



Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Παιδαγωγική Σχολή

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

*Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία*

Διπλωματική εργασία

**Η συμβολή των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων στην ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας των στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης και στη διαμόρφωση (εσωτερικής) εκπαιδευτικής πολιτικής.**

Της

Αντωνιάδου Σημέλας

**Επιβλέπων καθηγητής:** Κουτούζης Εμμανουήλ, καθηγητής, ΕΑΠ

**Εξεταστές:**

1. Ιορδανίδης Γεώργιος, καθηγητής, ΠΔΜ
2. Κωνσταντινίδου Θάλεια, Επίκουρη καθηγήτρια ΠΔΜ

Φλώρινα, 10 Ιουνίου 2021

## Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Αντωνιάδου Σημέλα, 2021.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος . All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

## Υπεύθυνη δήλωση

**Όνοματεπώνυμο:** Αντωνιάδου Σημέλα

**Α.Ε.Μ.:** 913

**Ηλεκτρονική διεύθυνση:** melio77@yahoo.com

**Έτος εισαγωγής:** 2018

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας:** Η συμβολή των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων στην ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας των στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης και στη διαμόρφωση (εσωτερικής) εκπαιδευτικής πολιτικής.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τον/τη συγγραφέα.

## Ευχαριστίες

Στην πορεία παρακολούθησης και ολοκλήρωσης του μεταπτυχιακού προγράμματος :

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία» συνέβαλαν με διαφορετικό τρόπο, οι καθηγητές μου, η οικογένεια μου και μερικοί φίλοι.

Οφείλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Κουτούζη Εμμανουήλ για την αμέριστη βοήθειά του κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας, για τις εποικοδομητικές συζητήσεις και την καθοδήγηση του από την επιλογή του θέματος μέχρι την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας.

Ευχαριστώ θερμά τον διευθυντή και καθηγητή του προγράμματος κ. Γιώργο Ιορδανίδη για την ουσιαστική στήριξη και κατανόηση, καθώς επίσης την καθηγήτρια κα Θάλεια Κωνσταντινίδου για την συμβολή της στην διαδικασία επιλογής του ερευνητικού θέματος.

Τον πατέρα μου Αντωνιάδη Θεόδωρο τον ευχαριστώ για την αδιάκοπη στήριξη και προτροπή του για την ουσιαστική Δια Βίου Μάθηση . Την μητέρα μου, τα παιδιά και τον σύζυγό μου για την υπομονή τους.

Τέλος, ευχαριστώ τις φίλες μου Αναστασία, Σία, Γιώτα και Ελευθερία που λειτουργούν πάντα ως βαλβίδα αποσυμπίεσης .

Αφιερώνεται στον Δρ. Ταρινίδη Ιωάννη

## Πίνακας Περιεχομένων

Πνευματικά Δικαιώματα .....	2
Υπεύθυνη Δήλωση .....	3
Ευχαριστίες .....	4
Πίνακας περιεχομένων .....	6
Περίληψη .....	9
Abstract .....	10
Εισαγωγή .....	11
Σκοπός και στόχοι της έρευνας .....	12
Ερευνητικά ερωτήματα - Σημασία της έρευνας .....	13
<b>Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</b>	
<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> – Τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών των ελληνικών πανεπιστημίων</b>	
1.1 Εισαγωγή .....	14
1.2 Θεσμικό πλαίσιο μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην Ελλάδα.....	15
1.2.1 Οι μεταπτυχιακές σπουδές των επιστημών της εκπαίδευσης.....	16
<b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> - Κίνητρα</b>	
2.1 Εισαγωγή.....	17
2.2 Θεωρίες κινήτρων.....	18
2.2.1 Θεωρίες προσωπικότητας.....	18
2.2.2 Γνωστικές θεωρίες (ή θεωρίες διαδικασίας).....	21
2.3 Τα κίνητρα μάθησης.....	22
2.3.1 Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	26
2.3.2 Κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων σε προγράμματα Μεταπτυχιακού επιπέδου .....	30
2.3.3 Στελέχη διοίκησης και Δια Βίου Μάθηση.....	33

### **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> - Ταυτότητες**

3.1 Εισαγωγή .....	34
3.2 Επαγγελματική ταυτότητα .....	35
3.3 Κοινωνική – Ηγετική Ταυτότητα.....	36
3.3.1 Διευθυντικός ρόλος.....	39
3.4 Η έννοια της ταυτοτικής συγκρότησης .....	41

