετά υψηλός σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, για όλη την κλίμακα-ερωτηματολόγιο ο συντελεστής α ήταν 0,886 (Πίνακας 2). Σχετικά με τη κάθε διάσταση ξεχωριστά ο συντελεστής α κυμαινόταν σε αρκετά υψηλά επίπεδα (από .548 έως .898) που σημαίνει ότι υπάρχει υψηλή αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

Το t-test για ανεξάρτητα δείγματα εφαρμόζεται στις περιπτώσεις που θέλουμε να συγκρίνουμε δύο υπο-ομάδες (δείγματα) ως προς μία μεταβλητή. Προϋπόθεση όμως για να χρησιμοποιήσουμε το t-test είναι η κανονικότητα των μεταβλητών. Σε περίπτωση που διαπιστώσουμε ότι υπάρχουν σοβαρές αποκλίσεις από την κανονικότητα, ο στατιστικός έλεγχος t δεν είναι πλέον κατάλληλος και για το λόγο αυτό χρησιμοποιούμε το κριτήριο Mann-Whitney, (το οποίο δεν προϋποθέτει κανονικότητα). Το κριτήριο Mann-Whitney ταξινομεί τα δεδομένα και χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη κατάταξη για την εξαγωγή του τελικού συμπεράσματος. Για να μπορέσουμε να προχωρήσουμε και να χρησιμοποιήσουμε το t-test θα πρέπει να ερευνήσουμε την κανονικότητα των μεταβλητών της έρευνας. Αυτό έγινε με το τεστ του Kolmogorov-Smirnov και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους πίνακες 7 έως 10.

Πίνακας 7: Τεστ κανονικότητας για τις υπό εξέταση μεταβλητές (Ηγεσία)

	Kolmogorov- Smirnov Z	df	Asymp. Sig. (2-tailed)
A1. Η Διεύθυνση του σχολείου οφείλει να έχει σπουδές (πτυχίο ή μεταπτυχιακό) στη Διοίκηση.	,255	105	,000
A2. Η Διεύθυνση του σχολείου σας έχει σπουδές (πτυχίο ή μεταπτυχιακό) στη Διοίκηση;	,299	105	,000
A3. Η Διεύθυνση είναι ικανή να χαράζει στρατηγική με στόχο τη βελτιστοποίηση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας.	,278	105	,000
A4. Η Διεύθυνση διαθέτει όραμα για το σχολείο στο οποίο προΐσταται.	,224	105	,000
A5. Η Διεύθυνση διαθέτει ικανότητα στη λήψη αποφάσεων.	,271	105	,000
A6. Η Διεύθυνση παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών των υφισταμένων της.	,234	105	,000
A7. Η Διεύθυνση επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα.	,190	105	,000
A8. Η Διεύθυνση δεν παρεμβαίνει μέχρι ένα θέμα να γίνει ιδιαίτερα σοβαρό.	,207	105	,000
A9. Η Διεύθυνση εστιάζει την προσοχή της σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και πρότυπα απόδοσης	,245	105	,000
A10. Η Διεύθυνση αποφεύγει να αναμειχθεί όταν προκύπτουν προβλήματα.	,246	105	,000
A11. Η Διεύθυνση αναφέρεται στις δικές της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις;	,222	105	,000
A12. Η Διεύθυνση είναι απών/ούσα όταν τον/την χρειάζονται.	,289	105	,000
A13. Η Διεύθυνση αναζητάει διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	,271	105	,000
A14. Η Διεύθυνση μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον.	,211	105	,000
A15. Η Διεύθυνση δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	,225	105	,000
A16. Η Διεύθυνση περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.	,183	105	,000
A17. Η Διεύθυνση μιλά με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.	,194	105	,000
A18. Νιώθουμε υπερήφανοι που συνεργαζόμαστε μαζί του/της.	,178	105	,000
A19. Η Διεύθυνση καθορίζει τη σπουδαιότητα ύπαρξης ισχυρής αίσθησης του σκοπού, για να ολοκληρώσει κάποιος κάτι.	,228	105	,000
A20. Η Διεύθυνση αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	,182	105	,000
A21. Η Διεύθυνση κάνει κατανοητό το όφελος που θα αποκομίσουν τα μέλη μετά από μία επιτυχή ολοκλήρωση ενός σχεδίου/έργου.	,232	105	,000
A22. Η Διεύθυνση βάζει το καλό της ομάδας/τμήματος πιο πάνω από το ατομικό του/της συμφέρον.	,225	105	,000
A23. Η Διεύθυνση αντιμετωπίζει τους υφισταμένους ως ξεχωριστά άτομα και όχι μόνο ως μέλη της ομάδας/τμήματος.	,214	105	,000
A24. Η Διεύθυνση λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει σεβασμό.	,181	105	,000
A25. Η Διεύθυνση επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	,216	105	,000
A26. Η Διεύθυνση σκέπτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	,312	105	,000
A27. Η Διεύθυνση αποπνέει αίσθηση δύναμης και εμπιστοσύνης.	,279	105	,000
A28. Η Διεύθυνση προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	,199	105	,000
A29. Η Διεύθυνση παροτρύνει να βλέπουμε τα πράγματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες.	,217	105	,000
A30. Η Διεύθυνση αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	,241	105	,000
A31. Η Διεύθυνση μας βοηθά να αναπτύσσουμε τις ικανότητές μας.	,223	105	,000
A32. Η Διεύθυνση εκφράζει ικανοποίηση όταν ως υφιστάμενοι εκπληρώνουμε τις προσδοκίες της.	,278	105	,000
A33. Η Διεύθυνση εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	,298	105	,000
A34. Η Διεύθυνση προτείνει νέες μεθόδους προσέγγισης με τις οποίες μπορεί να επιδιωχθεί η ολοκλήρωση ενός έργου/στόχου.	,266	105	,000
A35. Η Διεύθυνση δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής.	,218	105	,000

Πίνακας 8: Τεστ κανονικότητας για τις υπό εξέταση μεταβλητές (Κίνητρα)

	Kolmogorov-Smirnov Z	df	Asymp. Sig. (2-tailed)
B1. Είμαι απολύτως βέβαιος/η ότι έχω μία αρκετά καλή γνώση του περιεχομένου για τη διδασκαλία αυτής της ενότητας μαθήματος.	,315	105	,000
B2. Είμαι βέβαιος ότι έχω τις απαραίτητες δεξιότητες για να διδάξω αυτό το μάθημα.	,317	105	,000
B3. Είμαι απολύτως βέβαιος ότι έχω επαρκείς διδακτικές γνώσεις για να διδάξω.	,322	105	,000
B4. Είμαι απολύτως βέβαιος/η ότι οι μαθητές/τριες μου μαθαίνουν κάτι από εμένα σε αυτήν την ενότητα μαθημάτων.	,246	105	,000
B5. Νομίζω ότι είμαι πολύ καλός/ή εκπαιδευτικός - δάσκαλος/α.	,286	105	,000
B6. Τώρα που διδάσκω για κάποιο καιρό, νομίζω ότι είμαι ικανός/ή εκπαιδευτικός - δάσκαλος/α.	,363	105	,000
B7. Είμαι ικανοποιημένος/η με τις ικανότητές μου ως εκπαιδευτικός - δάσκαλος/α.	,393	105	,000
B8. Έχω ταλέντο στη διδασκαλία.	,234	105	,000
B9. Δεν είμαι πολύ καλός/ή εκπαιδευτικός - δάσκαλος/α.	,288	105	,000
B10. Μου αρέσει πολύ η διδασκαλία.	,340	105	,000
B11. Η διδασκαλία είναι διασκεδαστική.	,267	105	,000
B12. Η διδασκαλία είναι μια βαρετή δραστηριότητα.	,442	105	,000
B13. Η διδασκαλία είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα δραστηριότητα.	,347	105	,000
B14. Η διδασκαλία είναι αρκετά ευχάριστη.	,336	105	,000
B15. Όταν διδάσκω, παρατηρώ ότι το απολαμβάνω.	,300	105	,000
B16. Καταβάλλω πολλή ενέργεια στη διδασκαλία μου.	,226	105	,000
B17. Προσπαθώ με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ως προς τα διδακτικά μου καθήκοντα.	,291	105	,000
B18. Είναι σημαντικό για μένα να είμαι καλός/ή εκπαιδευτικός - δάσκαλος/α.	,427	105	,000
B19. Δεν καταβάλλω μεγάλη προσπάθεια στη διδασκαλία μου.	,293	105	,000
B20. Το πόσα μαθαίνει ένας/μία μαθητής/τρια καθορίζεται περισσότερο από το έμφυτο ταλέντο παρά από τη διδασκαλία.	,216	105	,000
B21. Το πόσο καλά αποδίδει ένας/μία μαθητής/τρια καθορίζεται περισσότερο από γενετικούς παράγοντες παρά από τη διδασκαλία.	,224	105	,000
B22. Εάν ένας μαθητής έχει καλές επιδόσεις, αυτό συνήθως οφείλεται στις έμφυτες ικανότητές του.	,189	105	,000
B23. Όταν ένας/μία μαθητής/τρια αποδίδει καλύτερα, πολύ συχνά αυτό συμβαίνει επειδή έχω κάνει επιπλέον προσπάθεια.	,286	105	,000
B24. Όταν ένας/μία μαθητής/τρια επιτυγχάνει καλύτερη βαθμολογία από αυτή που παίρνει συνήθως, αυτό συμβαίνει συχνά επειδή έχω βρει έναν καλύτερο τρόπο να βοηθήσω αυτό το παιδί.	,266	105	,000
B25. Εάν οι βαθμολογίες των μαθητών/τριών βελτιωθούν, αυτό συμβαίνει συνήθως επειδή έχω βρει μια πιο αποτελεσματική προσέγγιση διδασκαλίας.	,256	105	,000

Πίνακας 9: Τεστ κανονικότητας για τις υπό εξέταση μεταβλητές (Αξιολόγηση)