### **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> – Εκπαιδευτική πολιτική**

4.1 Εισαγωγή .....	42
4.1.1 Θεωρητικές Προσεγγίσεις Εκπαιδευτικής Πολιτικής από τη σκοπιά της οικονομίας.....	43
4.2 Η επίδραση της νέας εποχής στην εκπαιδευτική πολιτική.....	45
4.3 Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα.....	46
4.4 Εκπαιδευτική πολιτική σχολικής μονάδας.....	47

### **Β΄ ΜΕΡΟΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΕΛΕΓΧΟΣ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ**

#### **Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> : Ερευνητικός σχεδιασμός –υλοποίηση έρευνας**

5.1 Εισαγωγή- ποιοτική μέθοδος.....	48
5.2 Ερευνητικό εργαλείο (Ημιδομημένη συνέντευξη).....	49
5.3 Δείγμα – Συλλογή δεδομένων.....	49
5.3.1 Συλλογή και επεξεργασία ερευνητικού υλικού.....	50
5.4 Σχεδιασμός πρωτοκόλλου συνέντευξης.....	50

#### **Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup> :Ερευνητικά Αποτελέσματα**

6.1 Εισαγωγή -Ανάλυση δεδομένων του δείγματος .....	52
6.1.1. Α΄ άξονας - Κίνητρα συμμετοχής εκπαιδευτικών σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με κατεύθυνση εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης.....	53
6.1.2 Β΄ άξονας - Νοσηματοδότηση επαγγελματικής ταυτότητας διευθυντών και διευθυντριών –Έντοπισμός διαφορών μετά την παρακολούθηση του προγράμματος Διοίκησης– Ηγεσίας της εκπαίδευσης.....	56

6.1.3 Γ' άξονας -Τρόποι διαμόρφωσης εσωτερικής πολιτικής στη σχολική μονάδα - Σύνδεση με τις δεξιότητες που απέκτησαν από την παρακολούθηση του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού.....	58
--	----

**Κεφάλαιο 7ο : Συζήτηση – Συμπεράσματα**

7.1 Συμπεράσματα αναφορικά με τα Κίνητρα.....	61
7.2 Συμπεράσματα αναφορικά με τις ταυτότητες.....	62
7.3 Συμπεράσματα αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική.....	63

**Κεφάλαιο 8ο : Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις για μελλοντική επέκταση  
της έρευνας.....**

Αρθογραφία – Βιβλιογραφία.....	65
--------------------------------	----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Ερωτήσεις ημιδομημένης συνέντευξης .....	71
---	----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Συγκριτικός πίνακας αποτελεσμάτων.....	73
---	----



## Περίληψη

Η εργασία πραγματεύεται το θέμα της συμβολής των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης και στη διαμόρφωση (εσωτερικής) εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, για τη μελέτη του θέματος αυτού εξετάστηκαν οι θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής από την σκοπιά της οικονομίας, ενώ έγινε σαφής ο τρόπος σύστασης της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα. Το θέμα της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτό διαμορφώνεται εντός των συνόρων της χώρας αποτέλεσε την εναρκτήριο σκέψη για να διενεργηθεί η έρευνα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ημι-δομημένες συνεντεύξεις που περιλάμβαναν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, στην οποία συμμετείχαν 10 διευθυντές σχολείων στην Ελλάδα που είχαν παρακολουθήσει τέτοια προγράμματα. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των συνεντεύξεων ήταν η ανάλυση περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να τεκμηριωθεί βιβλιογραφικά το θέμα αυτό έγινε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις έννοιες των κινήτρων και πώς αυτές διακρίνονται βάσει των γνωστικών και των συμπεριφορικών θεωριών. Επιπλέον, έγινε αναφορά στη βιβλιογραφία σχετικά με τις ταυτότητες και τις κατηγορίες αυτών, προκειμένου να στηριχτεί η έννοια της ταυτοτικής συγκρότησης, όπου το άτομο ορίζεται σαν ένα σύνολο ταυτοτήτων. Έπειτα, μελετήθηκε η έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής, για να καταλήξουμε με μια διευρυμένη εικόνα της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα.