	Kolmogorov- Smirnov Z	df	Asymp. Sig. (2-tailed)
Γ1. Θεωρείτε ότι πρέπει να προβλέπεται αξιολόγηση στην δημόσια εκπαίδευση;	,242	105	,000
Γ2. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση ως μέθοδος μπορεί να βελτιώσει τον/την εκπαιδευτικό - δάσκαλο/α ως άτομο;	,270	105	,000
Γ3. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση ως μέθοδος μπορεί να βελτιώσει τον/την εκπαιδευτικό - δάσκαλο/α ως προς τη διδακτική του μεθοδολογία;	,266	105	,000
Γ4. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση της παιδαγωγικής διδασκαλίας στο πλαίσιο των μαθημάτων θα συμβάλει με θετικό πρόσημο;	,224	105	,000
Γ5. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση της παιδαγωγικής διδασκαλίας στο πλαίσιο των μαθημάτων θα συμβάλει με αρνητικό πρόσημο;	,240	105	,000
Γ6. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών - δασκάλων είναι μία διαδικασία προσχεδιασμένη, «σκηνοθετημένη» και ξένη προς την εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου;	,177	105	,000
Γ7. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών - δασκάλων σχετίζεται με την ενδοσχολική επιμόρφωση και ενδοσχολική προσωπική αξιολόγηση;	,208	105	,000
Γ8. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών - δασκάλων δεν θα τελεσφορήσει, καθώς είναι μία διαδικασία που θα εκτελεστεί από αναρμόδια και εξωτερικά άτομα;	,163	105	,000
Γ9. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών - δασκάλων στοχεύει στην επίπλαστη «επιθεωρητιστική» βαθμονομιστική αξιολόγηση, η οποία θα είναι στοχοποιήσει;	,167	105	,000
Γ10. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών - δασκάλων θα θέσει σε κίνδυνο την εργασιακή - επαγγελματική σας κατάσταση;	,216	105	,000
Γ11. Θεωρείτε ότι η μέθοδος της αξιολόγησης έχει αντιεπαγγελματικό χαρακτήρα;	,215	105	,000
Γ12. Θεωρείτε ότι η υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια ενός/μίας εκπαιδευτικού - δασκάλου/ας θα έπρεπε να αποτελεί προϊόν αξιολόγησης;	,243	105	,000
Γ13. Θεωρείτε ότι όλοι/όλες όσοι/όσες υπηρετούν στην εκπαίδευση είναι ικανοί και αποτελεσματικοί στην εργασία τους;	,341	105	,000
Γ14. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση θα επιφέρει δυσκολίες στην ομαλή και αρμονική συνύπαρξη των εκπαιδευτικών - δασκάλων στο σχολικό περιβάλλον;	,187	105	,000
Γ15. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση ως μέθοδος συμβάλει στην ποιοτική αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, ενισχύοντας παράλληλα και τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών;	,184	105	,000

Πίνακας 10: Τεστ κανονικότητας για τις υπό εξέταση μεταβλητές (Εργασιακή ικανοποίηση)

	Kolmogorov-Smirnov Z	df	Asymp. Sig. (2-tailed)
Δ1. Η διεύθυνση παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών των υφισταμένων της;	,202	105	,000
Δ2. Η διεύθυνση επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα;	,288	105	,000
Δ3. Η διεύθυνση δεν παρεμβαίνει μέχρι ένα θέμα να γίνει ιδιαίτερα σοβαρό.	,184	105	,000
Δ4. Η διεύθυνση εστιάζει την προσοχή της σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και πρότυπα απόδοσης;	,204	105	,000
Δ5. Η διεύθυνση αποφεύγει να αναμειχθεί όταν προκύπτουν προβλήματα.	,220	105	,000
Δ6. Η διεύθυνση αναφέρεται στις δικές της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.	,241	105	,000
Δ7. Η διεύθυνση είναι απών/ούσα όταν τον/την χρειάζονται.	,282	105	,000
Δ8. Η διεύθυνση αναζητάει διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	,295	105	,000
Δ9. Η διεύθυνση μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον;	,278	105	,000
Δ10. Η διεύθυνση δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	,283	105	,000
Δ11. Νιώθουμε υπερήφανοι που συνεργαζόμαστε μαζί του/της.	,189	105	,000
Δ12. Η διεύθυνση περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.	,241	105	,000
Δ13. Η διεύθυνση μιλά με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.	,236	105	,000
Δ14. Η διεύθυνση αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	,215	105	,000
Δ15. Η διεύθυνση καθορίζει τη σπουδαιότητα ύπαρξης ισχυρής αίσθησης του σκοπού, για να ολοκληρώσει κάποιος κάτι.	,229	105	,000

Απ' ότι παρατηρούμε από τους πίνακες το p-value για όλες τις μεταβλητές είναι μικρότερο του 0.05 που σημαίνει ότι δεν ισχύει η κανονικότητα για τις μεταβλητές και θα πρέπει να χρησιμοποιήσουμε το μη-παραμετρικό τεστ Mann-Whitney. Με τη χρήση του στατιστικού ελέγχου Mann-Whitney έγινε η σύγκριση του φύλου με όλες τις υπό εξέταση μεταβλητές του ερωτηματολογίου ώστε να εντοπίσουμε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο εμπιστοσύνης 95%.

Πίνακας 11: Σύγκριση όλων των ερωτήσεων με το μη-παραμετρικό τεστ Mann-Whitney (ανά φύλο)

		N	Mean Rank	Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
A23. Η Διεύθυνση αντιμετωπίζει τους υφισταμένους ως ξεχωριστά άτομα και όχι μόνο ως μέλη της ομάδας/τμήματος.	Άνδρας	40	43,99	939,500	,014
	Γυναίκα	65	58,55		
B8. Έχω ταλέντο στη διδασκαλία.	Άνδρας	40	45,91	1016,500	,043
	Γυναίκα	65	57,36		
B13. Η διδασκαλία είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα δραστηριότητα.	Άνδρας	40	44,25	950,000	,009
	Γυναίκα	65	58,38		
B16. Καταβάλλω πολλή ενέργεια στη διδασκαλία μου.	Άνδρας	40	45,89	1015,500	,045
	Γυναίκα	65	57,38		
B17. Προσπαθώ με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ως προς τα διδακτικά μου καθήκοντα.	Άνδρας	40	43,35	914,000	,004
	Γυναίκα	65	58,94		
B18. Είναι σημαντικό για μένα να είμαι καλός/ή εκπαιδευτικός - δάσκαλος/α.	Άνδρας	40	41,84	853,500	,000
	Γυναίκα	65	59,87		
B23. Όταν ένας/μία μαθητής/τρια αποδίδει καλύτερα, πολύ συχνά αυτό συμβαίνει επειδή έχω κάνει επιπλέον προσπάθεια.	Άνδρας	40	61,41	963,500	,016
	Γυναίκα	65	47,82		
B24. Όταν ένας/μία μαθητής/τρια επιτυγχάνει καλύτερη βαθμολογία από αυτή που παίρνει συνήθως, αυτό συμβαίνει συχνά επειδή έχω βρει έναν καλύτερο τρόπο να βοηθήσω αυτό το παιδί.	Άνδρας	40	60,29	1008,500	,035
	Γυναίκα	65	48,52		
Γ4. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση της παιδαγωγικής διδασκαλίας στο πλαίσιο των μαθημάτων θα συμβάλει με θετικό πρόσημο;	Άνδρας	40	62,61	915,500	,009
	Γυναίκα	65	47,08		
Γ6. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών - δασκάλων είναι μία διαδικασία προσχεδιασμένη, «σκηνοθετημένη» και ξένη προς την εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου;	Άνδρας	40	44,89	975,500	,028
	Γυναίκα	65	57,99		
Γ8. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών - δασκάλων δεν θα τελεσφορήσει, καθώς είναι μία διαδικασία που θα εκτελεστεί από αναρμόδια και εξωτερικά άτομα;	Άνδρας	40	43,59	923,500	,011
	Γυναίκα	65	58,79		
Γ9. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών - δασκάλων στοχεύει στην επίπλευση «επιθεωρητιστική» βαθμονομιστική αξιολόγηση, η οποία θα είναι στοχοποιηθεί;	Άνδρας	40	44,30	952,000	,018
	Γυναίκα	65	58,35		
Γ14. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση θα επιφέρει δυσκολίες στην ομαλή και αρμονική συνύπαρξη των εκπαιδευτικών - δασκάλων στο σχολικό περιβάλλον;	Άνδρας	40	41,99	859,500	,003
	Γυναίκα	65	59,78		
Γ15. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση ως μέθοδος συμβάλει στην ποιοτική αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, ενισχύοντας παράλληλα και τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών;	Άνδρας	40	61,03	979,000	,029
	Γυναίκα	65	48,06		

Στον πίνακα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερωτήσεων στις οποίες υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (p -value<0,05) ανά φύλο σύμφωνα με το test Mann-Whitney. Για τις ερωτήσεις που σχετίζονται με την ηγεσία, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ($U = 939.5$, $p = .014$), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με το φύλο στην ερώτηση σχετικά με το αν η Διεύθυνση αντιμετωπίζει τους υφισταμένους ως ξεχωριστά άτομα και όχι μόνο ως μέλη της ομάδας/τμήματος με τις γυναίκες να συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με τους άντρες. Στις ερωτήσεις των κινήτρων, στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις ανά φύλο παρατηρούμε σε αρκετές ερωτήσεις, με τις γυναίκες να θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες ότι έχουν ταλέντο στη διδασκαλία, ότι η διδασκαλία είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα δραστηριότητα, ότι καταβάλλουν πολλή ενέργεια στη διδασκαλία, προσπαθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ως προς τα διδακτικά καθήκοντα και είναι σημαντικό για εκείνες

να είμαι καλός/ή εκπαιδευτικός - δάσκαλος/α ενώ αντίθετα οι άνδρες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τις γυναίκες ότι όταν ένας/μία μαθητής/τρια αποδίδει καλύτερα, πολύ συχνά αυτό συμβαίνει επειδή έχουν κάνει επιπλέον προσπάθεια και επειδή έχουν βρει έναν καλύτερο τρόπο να βοηθήσουν αυτό το παιδί. Στον άξονα της αξιολόγησης, οι άνδρες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η αξιολόγηση της παιδαγωγικής διδασκαλίας στο πλαίσιο των μαθημάτων θα συμβάλλει με θετικό πρόσημο και ότι η αξιολόγηση ως μέθοδος συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, ενισχύοντας παράλληλα και τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ενώ οι γυναίκες πιστεύουν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών - δασκάλων είναι μία διαδικασία προσχεδιασμένη, «σκηνοθετημένη» και ξένη προς την εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου, δεν θα τελεσφορήσει, καθώς είναι μία διαδικασία που θα εκτελεστεί από αναρμόδια και εξωτερικά άτομα, στοχεύει στην επίπλαστη «επιθεωρητιστική» βαθμονομιστική αξιολόγηση και θα επιφέρει δυσκολίες στην ομαλή και αρμονική συνύπαρξη των εκπαιδευτικών - δασκάλων στο σχολικό περιβάλλον. Στις ερωτήσεις εργασιακής ικανοποίησης δεν βρέθηκαν ερωτήσεις με στατιστικά σημαντική διαφορά ανά φύλο σύμφωνα με τα αποτελέσματα του test Mann-Whitney.