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, η ανάλυση των συνεντεύξεων οδήγησε σε ορισμένα σημαντικά συμπεράσματα αφενός για τα κίνητρα των διευθυντικών στελεχών των σχολείων που οδηγούνται στις μεταπτυχιακές σπουδές, αφετέρου για τον τρόπο που η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική επιδρά και επηρεάζει το πώς διαμορφώνονται τα καθήκοντα των διευθυντικών στελεχών στα σχολεία. Με τα συμπεράσματα αυτά, όπως θα αναφερθεί συχνά κατά τη διάρκεια της παρούσας εργασίας, έχουμε σκοπό να αναδείξουμε τις προβληματικές περιοχές και να προτείνουμε πραγματικές λύσεις.

**Λέξεις – κλειδιά :** κίνητρα, επαγγελματική ταυτότητα, ταυτοτική συγκρότηση, στελέχη διοίκησης, εκπαιδευτική πολιτική, μεταπτυχιακά εκπαιδευτικά προγράμματα.

## Abstract

The thesis deals with the issue of the contribution of the Postgraduate Programs in the development of the professional identity of the executives of the Education Administration and in the formulation of (internal) educational policy. More specifically, for the study of this issue, the theoretical approaches of the educational policy were examined from the point of view of the economy, while the way of establishing the educational policy in Greece became clear. The issue of domestic education policy, as it is shaped within the country's borders, was the starting point for the research. The research was conducted with semi-structured interviews that included open-ended questions, in which 10 school principals in Greece who had attended such programs participated.

More specifically, in order to document this issue in the literature, a review was made of the literature on the concepts of motivation and how they are distinguished based on cognitive and behavioral theories. In addition, reference was made to the literature on identities and their categories, in order to support the concept of identity formation, where the individual is defined as a set of identities. Then, the concept of educational policy was studied, to come up with an expanded picture of educational policy in Greece.

Taking into account the above theoretical framework, the analysis of the interviews led to some important conclusions. On the one hand, we understood the motivations of school principals leading to postgraduate studies. On the other hand, it became clear how domestic education policy influences and affects the way principals form their daily work activities during their working schedule. With these conclusions, as will often be mentioned during this work, we aim to highlight problem areas and propose real solutions.

**Key – words :** education's motives, professional identity, combined identity formation, management, educational policy, postgraduate educative programs.

## Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη και έρευνα αφορά τα άτομα εκείνα που βρίσκονται στους πυλώνες της εκπαίδευσης, δηλαδή τα διευθυντικά στελέχη των εκπαιδευτικών μονάδων και την πορεία που αυτά τα άτομα ακολουθούν στην διαδικασία της μάθησης. Η πορεία αυτή ξεκινάει από την ίδια την επιλογή ενός μεταπτυχιακού προγράμματος ηγεσίας και καταλήγει στις δράσεις που οι ίδιοι καλούνται να αναλάβουν κατόπιν κατανόησης των προκλήσεων του κλάδου τους.

Ως εκ τούτου, η μελέτη χωρίστηκε σε δύο μεγάλα μέρη, επειδή και η πορεία των διοικητικών στελεχών νοητά χωρίζεται στη φάση πριν την επιλογή παρακολούθησης του εκπαιδευτικού προγράμματος ηγεσίας και στη φάση που ακολουθεί κατόπιν της παρακολούθησης τους.

Σαφέστατα, λοιπόν, η έρευνα διαχωρίστηκε σε δύο πλαίσια

- ο Στο θεωρητικό πλαίσιο
- ο Και στο ερευνητικό πλαίσιο,

Αναφορικά με το θεωρητικό πλαίσιο, προέκυψε η ανάγκη να προσεγγιστούν και να ερμηνευθούν βασικές θεωρητικές έννοιες που διατρέχουν όλο το φάσμα της μάθησης και της εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, η εν λόγω μελέτη θα ήταν ατελής αν δεν υπήρχε μια σύνδεση της θεωρίας με το ερευνητικό πλαίσιο, αφού η θεωρία είναι αυτή που γεννά τη μελέτη, αλλά η πράξη είναι αυτή που την αποδεικνύει. Έτσι, έννοιες, όπως τα κίνητρα μάθησης, επαγγελματικής ταυτότητας και εκπαιδευτικής πολιτικής αποτέλεσαν τη βάση για την επιμέρους πρακτική έρευνα.

Αναφορικά με το πεδίο της έρευνας, η ποιοτική έρευνα αναμένεται να λειτουργήσει τροχοδεικτικά για το σχεδιασμό περισσότερων ερευνών, που αφορούν τη σημασία των Μεταπτυχιακών προγραμμάτων Διοίκησης και Ηγεσίας της Εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει, διότι προσεγγίζοντας ένα κομμάτι της εκπαιδευτικής ηγεσίας, αντιλαμβάνεται κανείς ότι είναι ένα τόσο πολυδιάστατο ζήτημα που δεν δύναται να μελετηθεί από μία σκοπιά. Παρ' όλ' αυτά και καταληκτικά, μέρος της έρευνας θα αποτελέσει η διερεύνηση της πιθανής διαφοροποίησης για τη διαμόρφωση

εσωτερικής πολιτικής στη σχολική μονάδα, κατόπιν της απόκτησης του μεταπτυχιακού διπλώματος εκ μέρους του διευθυντικού στελέχους. Άλλωστε, η παραγωγή εύλογων συμπερασμάτων αποτελεί το πιο σημαντικό κίνητρο για την πραγμάτωση της εν λόγω μελέτης.

## Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός κάθε επιστημονικής έρευνας είναι, αφενός η κατανόηση του ζητήματος που μελετάται και, αφετέρου η παραγωγή συμπερασμάτων για τον συγκεκριμένο τομέα . Αυτό, όμως, που τελικά απομένει σαν ουσιαστικό αποτέλεσμα από την μελέτη και την έρευνα είναι να αναδειχθούν οι προβληματικές περιοχές και να προταθούν λύσεις και άμεσες εφαρμόσιμες πρακτικές.

Επομένως, η μελέτη των θεωρητικών εννοιών είναι σίγουρα βασική και ωφέλιμη για τον αναγνώστη της παρούσας διπλωματικής εργασίας αλλά δεν αποτελεί αυτοσκοπό. Αντιθέτως, οι θεωρητικές έννοιες είναι το μέσον για να αντιληφθούμε τις επιμέρους ερευνητικές ερωτήσεις που τέθηκαν και προκειμένου με ορθή κρίση να καταλήξουμε σε ορθά συμπεράσματα.

Επιπλέον στόχο αποτελεί ο εντοπισμός οποιασδήποτε αλλαγής συντελείται στην επαγγελματική απόδοση των διοικητικών στελεχών των σχολικών μονάδων, μετά την επιτυχή ολοκλήρωση ενός προγράμματος Διοίκησης – Ηγεσίας, βάσει, πάντα, των εν λόγω θεωρητικών προσεγγίσεων.

Τέλος, όπως θα εκφραστεί και στη συνέχεια, τα κίνητρα μάθησης, η ταυτότητα του ατόμου αλλά και η ερμηνεία των αλλαγών που έχουν επέλθει στο άτομο από την παρακολούθηση των αναφερόμενων μεταπτυχιακών προγραμμάτων, απαρτίζουν ένα μεγάλο μέρος της προσωπικότητας του ατόμου. Η προσωπικότητα και οι συμπεριφορές του ατόμου υπεισέρχονται στο κομμάτι των ψυχαναλυτικών και συμπεριφορικών επιστημών και γι' αυτό το λόγο απαιτείται η εμβάθυνση στα λεγόμενα των υποκειμένων, αποκαλύπτοντας τη συνάφεια μεταξύ βιώματος και αποτελέσματος. Έτσι, αφού θα έχει ήδη γίνει η θεωρητική βιβλιογραφική μελέτη και η διεκπεραίωση της έρευνας θα είμαστε σε θέση να συσχετίσουμε τα δύο αυτά πλαίσια, στα οποία θα κινηθούμε και έπειτα να βγάλουμε τα δικά μας εμπειριστατωμένα προσωπικά συμπεράσματα και επιστημονικές προβλέψεις.