Η ανάλυση διακύμανσης (Analysis of Variance, ANOVA) χρησιμοποιείται για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων περισσότερων από δύο ομάδων. Επιπλέον, με την ANOVA μπορούμε να ελέγξουμε την αλληλεπίδραση δύο ή περισσότερων ανεξάρτητων (κατηγορικών) μεταβλητών πάνω στην εξαρτημένη (αριθμητική) μεταβλητή. Αφού είδαμε παραπάνω ότι δεν ισχύει η κανονικότητα για τις μεταβλητές, η σύγκριση της ηλικιακής κατηγορίας, της οικογενειακής κατάστασης, του μορφωτικού επιπέδου, της εργασιακής εμπειρίας και της θέσης εργασίας με τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου θα γίνει με το τεστ Kruskal-WallisH το οποίο είναι το μη παραμετρικό ισοδύναμο της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης και στους παρακάτω πίνακες παραθέτουμε τα αποτελέσματα μόνο στις ερωτήσεις όπου παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πίνακας 12: Σύγκριση όλων των ερωτήσεων με το μη-παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis H(ανά ηλικία)

		N	Mean Rank	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
A10. Η Διεύθυνση αποφεύγει να αναμειχθεί όταν προκύπτουν προβλήματα.	Μέχρι 25 ετών	7	76,21	11,695	4	,020
	26-35	18	62,00			
	36-45	21	59,33			
	46-55	42	43,92			
	Πάνω από 55 ετών	17	48,53			
A12. Η Διεύθυνση είναι απών/ούσα όταν τον/την χρειάζονται.	Μέχρι 25 ετών	7	77,00	11,396	4	,022
	26-35	18	61,14			
	36-45	21	58,55			
	46-55	42	46,83			
	Πάνω από 55 ετών	17	42,88			
A18. Νιώθουμε υπερήφανοι που συνεργαζόμαστε μαζί του/της.	Μέχρι 25 ετών	7	46,86	9,861	4	,043
	26-35	18	48,11			
	36-45	21	45,31			
	46-55	42	52,02			
	Πάνω από 55 ετών	17	72,62			
B1. Είμαι απολύτως βέβαιος/η ότι έχω μία αρκετά καλή γνώση του περιεχομένου για τη διδασκαλία αυτής της ενότητας μαθήματος.	Μέχρι 25 ετών	7	25,14	17,849	4	,001
	26-35	18	39,53			
	36-45	21	52,81			
	46-55	42	62,06			
	Πάνω από 55 ετών	17	56,59			
B2. Είμαι βέβαιος ότι έχω τις απαραίτητες δεξιότητες για να διδάξω αυτό το μάθημα.	Μέχρι 25 ετών	7	40,00	11,852	4	,018
	26-35	18	40,11			
	36-45	21	48,48			
	46-55	42	57,80			
	Πάνω από 55 ετών	17	65,74			
B12. Η διδασκαλία είναι μια βαρετή δραστηριότητα.	Μέχρι 25 ετών	7	79,07	15,211	4	,004
	26-35	18	60,17			
	36-45	21	48,17			
	46-55	42	51,89			
	Πάνω από 55 ετών	17	43,38			
B13. Η διδασκαλία είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα δραστηριότητα.	Μέχρι 25 ετών	7	27,57	15,465	4	,004
	26-35	18	39,36			
	36-45	21	58,60			
	46-55	42	55,64			
	Πάνω από 55 ετών	17	64,47			
B14. Η διδασκαλία είναι αρκετά ευχάριστη.	Μέχρι 25 ετών	7	41,50	11,357	4	,023
	26-35	18	43,00			
	36-45	21	47,17			
	46-55	42	55,92			
	Πάνω από 55 ετών	17	68,32			
B20. Το πόσα μαθαίνει ένας/μία μαθητής/τρια καθορίζεται περισσότερο από το έμφυτο ταλέντο παρά από τη διδασκαλία.	Μέχρι 25 ετών	7	82,43	11,455	4	,022
	26-35	18	50,89			
	36-45	21	47,62			
	46-55	42	47,71			
	Πάνω από 55 ετών	17	62,82			
Γ2. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση ως μέθοδος μπορεί να βελτιώσει τον/την εκπαιδευτικό - δάσκαλο/α ως άτομο;	Μέχρι 25 ετών	7	82,14	10,286	4	,036
	26-35	18	50,89			
	36-45	21	59,93			
	46-55	42	47,46			
	Πάνω από 55 ετών	17	48,35			
Γ3. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση ως μέθοδος μπορεί να βελτιώσει τον/την εκπαιδευτικό - δάσκαλο/α ως προς τη διδακτική του μεθοδολογία;	Μέχρι 25 ετών	7	82,93	11,328	4	,023
	26-35	18	51,22			
	36-45	21	59,74			
	46-55	42	45,49			
	Πάνω από 55 ετών	17	52,79			
Δ5. Η διεύθυνση αποφεύγει να αναμειχθεί όταν προκύπτουν προβλήματα.	Μέχρι 25 ετών	7	82,29	10,646	4	,031
	26-35	18	57,50			
	36-45	21	55,24			
	46-55	42	45,08			
	Πάνω από 55 ετών	17	52,97			

Ο πίνακας 12 περιέχει τα αποτελέσματα από την σύγκριση των ηλικιακών κατηγοριών με όλες τις υπό εξέταση μεταβλητές με το μη-παραμετρικό τεστ Kruskal-WallisH. Σχετικά με την ηγεσία, οι μικρότεροι σε ηλικία θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η Διεύθυνση αποφεύγει να αναμειχθεί όταν προκύπτουν προβλήματα ($\chi^2(4) = 11,695, p = 0,020 < 0,05$) αλλά και ότι η Διεύθυνση είναι απών/ούσα όταν τον/την χρειάζονται ενώ αντίθετα οι μεγαλύτεροι (ειδικότερα οι πάνω των 55 ετών) είναι πιο υπερήφανοι που συνεργάζονται με την Διεύθυνση σε σχέση με τους μικρότερους. Όπως είναι αναμενόμενο, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία είναι πιο βέβαιοι ότι έχουν μία αρκετά καλή γνώση του περιεχομένου για τη διδασκαλία αυτής της ενότητας μαθήματος αλλά και ότι έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να διδάξουν αυτό το μάθημα ενώ αντίθετα παρατηρούμε από τους μικρότερους και ειδικότερα από όσους είναι κάτω από 35 ετών να εκφράζουν την άποψη ότι η διδασκαλία είναι μια βαρετή δραστηριότητα, δεν είναι αρκετά ευχάριστη και το ότι πόσα μαθαίνει ένας/μία μαθητής/τρια καθορίζεται περισσότερο από το έμφυτο ταλέντο παρά από τη διδασκαλία. Επίσης, οι ερωτώμενοι που είναι μέχρι 25 ετών, πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η αξιολόγηση ως μέθοδος μπορεί να βελτιώσει τον/την εκπαιδευτικό - δάσκαλο/α ως άτομο αλλά και ως προς τη διδακτική του μεθοδολογία καθώς και ότι η διεύθυνση αποφεύγει να αναμειχθεί όταν προκύπτουν προβλήματα.

Πίνακας 13: Σύγκριση όλων των ερωτήσεων με το μη-παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis H(ανά οικογενειακή κατάσταση)

		N	Mean Rank	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
B1. Είμαι απολύτως βέβαιος/η ότι έχω μία αρκετά καλή γνώση του περιεχομένου για τη διδασκαλία αυτής της ενότητας μαθήματος.	Άγαμος/η	29	38,78	12,308	3	,006
	Έγγαμος/η	63	58,44			
	Διαζευγμένος /η	10	61,50			
	Άλλο	3	48,00			
B2. Είμαι βέβαιος ότι έχω τις απαραίτητες δεξιότητες για να διδάξω αυτό το μάθημα.	Άγαμος/η	29	40,84	10,864	3	,012
	Έγγαμος/η	63	59,75			
	Διαζευγμένος /η	10	48,75			
	Άλλο	3	43,00			
B3. Είμαι απολύτως βέβαιος ότι έχω επαρκείς διδακτικές γνώσεις για να διδάξω.	Άγαμος/η	29	43,90	7,969	3	,047
	Έγγαμος/η	63	58,03			
	Διαζευγμένος /η	10	54,15			
	Άλλο	3	31,50			
B4. Είμαι απολύτως βέβαιος/η ότι οι μαθητές/τριες μου μαθαίνουν κάτι από εμένα σε αυτήν την ενότητα μαθημάτων.	Άγαμος/η	29	41,69	8,183	3	,042
	Έγγαμος/η	63	57,77			
	Διαζευγμένος /η	10	60,10			
	Άλλο	3	38,50			
B6. Τώρα που διδάσκω για κάποιο καιρό, νομίζω ότι είμαι ικανός/ή εκπαιδευτικός - δάσκαλος/α.	Άγαμος/η	29	41,84	9,002	3	,029
	Έγγαμος/η	63	57,11			
	Διαζευγμένος /η	10	61,25			
	Άλλο	3	47,00			
B8. Έχω ταλέντο στη διδασκαλία.	Άγαμος/η	29	40,45	8,846	3	,031
	Έγγαμος/η	63	57,85			
	Διαζευγμένος /η	10	53,40			
	Άλλο	3	71,17			
B10. Μου αρέσει πολύ η διδασκαλία.	Άγαμος/η	29	40,66	12,747	3	,005
	Έγγαμος/η	63	59,11			
	Διαζευγμένος /η	10	43,40			
	Άλλο	3	76,00			
B13. Η διδασκαλία είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα δραστηριότητα.	Άγαμος/η	29	41,57	10,193	3	,017
	Έγγαμος/η	63	59,37			
	Διαζευγμένος /η	10	44,00			
	Άλλο	3	59,67			
B14. Η διδασκαλία είναι αρκετά ευχάριστη.	Άγαμος/η	29	40,95	11,570	3	,009
	Έγγαμος/η	63	58,78			
	Διαζευγμένος /η	10	45,80			
	Άλλο	3	72,17			
B17. Προσπαθώ με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ως προς τα διδακτικά μου καθήκοντα.	Άγαμος/η	29	39,57	12,920	3	,005
	Έγγαμος/η	63	60,53			
	Διαζευγμένος /η	10	45,40			
	Άλλο	3	50,00			

Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την οικογενειακή κατάσταση σύμφωνα με το μη-παραμετρικό τεστ Kruskal-WallisH εντοπίζονται μόνο στις ερωτήσεις που αναφέρονται στα κίνητρα των εκπαιδευτικών όπως βλέπουμε στον πίνακα 13. Οι έγγαμοι και οι διαζευγμένοι είναι πιο βέβαιοι σε σχέση με τους άγαμους ότι έχουν μία αρκετά καλή γνώση του περιεχομένου για τη διδασκαλία αυτής της ενότητας μαθήματος, ότι έχουν επαρκείς διδακτικές γνώσεις για να διδάξουν και ότι οι μαθητές/τριες τους μαθαίνουν κάτι από αυτούς σε αυτήν την ενότητα μαθημάτων. Οι έγγαμοι θεωρούν ότι είναι πιο

βέβαιοι ότι έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να διδάξουν το μάθημα, τους αρέσει πολύ η διδασκαλία, την θεωρούν αρκετά ευχάριστη και προσπαθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ως προς τα διδακτικά καθήκοντα. Τέλος, οι έγγαμοι μαζί με τους διαζευγμένους απαντούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τώρα που διδάσκουν για κάποιο καιρό, νομίζουν ότι είναι ικανός/ή εκπαιδευτικός - δάσκαλος/α και ότι έχουν ταλέντο στη διδασκαλία.

Πίνακας 14: Σύγκριση όλων των ερωτήσεων με το μη-παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis H(ανά εκπαιδευτικό υπόβαθρο)

		N	Mean Rank	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
A2. Η Διεύθυνση του σχολείου σας έχει σπουδές (πτυχίο ή μεταπτυχιακό) στη Διοίκηση;	Απόφοιτος Λυκείου	3	71,00	11,494	4	,022
	Πτυχιούχος Α.Τ.Ε.Ι. ή ισοδύναμου τίτλου	9	78,72			
	Πτυχιούχος Α.Ε.Ι. ή ισοδύναμου τίτλου	40	51,40			
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου	47	50,55			
	Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου	6	35,25			
B2. Είμαι βέβαιος ότι έχω τις απαραίτητες δεξιότητες για να διδάξω αυτό το μάθημα.	Απόφοιτος Λυκείου	3	16,83	10,545	4	,032
	Πτυχιούχος Α.Τ.Ε.Ι. ή ισοδύναμου τίτλου	9	36,06			
	Πτυχιούχος Α.Ε.Ι. ή ισοδύναμου τίτλου	40	55,80			
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου	47	56,45			
	Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου	6	50,83			
B3. Είμαι απολύτως βέβαιος ότι έχω επαρκείς διδακτικές γνώσεις για να διδάξω.	Απόφοιτος Λυκείου	3	29,83	10,928	4	,027
	Πτυχιούχος Α.Τ.Ε.Ι. ή ισοδύναμου τίτλου	9	31,67			
	Πτυχιούχος Α.Ε.Ι. ή ισοδύναμου τίτλου	40	53,74			
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου	47	56,12			
	Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου	6	67,25			
B4. Είμαι απολύτως βέβαιος/η ότι οι μαθητές/τριες μου μαθαίνουν κάτι από εμένα σε αυτήν την ενότητα μαθημάτων.	Απόφοιτος Λυκείου	3	26,33	10,126	4	,038
	Πτυχιούχος Α.Τ.Ε.Ι. ή ισοδύναμου τίτλου	9	31,83			
	Πτυχιούχος Α.Ε.Ι. ή ισοδύναμου τίτλου	40	52,64			
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου	47	57,98			
	Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου	6	61,50			

Το εκπαιδευτικό επίπεδο των ερωτώμενων δεν φαίνεται να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις απόψεις των ερωτώμενων σύμφωνα με το μη-παραμετρικό τεστ Kruskal-WallisH όπως φαίνεται στον πίνακα 14. Όσοι είναι απόφοιτοι Λυκείου ή πτυχιούχοι ΑΤΕΙ πιστεύουν περισσότερο ότι η Διεύθυνση του σχολείου τους έχει σπουδές (πτυχίο ή μεταπτυχιακό) στη Διοίκηση σε σχέση με τους υπόλοιπους. Αντίθετα έχουν πολύ μικρότερο βαθμό βεβαιότητας ότι έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να διδάξουν το μάθημα, ότι έχουν επαρκείς διδακτικές γνώσεις για να διδάξουν και ότι οι μαθητές/τριες

τους μαθαίνουν κάτι από αυτούς σε αυτήν την ενότητα μαθημάτων σε σχέση με όσους είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ, έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Πίνακας 15: Σύγκριση όλων των ερωτήσεων με το μη-παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis H(ανά έτη προϋπηρεσίας)

		N	Mean Rank	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
A18. Νιώθουμε υπερήφανοι που συνεργαζόμαστε μαζί του/της.	Εως 5 έτη	21	46,45	10,410	4	,034
	Από 6 μέχρι 10 έτη	15	49,23			
	Από 11 μέχρι 15 έτη	14	35,79			
	Από 16 μέχρι 20 έτη	18	57,61			
	Περισσότερο από 20 έτη	37	62,51			
A21. Η Διεύθυνση κάνει κατανοητό το όφελος που θα αποκομίσουν τα μέλη μετά από μία επιτυχή ολοκλήρωση ενός σχεδίου/έργου.	Εως 5 έτη	21	46,12	11,136	4	,025
	Από 6 μέχρι 10 έτη	15	74,23			
	Από 11 μέχρι 15 έτη	14	45,64			
	Από 16 μέχρι 20 έτη	18	57,69			
	Περισσότερο από 20 έτη	37	48,80			
A23. Η Διεύθυνση αντιμετωπίζει τους υφισταμένους ως ξεχωριστά άτομα και όχι μόνο ως μέλη της ομάδας/τμήματος.	Εως 5 έτη	21	51,74	18,932	4	,001
	Από 6 μέχρι 10 έτη	15	38,13			
	Από 11 μέχρι 15 έτη	14	32,25			
	Από 16 μέχρι 20 έτη	18	55,00			
	Περισσότερο από 20 έτη	37	66,62			
A35. Η Διεύθυνση δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής.	Εως 5 έτη	21	41,57	10,963	4	,027
	Από 6 μέχρι 10 έτη	15	69,57			
	Από 11 μέχρι 15 έτη	14	55,64			
	Από 16 μέχρι 20 έτη	18	61,92			
	Περισσότερο από 20 έτη	37	47,43			
B1. Είμαι απολύτως βέβαιος/ή ότι έχω μία αρκετά καλή γνώση του περιεχομένου για τη διδασκαλία αυτής της ενότητας μαθήματος.	Εως 5 έτη	21	35,00	16,988	4	,002
	Από 6 μέχρι 10 έτη	15	45,73			
	Από 11 μέχρι 15 έτη	14	54,82			
	Από 16 μέχρι 20 έτη	18	58,31			
	Περισσότερο από 20 έτη	37	62,89			
B2. Είμαι βέβαιος ότι έχω τις απαραίτητες δεξιότητες για να διδάξω αυτό το μάθημα.	Εως 5 έτη	21	41,26	14,475	4	,006
	Από 6 μέχρι 10 έτη	15	43,70			
	Από 11 μέχρι 15 έτη	14	44,50			
	Από 16 μέχρι 20 έτη	18	58,67			
	Περισσότερο από 20 έτη	37	63,89			
B3. Είμαι απολύτως βέβαιος ότι έχω επαρκείς διδακτικές γνώσεις για να διδάξω.	Εως 5 έτη	21	43,26	12,018	4	,017
	Από 6 μέχρι 10 έτη	15	46,67			
	Από 11 μέχρι 15 έτη	14	45,61			
	Από 16 μέχρι 20 έτη	18	52,06			
	Περισσότερο από 20 έτη	37	64,35			
B8. Έχω ταλέντο στη διδασκαλία.	Εως 5 έτη	21	43,07	18,367	4	,001
	Από 6 μέχρι 10 έτη	15	33,73			
	Από 11 μέχρι 15 έτη	14	49,21			
	Από 16 μέχρι 20 έτη	18	56,11			
	Περισσότερο από 20 έτη	37	66,36			
B13. Η διδασκαλία είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα δραστηριότητα.	Εως 5 έτη	21	36,52	13,544	4	,009
	Από 6 μέχρι 10 έτη	15	48,37			
	Από 11 μέχρι 15 έτη	14	51,50			
	Από 16 μέχρι 20 έτη	18	58,42			
	Περισσότερο από 20 έτη	37	62,16			
B18. Είναι σημαντικό για μένα να είμαι καλός/ή εκπαιδευτικός - δάσκαλος/α.	Εως 5 έτη	21	42,71	11,486	4	,022
	Από 6 μέχρι 10 έτη	15	50,50			
	Από 11 μέχρι 15 έτη	14	43,00			
	Από 16 μέχρι 20 έτη	18	62,83			
	Περισσότερο από 20 έτη	37	58,85			
B20. Το πόσο μαθαίνει ένας/μία μαθητής/τρια καθορίζεται περισσότερο από το έμφυτο ταλέντο παρά από τη διδασκαλία.	Εως 5 έτη	21	65,76	15,570	4	,004
	Από 6 μέχρι 10 έτη	15	36,27			
	Από 11 μέχρι 15 έτη	14	36,68			
	Από 16 μέχρι 20 έτη	18	51,25			
	Περισσότερο από 20 έτη	37	59,57			
B21. Το πόσο καλά αποδίδει ένας/μία μαθητής/τρια καθορίζεται περισσότερο από γενετικούς παράγοντες παρά από τη διδασκαλία.	Εως 5 έτη	21	57,10	11,048	4	,026
	Από 6 μέχρι 10 έτη	15	41,37			
	Από 11 μέχρι 15 έτη	14	36,57			
	Από 16 μέχρι 20 έτη	18	52,22			
	Περισσότερο από 20 έτη	37	61,99			
B22. Εάν ένας μαθητής έχει καλές επιδόσεις, αυτό συνήθως οφείλεται στις έμφυτες ικανότητές του.	Εως 5 έτη	21	59,76	20,475	4	,000
	Από 6 μέχρι 10 έτη	15	37,83			
	Από 11 μέχρι 15 έτη	14	30,21			
	Από 16 μέχρι 20 έτη	18	50,28			
	Περισσότερο από 20 έτη	37	65,26			