## Ερευνητικά ερωτήματα

Ο σχεδιασμός των ερευνητικών ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε με διττό προσανατολισμό. Αφενός, με σκοπό τον ορισμό της θεματικής περιοχής και αφετέρου την απρόσκοπτη και με λεπτομερή περιγραφή, του υπό διερεύνηση αντικειμένου από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Για την επιστημονική διερεύνηση της παραπάνω στοχοθεσίας, τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές σχολικών μονάδων οδηγούνται στην επιλογή ενός μεταπτυχιακού προγράμματος Διοίκησης – Ηγεσίας της εκπαίδευσης;
- Πώς αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ταυτότητα και πως αυτή διαφοροποιήθηκε μετά την παρακολούθηση του προγράμματος;
- Με ποιους τρόπους συνδέουν τη διαμόρφωση εσωτερικής πολιτικής στη σχολική τους μονάδα με τις δεξιότητες που απέκτησαν από την παρακολούθηση του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού ;

## Σημασία έρευνας

Η ελληνική κοινωνία και ως επί το πλείστον ο εκπαιδευτικός χώρος δεν έχει την ανάγκη επιστημονικών ερευνών που δεν θέτουν σε αμφισβήτηση τα ήδη υπάρχοντα συστήματα. Η Ελλάδα απαρτίζεται από μια γνωστική και καθόλου εφησυχασμένη επιστημονική κοινότητα. Αντιθέτως, τα συστήματα και οι πρακτικές δεν συνάδουν με τις νεωτεριστικές και πρωτοποριακές απόψεις. Υπάρχει ένα χάσμα μεταξύ θεωρίας – έρευνας και πρακτικής εφαρμογής.

Ως εκ τούτου, η ξεχωριστή σημασία της εξέτασης των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων έγκειται, όχι μόνον στην έλλειψη επιστημονικών ερευνών στον ελληνικό χώρο που να αφορά την προσφορά των συγκεκριμένων προγραμμάτων στην βελτίωση της σχολικής ηγεσίας, αλλά και στην εξέταση των εν λόγω ερωτημάτων με σκοπό να προταθούν ουσιαστικές λύσεις.

Μάλιστα, η σημαντικότητα της παρούσας μελέτης πρέπει να συσχετιστεί με το κέρδος που θα υπάρξει κατόπιν αυτής, αν πράγματι οι πρακτικές λύσεις γίνουν πράξη

από τη μεριά των στελεχών των σχολικών μονάδων. Άλλωστε, οι ποιοτικές έρευνες, σαν ζωντανοί οργανισμοί εξακολουθούν να αναπτύσσονται μέσα στις ζώσες κοινωνίες.

## **Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> - Τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών των ελληνικών πανεπιστημίων**

#### **1.1 Εισαγωγή**

Διαρκές ζητούμενο των σύγχρονων κοινωνιών αποτελεί η ανάπτυξη της γνώσης και της έρευνας καθώς, ιστορικά, αποτέλεσε το βασικό συστατικό στην εξερεύνηση νέων πεδίων δράσης της ανθρώπινης δραστηριότητας με γνώμονα την βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης του.

Η δημιουργία κοινωνικών οργανώσεων δημιούργησε την ανάγκη διοίκησής τους και ανάπτυξης ηγεσίας. Η ανάγκη αυτή σε συνδυασμό με την διαχρονική ανάπτυξη θεωριών διοίκησης και ηγεσίας προσέφερε ένα πεδίο γνώσης ικανό να καταρτίζει τα διοικητικά στελέχη με τα απαραίτητα εφόδια. Για την επιλογή και σχεδιασμό των κατάλληλων προγραμμάτων κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού απαιτείται εντατική συνεργατική διαδικασία μεταξύ των βασικών ενδιαφερομένων.

Ο προσανατολισμός στη γνώση και την έρευνα ωθεί στην οργάνωση και τον εκσυγχρονισμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η Ελλάδα, όπως θα δούμε αναλυτικότερα και παρακάτω, έχει δεχθεί έντονες επιρροές, λόγω της θέσης της, από την κουλτούρα των Βαλκανίων. Ωστόσο, η ένταξη της στην Ευρωπαϊκή Ένωση την «ανάγκασε» να ακολουθήσει ένα ορισμένο θεσμικό πλαίσιο σε πολλούς τομείς συμπεριλαμβανομένης και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αν ήταν έτοιμη η Ελλάδα για να οδηγηθεί σε αυτά τα νέα θεσμικά πλαίσια δεν θα το μελετήσουμε στην παρούσα έρευνα. Εκείνο, όμως, που θα μελετηθεί είναι πόσο προετοιμασμένα ήταν τα διευθυντικά στελέχη να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των νέων θεσμών.