		N	Mean Rank	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Γ7. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών - δασκάλων σχετίζεται με την ενδοσχολική επιμόρφωση και ενδοσχολική προσωπική αξιολόγηση;	Εως 5 έτη	21	55,67	15,392	4	,004
	Από 6 μέχρι 10 έτη	15	72,07			
	Από 11 μέχρι 15 έτη	14	63,82			
	Από 16 μέχρι 20 έτη	18	52,00			
	Περισσότερο από 20 έτη	37	40,15			
Γ12. Θεωρείτε ότι η υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια ενός/μίας εκπαιδευτικού - δασκάλου/ας θα έπρεπε να αποτελεί προϊόν αξιολόγησης;	Εως 5 έτη	21	52,24	12,552	4	,014
	Από 6 μέχρι 10 έτη	15	71,83			
	Από 11 μέχρι 15 έτη	14	64,54			
	Από 16 μέχρι 20 έτη	18	45,00			
	Περισσότερο από 20 έτη	37	45,32			
Γ13. Θεωρείτε ότι όλοι/όλες όσοι/όσες υπηρετούν στην εκπαίδευση είναι ικανοί και αποτελεσματικοί στην εργασία τους;	Εως 5 έτη	21	50,12	11,456	4	,022
	Από 6 μέχρι 10 έτη	15	39,73			
	Από 11 μέχρι 15 έτη	14	43,43			
	Από 16 μέχρι 20 έτη	18	52,78			
	Περισσότερο από 20 έτη	37	63,74			
Δ5. Η διεύθυνση αποφεύγει να αναμειχθεί όταν προκύπτουν προβλήματα.	Εως 5 έτη	21	69,40	14,439	4	,006
	Από 6 μέχρι 10 έτη	15	35,43			
	Από 11 μέχρι 15 έτη	14	43,64			
	Από 16 μέχρι 20 έτη	18	48,44			
	Περισσότερο από 20 έτη	37	56,57			

Στον πίνακα 15 παρουσιάζονται οι ερωτήσεις στις οποίες ανιχνεύονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά έτη προϋπηρεσίας σύμφωνα με το μη-παραμετρικό τεστ Kruskal-WallisH. Όσοι έχουν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας νιώθουν πιο υπερήφανοι που συνεργάζονται με την Διοίκηση και θεωρούν ότι η Διεύθυνση αντιμετωπίζει τους υφισταμένους ως ξεχωριστά άτομα και όχι μόνο ως μέλη της ομάδας/τμήματος σε σχέση με όσους έχουν λιγότερα έτη προϋπηρεσίας. Όσοι έχουν από 6 έως 20 έτη προϋπηρεσίας θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η Διεύθυνση κάνει κατανοητό το όφελος που θα αποκομίσουν τα μέλη μετά από μία επιτυχή ολοκλήρωση ενός σχεδίου/έργου καθώς και ότι η Διεύθυνση δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής σε σχέση με όσους έχουν έως 5 έτη ή πάνω από 20 έτη προϋπηρεσίας. Σχετικά με τα κίνητρα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φαίνεται να υπάρχει διαφορά στις απόψεις σε όσους έχουν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας σε σχέση με αυτούς που έχουν λιγότερη προϋπηρεσία, με τους εκπαιδευτικούς που έχουν προϋπηρεσία από 16 έτη και άνω να είναι πιο βέβαιοι ότι έχουν μία αρκετά καλή γνώση του περιεχομένου για τη διδασκαλία αυτής της ενότητας μαθήματος, ότι έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να διδάξουν αυτό το μάθημα, ότι έχουν επαρκείς διδακτικές γνώσεις για να διδάξουν, ότι έχουν ταλέντο στη διδασκαλία και ότι η διδασκαλία είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα δραστηριότητα. Επίσης, είναι πιο σημαντικό για αυτούς να είναι καλός/ή εκπαιδευτικός - δάσκαλος/α, θεωρούν ότι πόσα μαθαίνει ένας/μία μαθητής/τρια καθορίζεται περισσότερο από το έμφυτο ταλέντο και από γενετικούς παράγοντες παρά από τη διδασκαλία. Οι

εκπαιδευτικοί με έως 5 έτη προϋπηρεσίας ή με πάνω από 20 έτη θεωρούν ότι εάν ένας μαθητής έχει καλές επιδόσεις, αυτό συνήθως οφείλεται στις έμφυτες ικανότητές του. Στο κομμάτι της αξιολόγησης, οι ερωτώμενοι με έως 15 έτη θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών - δασκάλων σχετίζεται με την ενδοσχολική επιμόρφωση και ενδοσχολική προσωπική αξιολόγηση, ότι η υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια ενός/μίας εκπαιδευτικού - δασκάλου/ας θα έπρεπε να αποτελεί προϊόν αξιολόγησης ενώ αντίθετα όσοι έχουν πάνω από 16 έτη προϋπηρεσίας θεωρούν ότι όλοι/όλες όσοι/όσες υπηρετούν στην εκπαίδευση είναι ικανοί και αποτελεσματικοί στην εργασία τους. Σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση, όσοι έχουν έως 5 έτη προϋπηρεσίας ή πάνω από 20 έτη θεωρούν ότι η διεύθυνση αποφεύγει να αναμειχθεί όταν προκύπτουν προβλήματα σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 16: Σύγκριση όλων των ερωτήσεων με το μη-παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis H(ανά εργασιακή θέση)

		N	Mean Rank	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
A6. Η Διεύθυνση παρέχει βοήθεια ως ανάλλαγμα των προσπαθειών των υφιστάμενων της.	Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης	22	36,34	9,784	4	,044
	Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης	67	58,10			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	58,63			
	Δευθυντής/τρια	6	54,58			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	51,75			
A10. Η Διεύθυνση αποφεύγει να αναμειχθεί όταν προκύπτουν προβλήματα.	Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης	22	62,20	10,776	4	,029
	Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης	67	48,86			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	49,00			
	Δευθυντής/τρια	6	39,50			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	81,67			
A12. Η Διεύθυνση είναι απών/ούσα όταν τον/την χρειάζονται.	Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης	22	65,05	12,874	4	,012
	Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης	67	48,22			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	43,75			
	Δευθυντής/τρια	6	41,08			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	80,33			
A14. Η Διεύθυνση μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον.	Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης	22	38,98	9,745	4	,045
	Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης	67	56,95			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	62,25			
	Δευθυντής/τρια	6	68,00			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	39,17			
A18. Νιώθουμε υπερήφανοι που συνεργαζόμαστε μαζί του/της.	Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης	22	32,02	15,558	4	,004
	Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης	67	57,31			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	64,00			
	Δευθυντής/τρια	6	71,08			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	56,33			
A22. Η Διεύθυνση βάζει το καλό της ομάδας/τήμηματος πιο πάνω από το ατομικό του/της συμφέρον.	Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης	22	35,50	12,861	4	,012
	Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης	67	57,71			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	54,25			
	Δευθυντής/τρια	6	73,42			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	43,33			
A24. Η Διεύθυνση λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει σεβασμό.	Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης	22	35,68	11,503	4	,021
	Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης	67	56,94			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	57,88			
	Δευθυντής/τρια	6	72,33			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	49,92			
A27. Η Διεύθυνση αποτρέπει αίσθηση δύναμης και εμπιστοσύνης.	Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης	22	34,05	12,591	4	,013
	Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης	67	58,03			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	67,13			
	Δευθυντής/τρια	6	56,67			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	53,25			
A31. Η Διεύθυνση μας βοηθά να αναπτύσσουμε τις ικανότητές μας.	Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης	22	27,80	25,626	4	,000
	Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης	67	59,65			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	72,50			
	Δευθυντής/τρια	6	73,00			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	38,17			
A32. Η Διεύθυνση εκφράζει ικανοποίηση όταν ως υφιστάμενοι εκπληρώνουμε τις προσδοκίες της.	Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης	22	32,23	17,056	4	,002
	Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης	67	58,42			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	72,25			
	Δευθυντής/τρια	6	63,33			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	45,50			
A33. Η Διεύθυνση εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης	22	33,41	15,048	4	,005
	Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης	67	58,75			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	54,75			
	Δευθυντής/τρια	6	66,00			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	46,50			
A35. Η Διεύθυνση δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής.	Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης	22	34,95	10,628	4	,031
	Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης	67	57,51			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	63,63			
	Δευθυντής/τρια	6	59,08			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	55,58			
B10. Μου αρέσει πολύ η διδασκαλία.	Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης	22	56,91	10,453	4	,033
	Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης	67	53,19			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	52,50			
	Δευθυντής/τρια	6	68,17			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	21,67			
B13. Η διδασκαλία είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα δραστηριότητα.	Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης	22	58,18	10,683	4	,030
	Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης	67	53,79			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	51,50			
	Δευθυντής/τρια	6	59,67			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	19,50			
B24. Όταν ένας/μία μαθητής/τρια επιτυχάνει καλύτερη βαθμολογία από αυτή που παίρνει συνήθως, αυτό συμβαίνει συχνά επειδή έχω βρει έναν καλύτερο τρόπο να βοηθήσω αυτό το παιδί.	Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης	22	49,93	11,461	4	,022
	Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης	67	54,75			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	75,25			
	Δευθυντής/τρια	6	61,42			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	21,42			

Α. Αναστασιάδης, Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Μορφές Ηγεσίας, Κίνητρα, Αξιολόγηση και Εργασιακή Ικανοποίηση.

		N	Mean Rank	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Γ5. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση της παιδαγωγικής διδασκαλίας στο πλαίσιο των μαθημάτων θα συμβάλει με αρνητικό πρόσημο;	Εκπαιδευτικός Αθμιας Εκπαίδευσης	22	65,93	10,891	4	,028
	Εκπαιδευτικός Βθμιας Εκπαίδευσης	67	49,07			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	76,75			
	Δευθυντής/τρια	6	33,83			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	52,83			
Γ6. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών - δασκάλων είναι μία διαδικασία προσχεδιασμένη, «ακηνοθετημένη» και ξένη προς την εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου;	Εκπαιδευτικός Αθμιας Εκπαίδευσης	22	61,50	11,119	4	,025
	Εκπαιδευτικός Βθμιας Εκπαίδευσης	67	47,64			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	92,50			
	Δευθυντής/τρια	6	54,17			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	54,17			
Γ8. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών - δασκάλων δεν θα τελεσφορήσει, καθώς είναι μία διαδικασία που θα εκτελεστεί από αναρμόδια και εξωτερικά άτομα;	Εκπαιδευτικός Αθμιας Εκπαίδευσης	22	62,80	10,725	4	,030
	Εκπαιδευτικός Βθμιας Εκπαίδευσης	67	47,87			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	87,75			
	Δευθυντής/τρια	6	44,33			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	59,92			
Γ9. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών - δασκάλων στοχεύει στην επίπλευση «επιθεωρησιακή» βαθμονομιστική αξιολόγηση, η οποία θα είναι στοχοποιηθεί;	Εκπαιδευτικός Αθμιας Εκπαίδευσης	22	65,14	12,449	4	,014
	Εκπαιδευτικός Βθμιας Εκπαίδευσης	67	46,14			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	85,25			
	Δευθυντής/τρια	6	58,17			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	58,42			
Γ10. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών - δασκάλων θα θέσει σε κίνδυνο την εργασιακή - επαγγελματική σας κατάσταση;	Εκπαιδευτικός Αθμιας Εκπαίδευσης	22	62,16	12,083	4	,017
	Εκπαιδευτικός Βθμιας Εκπαίδευσης	67	48,18			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	92,00			
	Δευθυντής/τρια	6	42,00			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	58,25			
Γ14. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση θα επιφέρει δυσκολίες στην ομαλή και αρμονική συνύπαρξη των εκπαιδευτικών - δασκάλων στο σχολικό περιβάλλον;	Εκπαιδευτικός Αθμιας Εκπαίδευσης	22	68,00	16,473	4	,002
	Εκπαιδευτικός Βθμιας Εκπαίδευσης	67	45,06			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	87,75			
	Δευθυντής/τρια	6	55,83			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	60,67			
Δ2. Η διεύθυνση επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα;	Εκπαιδευτικός Αθμιας Εκπαίδευσης	22	36,05	13,257	4	,010
	Εκπαιδευτικός Βθμιας Εκπαίδευσης	67	56,42			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	48,88			
	Δευθυντής/τρια	6	77,33			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	55,42			
Δ5. Η διεύθυνση αποφεύγει να αναμειχθεί όταν προκύπτουν προβλήματα.	Εκπαιδευτικός Αθμιας Εκπαίδευσης	22	61,23	11,471	4	,022
	Εκπαιδευτικός Βθμιας Εκπαίδευσης	67	46,28			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	60,25			
	Δευθυντής/τρια	6	77,92			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	68,08			
Δ7. Η διεύθυνση είναι απώνουσα όταν τον/την χρειάζονται.	Εκπαιδευτικός Αθμιας Εκπαίδευσης	22	66,27	12,879	4	,012
	Εκπαιδευτικός Βθμιας Εκπαίδευσης	67	45,63			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	61,75			
	Δευθυντής/τρια	6	61,67			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	72,08			
Δ9. Η διεύθυνση μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον;	Εκπαιδευτικός Αθμιας Εκπαίδευσης	22	36,84	11,106	4	,025
	Εκπαιδευτικός Βθμιας Εκπαίδευσης	67	55,71			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	77,00			
	Δευθυντής/τρια	6	62,50			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	56,50			
Δ11. Νιώθουμε υπερήφανοι που συνεργάζομαστε μαζί του/της.	Εκπαιδευτικός Αθμιας Εκπαίδευσης	22	35,14	10,810	4	,029
	Εκπαιδευτικός Βθμιας Εκπαίδευσης	67	56,91			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	62,25			
	Δευθυντής/τρια	6	64,33			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	57,33			
Δ13. Η διεύθυνση μιλά με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.	Εκπαιδευτικός Αθμιας Εκπαίδευσης	22	34,95	12,333	4	,015
	Εκπαιδευτικός Βθμιας Εκπαίδευσης	67	57,24			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	76,00			
	Δευθυντής/τρια	6	54,75			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	54,75			
Δ14. Η διεύθυνση αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	Εκπαιδευτικός Αθμιας Εκπαίδευσης	22	36,95	11,719	4	,020
	Εκπαιδευτικός Βθμιας Εκπαίδευσης	67	54,84			
	Υποδιευθυντής/τρια	4	78,88			
	Δευθυντής/τρια	6	68,08			
	Σύμβουλος Εκπαίδευσης	6	58,92			

Στον πίνακα 16 παρουσιάζονται οι ερωτήσεις στις οποίες ανιχνεύονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά θέση στην οποία εργάζονται οι ερωτώμενοι σύμφωνα με το μη-παραμετρικό τεστ Kruskal-WallisH. Οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν σε υψηλότερο βαθμό, σε σχέση με τους συναδέλφους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ότι η Διεύθυνση παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών των υφισταμένων της, ότι

η Διεύθυνση μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον, νιώθουν περισσότερο υπερήφανοι που συνεργάζονται μαζί της αλλά και ότι η Διεύθυνση βάζει το καλό της ομάδας/τμήματος πιο πάνω από το ατομικό του/της συμφέρον. Στον αντίποδα, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκτιμούν με μεγαλύτερο βαθμό ότι η Διεύθυνση αποφεύγει να αναμειχθεί όταν προκύπτουν προβλήματα και είναι απών/ούσα όταν τον/την χρειάζονται. Υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας έχουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τους συναδέλφους τους της πρωτοβάθμιας και στις ερωτήσεις «Η Διεύθυνση λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει σεβασμό», «Η Διεύθυνση αποπνέει αίσθηση δύναμης και εμπιστοσύνης», «Η Διεύθυνση μας βοηθά να αναπτύσσουμε τις ικανότητές μας», «Η Διεύθυνση εκφράζει ικανοποίηση όταν ως υφιστάμενοι εκπληρώνουμε τις προσδοκίες της», «Η Διεύθυνση εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν» και «Η Διεύθυνση δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής» γεγονός που καταδεικνύει ότι η Διεύθυνση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει καλύτερες “κριτικές” από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτήν. Σε ότι αφορά τα κίνητρα διδασκαλίας, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούμε σε σχέση με τους συμβούλους εκπαίδευσης όπου όπως είναι λογικό έχουν διαφορετική άποψη (χαμηλότερο ποσοστό συμφωνίας) σε σχέση με τους υπόλοιπους στις ερωτήσεις «Μου αρέσει πολύ η διδασκαλία», «Η διδασκαλία είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα δραστηριότητα», «Όταν ένας/μία μαθητής/τρια επιτυγχάνει καλύτερη βαθμολογία από αυτή που παίρνει συνήθως, αυτό συμβαίνει συχνά επειδή έχω βρει έναν καλύτερο τρόπο να βοηθήσω αυτό το παιδί». Περισσότερο αρνητικοί εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγηση αφού απάντησαν με μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας στο ότι θεωρούν ότι η αξιολόγηση της παιδαγωγικής διδασκαλίας στο πλαίσιο των μαθημάτων θα συμβάλλει με αρνητικό πρόσημο, είναι μία διαδικασία προσχεδιασμένη, «σκηνοθετημένη» και ξένη προς την εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου, δεν θα τελεσφορήσει, καθώς είναι μία διαδικασία που θα εκτελεστεί από αναρμόδια και εξωτερικά άτομα, στοχεύει στην επίπλαστη «επιθεωρητιστική» βαθμονομιστική αξιολόγηση, θα θέσει σε κίνδυνο την εργασιακή - επαγγελματική σας κατάσταση και θα επιφέρει δυσκολίες στην ομαλή και αρμονική συνύπαρξη των εκπαιδευτικών -

δασκάλων στο σχολικό περιβάλλον. Παρόμοια αρνητική άποψη σε σχέση με την αξιολόγηση εξέφρασαν και οι υποδιευθυντές. Περισσότερο ικανοποιημένοι φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την Διεύθυνση σε σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση οι οποίοι θεωρούν ότι η διεύθυνση επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα, μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον, νιώθουν υπερήφανοι που συνεργάζονται μαζί του/της μιλά με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν και φυσικά αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.

Συμπεράσματα

Οι μορφές ηγεσίας, τα κίνητρα και η εργασιακή ικανοποίηση είναι αντικείμενα τα οποία έχουν μελετηθεί εκτενώς από τους ερευνητές και τις ερευνήτριες, καθώς επιδρούν με καθοριστικό ρόλο στο σημαντικότερο πόρο κάθε οργανισμού που είναι το ανθρώπινο δυναμικό του. Επιπλέον, οι παραπάνω μεταβλητές που διερευνήθηκαν στην παρούσα μελέτη αποτέλεσαν αντικείμενο πολλών ερευνητών με σκοπό να αναδεχτεί ο βαθμός αλληλεξάρτησης τους καθώς και οι επιπτώσεις ή τα οφέλη που προκαλούν σε έναν οργανισμό. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η μεταβλητή της αξιολόγησης δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας για πολλούς ερευνητές και ερευνήτριες πράγμα το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει και πρόταση για περαιτέρω μελέτη και έρευνα.

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων επιβεβαιώνεται η ικανοποίηση των σκοπών και στόχων της έρευνας καθώς υπάρχει στατιστική σημαντικότητα στις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της εργασιακής ικανοποίησης και της μετασχηματιστικής ηγεσίας συμβαδίζοντας με τις προϋπάρχουσες έρευνες. Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία επιβεβαιώνει πως η μετασχηματιστική ηγεσία επιδρά θετικότερα στην εργασιακή ικανοποίηση (Berson & Linton, 2005). Σύμφωνα με την έρευνα αποφαίνεται ότι υπάρχουν στοιχεία που συνδέουν τα συλ της ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση γεγονός που ταυτίζεται με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Trivellas & Reklitis, 2014; Avey et al., 2011; Breevaart & Bakker, 2018;).

Επιπλέον, τα παρατηρήθηκε πως σχεδόν ολόκληρο το σύνολο των ερωτώμενων θεωρούν πολύ ή πάρα πολύ ότι προσπαθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ως προς τα διδακτικά τους καθήκοντα και ειδικότερα το 91% των εκπαιδευτικών είναι πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι με τις ικανότητές τους ως εκπαιδευτικοί – δάσκαλοι και ότι έχουν επαρκείς διδακτικές γνώσεις για να διδάξουν. Ως προς την μεταβλητή της αξιολόγησης οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν ήταν ενθαρρυντικές καθώς οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα στο ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών - δασκάλων θα θέσει σε κίνδυνο την εργασιακή - επαγγελματική τους

κατάσταση (60% αθροιστικά) και ότι η μέθοδος της αξιολόγησης έχει αντιεπαγγελματικό χαρακτήρα (53% αθροιστικά). Τέλος, το 83% των ερωτώμενων διαφωνούν (25%) ή διαφωνούν απόλυτα (58%) ότι όλοι/όλες όσοι/όσες υπηρετούν στην εκπαίδευση είναι ικανοί και αποτελεσματικοί στην εργασία τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, & Ι. Χατζηευστρατίου, (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σελ. 71-118). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αλεξόπουλος, Ν., & Μπαμπάλης, Θ. (2021). *Σχολείο και ηγεσία: Θεωρητικές διαστάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Βαξεβανίδου, Μ. & Ρεκλείτης, Π. (2008) *Management ανθρωπίνων πόρων: θεωρία & πράξη*. Αθήνα: Προπομπός.
- Βαρσαμίδου, Α. (2016). *Αξιολόγηση βάσει φακέλου (portfolio) εκπαιδευτικού και μαθητή: προεκτάσεις και προοπτικές μιας εναλλακτικής τεχνικής*. Θεσσαλονίκη: Φυλάτος.
- Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 92-108.
- Γκόλτσος, Κ., & Γκόλτσου, Ι. Β. (2021). Η συμβολή των μοντέλων διοίκησης και των στυλ ηγεσίας των διευθυντών στην επιτυχή ή μη καινοτόμων προγραμμάτων σε Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Λάρισας. *International Journal of Education Innovation*, 3(5), 7-15.
- Δαρβίρη, Χ. (2009) *Μεθοδολογία έρευνας στο χώρο της υγείας – 1^η έκδ.* – Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης, 2009

- Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζαφειρόπουλος, Κ.(2005), *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Εκδόσεις: Σταμούλης.
- Ιορδάνογλου, Δ., (2008).*Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στις σύγχρονες οργανώσεις: Νέες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Κριτική.
- Καπαχτσή, Β.(2008). *Η Αξιολόγηση του Έργου του Εκπαιδευτικού - Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ.(2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι.
- Καψάλης, Α.,& Χανιωτάκης, Ν. (2019). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. (2η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κελπανίδης, Μ., Αντωνιάδη, Φ., Παπαδοπούλου, Σ. & Ποιμενίδου, Δ. (2007). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 44, 157-177.
- Κουρκούττα, Β., (2018). *Ηγεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Οι στάσεις των εκπαιδευτικών Δημοτικών σχολείων νομού Αχαΐας* (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Τεχνολογικό εκπαιδευτικό ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας.

- Κουτούζης, Μ. (1999). «Η Υποκίνηση» στο *Βασικές Αρχές Διοίκησης Διαχείρισης (Management) υπηρεσιών Υγείας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ.(2008). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο: Α., Αθανασούλα-Ρέππα, Μ., Κουτούζης, Ι. Χατζηευστρατίου, & Α. Κόκκος, (Επιμ.). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*(σελ.13-38). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2016). *Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. ΠΜΣ «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», σημειώσεις μαθήματος, Β' εξάμηνο, ΦΠΨ, ΕΚΠΑ.
- Κωνσταντίνου, Χ.(2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα: Αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Ιωάννινα*, 13, 77-87.
- Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2015, Οκτώβριος). *Αξιολόγηση και εμπιστοσύνη: Πιλοτική έρευνα*. Ανακοίνωση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Τόμος Α' - Εισηγήσεις Βιντεοεισηγήσεις (Μέρος 1), Λάρισα.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία – Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

- Μπουραντάς, Δ. (2015). *Μάνατζμεντ. Πλήρες Θεωρητικό Υπόβαθρο Σύγχρονες Προσεγγίσεις & Μέθοδοι, Διοικητικές & Ηγετικές Ικανότητες*, Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Μπρίνια, Β, (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης.
- Μούζα-Λαζαρίδη, Α.Μ. (2006) *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων*. Αθήνα: Κριτική.
- Ντολιοπούλου, Ε.(2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική αγωγή*.Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 42-59. Παπαδόπουλος, Ι. (2013). Εργασιακή ικανοποίηση και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 1(3), 37-59.
- Παπαθανασίου, Ε. (2020). *Ηγεσία και διοίκηση της εκπαίδευσης, το παράδειγμα των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από το 1974 έως και το 2016* (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαλεξανδρή, Ν., & Μπουραντάς, Δ.(2003).*Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 37-64.

- Πετρίδου, Ε. (2011). *Διοίκηση-management*. Αθήνα: Σοφία.
- Ραμανδάνης, Δ. (2021). Διπλωματική εργασία: «*Στυλ ηγεσίας και εργασιακή ικανοποίηση*». ΕΑΠ - Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Σαϊτή, Α. (2008). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών του Ο.Α.Ε.Δ.
- Σαϊτής, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτή Α, & Σαϊτής Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σπανός, Α. (2014). Τρόποι διοίκησης και ηγεσίας σχολικών μονάδων. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 40-50.
- Σταύρου Δ. (2020). Μοντέλα Ηγεσίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 749–760.
- Τερζίδης, Κ. (2015). *Μάνατζμεντ. Στρατηγική Προσέγγιση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Τζώτζου, Μ., & Αναστασόπουλος, Μ. (2013). *Νέο Σχολείο: Μορφές επικοινωνίας και ο επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας*. Πρακτικά 16ου Διεθνούς Συνεδρίου «Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα», Τόμος ΙΙ, σελ. 239-251.
- Τσουνής, Α., & Σαράφης, Π. (2016). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων σε οργανισμούς αντιμετώπισης της τοξικοεξάρτησης. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 33(2), 180-188.

- Φασουλής, Κ. (2011). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» - Δ.Ο.Π. (T.Q.M.). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 186-191.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Εισαγωγή και στήριξη καινοτομιών. Στο: Περιλήψεις εισηγήσεων επιμορφωτικού σεμιναρίου για διευθυντές διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και προϊσταμένους γραφείων προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επαγγελματικής εκπαίδευσης και φυσικής αγωγής βορείου Ελλάδας. ΥΠΕΠΘ. Πράξη «Επιμόρφωση στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης» Θεσσαλονίκη, 14-17 Απριλίου 2008. ΚΕΡΥΣΔΕ, (99-102).
- Χρονοπούλου, Σ. (2012). *Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση-Εμπειρική μελέτη* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Αθήνα: ΠΜΣ «Εκπαίδευση & πολιτισμός - Διοίκηση και διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων» του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου.
- Χυτήρης, Λ. (2006). *Μάνατζμεντ Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks.
- Χυτήρης, Λ. (2013), *Μάνατζμεντ Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Φαίδιμος.

Ξενόγλωσση

- Akcil, U., Altınay, Z., Altınay, F., Dagli, G., & Altınay, M. (2018). *The role e-transformational leadership intergenerational cooperation for school culture*. London: INTECH.
- Akdemir, O. A. (2019). Teachers' organizational communication and their job motivation. *Journal of Education and Learning*, 8(2), 264-270.
- Altınay, F., Altınay, M., Dagli, G., & Altınay, Z. (2018). Being leader in global citizenship at the information technology age. *Quality & Quantity*, 52(1), 31-42.
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: *An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire*. *Leadership Quarterly*, 14(3), 261-295.
- Apak, S. & Gumus, S. & Oner, G & Gumus, H. (2016). Performance Appraisal and a Field Study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 229, 104-114.
- Argyropoulou, E. (2011, Oct.). *Ethical Leadership: A prerequisite for School Leadership today or just another leadership construct?* Comenius Network Conference-Leading Ahead, León, Spain.
- Arifin, H. M. (2015). The influence of competence, motivation, and organizational culture to high school teacher job satisfaction and performance. *International Education Studies*, 8(1), 38-45.
- Avolio, B.J., & Bass, B.M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Sampler Set. Manual, Forms and Scoring key*. CA: Mind Garden Inc.

- Babbie, E., 2010. *The practice of social research*. Belmont, CA; : Wadsworth.
(301.072_BAB).
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc: New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. London: Routledge.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1-26.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: Sage.
- Bastas, M., & Altinay, Z. (2019). Employment for disability: Human Resources Management in higher education for quality. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 1-6. Belias, D., & Koustelios, A. (2014) Leadership and job satisfaction: A review. *European Scientific Journal*, 10, 24-46.
- Berson, Y. & Linton, J.D. (2005), An examination of the relationships between leadership style, quality, and employee satisfaction in R&D versus administrative environments. *R&D Management*, 35: 51-60.
- Bourdieu, P. (1997). *Practical Reason*. Cambridge: Polity Press.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Ronfeldt, M. & Wyckoff, J. (2011). The role of teacher quality in retention and hiring: Using applications to transfer to uncover preferences of teachers and schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(1), 88-110.
- Bush, T. (2008). From management to leadership: Semantic or meaningful change? *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 271-288.

- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence (Full report)*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Bushra, F., Usman, A., & Naveed, A. (2011). Effect of transformational leadership on employees' job satisfaction and organizational commitment in banking sector of Lahore. *International Journal of Business and Social Science*, 2(18), 261-267.
- Christie, P. & Lingard, B. (2001, April). *Capturing Complexity in Educational Leadership*. Paper presented to the American Educational Research Association Conference Seattle, Seattle, Australia.
- Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management, Administration & Leadership*, 47(4), 504-519.
- Craig, I. (2021). Whatever happened to educational management? The case for reinstatement. *Management in Education*, 35(1), 52-57.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46.
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. New York, NY: State University of New York Press.
- Curtis, R.E., & Wurtzel, J. (2010). *Teaching talent. A visionary framework for human capital in education*. Cambridge, CA: Harvard Education Press.

- Czarniawka-Joerges, B., & Wolff, R. (1991). Leaders, managers, entrepreneurs on and off the organisational stage. *Organisational Studies*, 12(4), 529-546.
- Davar, S. C., & RanjuBala. (2012). Relationship between job satisfaction & job performance: A meta-analysis. *Indian Journal of Industrial Relations*, 48(2), 290-305.
- Davidson, E. (2007) The pivotal role of teacher motivation in Tanzanian education. *The Educational Forum*, 71(2), 157-166.
- Deci, EL., & Ryan, RM., (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Journal Psychology Association*, 55(1), 68-78.
- Dieronitou, I. (2014). Unveiling the restricted and extended possibilities of distributed leadership. *Researchers World*, 5(1), 37-43.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Felicien, A., Andimignon M., & Jawawi, R. (2013). *Foundations of educational leadership*. Virtual University for the Small States of the Commonwealth (VUSSC): Commonwealth of Learning.
- Fullan, M. J. (1992). Visions that blind. *Educational Leadership*, 49(5), 19-22.
- Girma, S. (2016). The relationship between leadership style, job satisfaction and culture of the organization. *International Journal of Applied Research*, 2(4), 35-45.
- Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). The impact of principals' transformational leadership on teachers' satisfaction: Evidence from Greece. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(6), 69-80.

- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 1, 1-15.
- Heathfield, S. M. (2020, March). *How great managers motivate their employees: The manager's actions are most effective in encouraging motivation*. The balance careers.
- Herzberg, F. (1987). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 81(1),87-96.
- Hill, D., & Kumar, R. (2009). *Global Neoliberalism and Education and Its Consequences*. London: Routledge.
- Horng, E., & Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership. *Phi Delta Kappan*,92(3), 66-69.
- Horta, H. (2009). Global and national prominent universities: Internationalization, competitiveness and the role of the state. *Higher Education*, 58(3), 387-405.
- Hughes, O. E. (2012). *Public Management and Administration*, 4th ed. London: Palgrave-Macmillan.
- Ivancevich, J. M. (2004). *Human Resource Management (Eleventh Edition)*. New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Karadimou, M., & Tsioumis, K. (2021). Willingness to communicate and collaborate: The key role of educational leadership in primary education. *European Journal of Educational Management*, 4(2), 141-155.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- Kearney, R. (2018). *Public sector performance: Management, motivation, and measurement*. UK: Routledge.

- Khalil, A., Hussain Ch, A., & Ilyas, M. (2017). Teachers' satisfaction regarding human resource management practices in technical institutions of Lahore. *Bulletin of Education and Research*,39(2), 95-105.
- Kotterman, J. (2006). Leadership versus management: What's the difference? *Journal for Quality and Participation*,29(2), 13-17.
- Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.
- Lam, S.Y.W., & Tang, C.H.W. (2003). Motivation of survey in construction projects, *Journal of Geospatial Engineering Surveyors*, 5, 61-66.
- Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2002). Teacher sorting and the plight of urban schools: a descriptive analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*,24(1), 37-62.
- Latham, G.P.,& Locke, E. (1991). Self-regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Performances*, 50, 212-247.
- Leithwood, K.,& Duke, D.L. (1999). A Century's quest to Understand schoolLeadership. In J. Murphy & K. S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: A project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Liu, Y., Combs, J.G., Ketchen Jr, D.J., &Ireland, R.D. (2007). The value of human resource management for organizational performance, *Business Horizons*, 50(6), 503-511.

- Locke E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In: M. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- Lunenburg, F. C. (2011). Leadership versus management: A key distinction – at least in theory. *International Journal of Management, Business & Administration*, 14(1), 1-3.
- Mahapatro, B. B. (2010). *Human Resource Management*. New Delhi: New Age International (P) Limited Publishers.
- Markovits, Y., Davis, A. J., & van Dick, R. (2007). Organizational commitment profiles and job satisfaction among Greek private and public sector employees. *International Journal of Cross-Cultural Management*, 7(1), 77-99.
- Martin, A.J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- McGregor, D. M. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Miller, T. W., & Miller, J. M., (2001). Educational leadership in the new millennium: A vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education*, 4, 181-189.
- Montana, P., & Charnov, B. (2011). *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Nye, B. Spyros, K., & Hedges, L.V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 237-257.

- Onorato, M. (2013). Transformational leadership style in the educational sector: An empirical study of corporate managers and educational leaders. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17, 33-47.
- Osman, D. J., & Warner, J. R. (2020). Measuring teacher motivation: The missing link between professional development and practice. *Teaching & Teacher Education*, 92(1), 1-12.
- Özan, M.B., Özdemir, T.Y., & Yaraş, Z. (2017). The effects of social capital elements on job satisfaction and motivation levels of teachers. *European Journal of Education Studies*, 3(4), 49-68.
- Özdemir, G. (2020). The mediating role of perceived administrative support for the effect of job motivation on organizational identification. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(3), 539-547.
- Ozmen, F., Akuzum, C., Kocoglu, E., Tan, C. & Demirkol, M. (2014). The impact of social capital on job satisfaction in education institutions. *Ekev Academic Review*, 18(58) 333-346.
- Pollitt, C. (1993). *Managerialism and the Public Services: Cuts or Cultural Change in the 1990s*, 2nd ed. Oxford: Basil Blackwell.
- Portey, A. (2021). An administrator's role in motivating teachers. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(3), 4-7.
- Poyraz, K., & Kama, B. (2008). Analyzing the effects of perceived job security on job satisfaction organizational loyalty and intention to leave Suleyman Demirel University. *The Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 13(2), 143-164.
- Raelin, J. A. (2016). Imagine there are no leaders: reframing leadership as collaborative agency. *Leadership*, 12(2), 131–158.

- Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417-458.
- Rockoff, J. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94, 247-252.
- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 28-32.
- Saiti, A., & Fassoulis, K. (2012). Job satisfaction: Factor analysis of Greek primary school principals' perceptions. *International Journal of Educational Management*, 26(4), 370-380.
- Sancar, M. (2009). Leadership behaviors of school principals in relation to teacher job satisfaction in north Cyprus. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2855-2864.
- Sergiovanni, T.J., Burlingame, M., Coombs, F.D., & Thurston, P.W. (1980). *Educational Governance and Administration*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. (2011). *Ethical leadership and decision making in education*, 3rd edition. NY: Routledge.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York, NY: Free Press.
- Storey, J. (1992). *Developments in the Management of Human Resources*. Oxford: Blackwell.

- Tentama, F., & Pranungsari, D. (2016). The roles of teachers' work motivation and teachers' job satisfaction in the organizational commitment in extraordinary schools. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 5(1), 39-45.
- Trivellas, P., & Reklitis, P. (2014). Leadership competencies profiles and managerial effectiveness in Greece. *Procedia Economics and Finance*, 9, 380-390.
- Tuytens, M. & Devos, G. (2010). The influence of school leadership on teachers' perception of teacher evaluation policy. *Educational Studies*, 36(5), 521-536.
- Tuytens, M., Devos, G., & Vanblaere, B. (2020). An integral perspective on teacher evaluation: A review of empirical studies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 153-183.
- Tüzemen, D. (2019). Job polarization and the natural rate of unemployment in the United States. *Economics Letters*, 175, 97-100.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley and Sons.
- Yang, Y. F. (2016). *Examining competing models of transformational leadership, leadership trust, change commitment, and job satisfaction*. Psychological Reports.
- Zaleznic, A. (1977). Managers and leaders: Are they different? In: J.L. Gibson, J.M. Ivancevich, & J.H. Donnelly, (Eds), *Readings in Organisations*. TX: BusinessPublications.
- Žibėnienė, G., Gudelis, D., Žemaitaitytė, I., & Stasiukynas, A. (2022). Factors increasing teachers' motivation: The case of Vilnius City Municipality. *Public Policy and Administration*, 21(3), 280-291.

Παράρτημα Α

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Συχνότητες και ποσοστά δημογραφικών στοιχείων του δείγματος	76
Πίνακας 2: Περιγραφικά στοιχεία απαντήσεων στις επιμέρους ερωτήσεις σχετικά με την Ηγεσία	78
Πίνακας 3: Περιγραφικά στοιχεία απαντήσεων στις επιμέρους ερωτήσεις σχετικά με τα Κίνητρα	79
Πίνακας 4: Περιγραφικά στοιχεία απαντήσεων στις επιμέρους ερωτήσεις σχετικά με την Αξιολόγηση	80
Πίνακας 5: Περιγραφικά στοιχεία απαντήσεων στις επιμέρους ερωτήσεις σχετικά με την Εργασιακή Ικανοποίηση	81
Πίνακας 2: Τιμές Cronbach's alpha σε κάθε διάσταση και για όλο το ερωτηματολόγιο	82
Πίνακας 7: Τεστ κανονικότητας για τις υπό εξέταση μεταβλητές (Ηγεσία)	84
Πίνακας 8: Τεστ κανονικότητας για τις υπό εξέταση μεταβλητές (Κίνητρα)	85
Πίνακας 9: Τεστ κανονικότητας για τις υπό εξέταση μεταβλητές (Αξιολόγηση)	86
Πίνακας 10: Τεστ κανονικότητας για τις υπό εξέταση μεταβλητές (Εργασιακή ικανοποίηση)	87
Πίνακας 11: Σύγκριση όλων των ερωτήσεων με το μη-παραμετρικό τεστ Mann-Whitney (ανά φύλο)	88
Πίνακας 12: Σύγκριση όλων των ερωτήσεων με το μη-παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis H(ανά ηλικία)	90
Πίνακας 13: Σύγκριση όλων των ερωτήσεων με το μη-παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis H(ανά οικογενειακή κατάσταση)	92
Πίνακας 14: Σύγκριση όλων των ερωτήσεων με το μη-παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis H(ανά εκπαιδευτικό υπόβαθρο)	93
Πίνακας 15: Σύγκριση όλων των ερωτήσεων με το μη-παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis H(ανά έτη προϋπηρεσίας)	95
Πίνακας 16: Σύγκριση όλων των ερωτήσεων με το μη-παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis H(ανά εργασιακή θέση)	98