Η θεωρία που μελέτησε βαθύτερα τις συμπεριφορές των διοικητικών στελεχών των εκπαιδευτικών δομών διακρίνει την μη υποστήριξη αυτών εκ μέρους

συμβουλευτικών δομών και δομών καθοδήγησης. Οι διευθυντές πορεύονται με γνώμονα την εμπειρία και τον αυτοσχεδιασμό, με αποτέλεσμα να τρέχουν έναν αγώνα ταχύτητας προσπαθώντας συνεχώς να προλάβουν τις αλλαγές, χωρίς επιτυχία. Οι διευθυντές, συχνά, δεν καταφέρνουν να γίνουν οι ηγέτες – υποστηρικτές που το σύστημα προσδοκά από αυτούς. (Κατσιγιάννη & Υφαντή, 2016 : όπ. αν. στο Κοκκόρη, 2020)

## **1.2 Θεσμικό πλαίσιο μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην Ελλάδα**

Η ανάπτυξη οργανωμένων Μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην Ελλάδα ακολούθησε τις Ευρωπαϊκές εξελίξεις στο εκπαιδευτικό πεδίο και συγκεκριμενοποιείται με τον Ν.2083/1992 ,ο οποίος προβλέπει τη δημιουργία Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας.

Η παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην Ελλάδα προέκυψε σαν ανάγκη εξαιτίας της οικονομικής κρίσης και πιθανώς προγενέστερα, λόγω της ανάγκης εξειδίκευσης σε ορισμένους τομείς. Από κοινωνιολογικής άποψης, η Ελλάδα διένυσε μια περίοδο κατά την οποία οι επιστημονικές εξελίξεις που συνέβαιναν στην υπόλοιπη Ευρώπη δεν επηρέαζαν την αγορά εργασίας εντός των συνόρων. Ξαφνικά, όμως, αυτό άλλαξε. Οι επιρροές από ξένες επιχειρήσεις ήταν τόσο έντονες που απαιτήθηκε πιο εξειδικευμένη γνώση και εκ τούτου συμμετοχή σε μεταπτυχιακά προγράμματα. Συμμετοχή που ήταν, πλέον, ανάγκη και όχι επιλογή αν παρατηρήσουμε ότι το 9% των αποφοίτων από πανεπιστήμια της Ελλάδας παρέμεναν άνεργοι. (Λατινόπουλος, 2004 : όπ. αν. στο Κοκκόρη, 2020)

Αποτέλεσμα των ανωτέρω αποτέλεσε το γεγονός, ότι η κατοχή ορισμένου μεταπτυχιακού διπλώματος ή διδακτορικού ήταν, και ίσως είναι μέχρι και σήμερα, συνυφασμένη με την μεγαλύτερη πιθανότητα εύρεσης εργασίας. Εκ τούτου, αυξήθηκαν οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων και διδακτορικών κατά πολύ τα τελευταία χρόνια.

### **1.2.1 Οι μεταπτυχιακές σπουδές των επιστημών της εκπαίδευσης**

Παρά το γεγονός της αύξησης των μεταπτυχιακών τίτλων, παρατηρείται η απουσία συνάφειας μεταξύ του αντικειμένου εργασίας και του μεταπτυχιακού τίτλου, ειδικά για τα διευθυντικά στελέχη των εκπαιδευτικών δομών. Έτσι, οι διευθυντές δεν είναι σύνηθες να έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακό πρόγραμμα διοίκησης ή ηγεσίας και πορεύονται βασισμένοι στην εμπειρία τους και στην παρατηρητικότητα τους. (Κληρονόμος, 2018, Σαΐτης, 2005 : όπ. αν. στο Κοκκόρη, 2020)

Τα τελευταία χρόνια, συναντάται έντονα η εξ αποστάσεως διδασκαλία μεταπτυχιακών προγραμμάτων εκπαίδευσης σύγχρονης ή ασύγχρονης παρακολούθησης. Αυτό συνδράμει, και θα συνδράμει πιθανώς και μελλοντικά, στην αύξηση παρακολούθησης διοικητικών μεταπτυχιακών προγραμμάτων και προγραμμάτων ηγεσίας εκ μέρους διευθυντικών στελεχών εκπαιδευτικών μονάδων, επειδή δίνει την πολυτέλεια της οργάνωσης του χρόνου αυτοβούλως και του περιορισμού των μετακινήσεων. (Κοκκόρη, 2020)

Έτσι, σε ένα πιο φιλικό περιβάλλον για τα διευθυντικά στελέχη που έχουν περιορισμένο χρόνο εξω - επαγγελματικών δραστηριοτήτων, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα παρέχει ευκολίες που παλιότερα η μη ύπαρξη τους αποτελούσε αποτρεπτικό παράγοντα παρακολούθησης ενός μεταπτυχιακού προγράμματος.



## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> – Κίνητρα

### 2.1. Εισαγωγή

Η λέξη «κίνητρο» συνδέεται άρρηκτα με την λέξη «κινητοποιώ», καθώς αμφότερες παράγονται από τη λέξη «κινώ». Μάλιστα, η σύνδεση αυτών των λέξεων, θα λέγαμε πως δεν είναι καθόλου τυχαία, μιας και η σημασία της λέξης «κίνητρο» σημαίνει πως υπάρχει μια ενδότερη διέγερση, η οποία σε *κινεί* προς έναν τελικό στόχο. (Berry & Houston, 1993) Επιπλέον, δεν είναι σπάνιο η λέξη αυτή να συνδέεται νοητικά με την λέξη επιθυμία ( Ανδρούσου , 2007) , επειδή η κίνηση αυτή προς το στόχο συμβαίνει εξαιτίας της θέλησης μας. Ως λογικό επακόλουθο, προκύπτει ότι, η επίτευξη των στόχων μας εξαρτάται από την επιθυμία μας να κινητοποιηθούμε, από την εσωτερική μας διέγερση.

Ένα κίνητρο μπορεί να έχει αφετηρία μια ανάγκη βιολογικής προέλευσης, ενώ άλλα κίνητρα μπορούν να αποτελούν ανάγκες απορρέουσες από εσωτερικές πτυχές του ψυχισμού μας, όπως είναι η ανάγκη για αγάπη ή ανάγκη για αποδοχή από μια συγκεκριμένη ομάδα ή το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Σε κάθε περίπτωση, μία εσωτερική ανάγκη είναι αυτή που ενεργοποιεί τη διαδικασία της κινητοποίησης. (Rabideau, 2005)

Ειδικότερα, η ανάγκη και η θέληση για εκπαίδευση, ιδιαίτερα όταν αυτή έχει άμεση συνάφεια με την επαγγελματική υπόσταση του ατόμου, είναι απαραίτητο να μελετηθεί υπό το πρίσμα της γέννησης των κινήτρων και τους παράγοντες που επιδρούν σε αυτά τα κίνητρα. Η σημαντικότητα της μελέτης αυτής είναι αναντίρρητη, διότι ο ίδιος ο βαθμός ικανοποίησης ενός ατόμου από το εργασιακό του περιβάλλον επηρεάζει, αφενός τη ψυχική του υγεία, αφετέρου πλήθος άλλων παραγόντων που συναντώνται στην καθημερινότητα, όπως είναι η οικογενειακή και κοινωνική του λειτουργία. (Τσουνής & Σαράφης , 2016) Πέραν, όμως, της καθαυτής ικανοποίησης που απολαμβάνει το άτομο από την κινητοποίησή του προς την υλοποίηση του στόχου, η μελέτη των κινήτρων μας δίνει και μια πιο πρακτική ώθηση, την αύξηση της παραγωγικότητας ως αποτέλεσμα της οργάνωσης στον εργασιακό χώρο. (Rabideau, 2005)

Η ανάλυση, αναφορικά με το θέμα των κινήτρων, είναι μεγάλη και πολλοί θεωρητικοί και πρακτικοί έχουν ασχοληθεί με την κατηγοριοποίηση της φύσης αυτών. Η δυσκολία προσέγγισης της κατηγοριοποίησης έγκειται στο γεγονός ότι, τα κίνητρα, ως μέρος μιας ψυχικής διαδικασίας, αφορούν μια εσωτερική κατάσταση, η οποία εξαρτάται από πολλούς εξωγενείς παράγοντες της ζωής του ατόμου. Ως εκ τούτου, η ίδια η φύση του κινήτρου διαφοροποιείται από άνθρωπο σε άνθρωπο, ανάλογα με τη χώρα που ζει, την οικογενειακή του κατάσταση ή ακόμα και τις οικονομικές απολαβές του. Ωστόσο, οι θεωρίες για τη φύση των κινήτρων, δύνανται να ταξινομηθούν με τον εξής γενικότερο τρόπο :

- Θεωρίες προσωπικότητας
- Γνωστικές θεωρίες (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005)

## **2.2. Θεωρίες κινήτρων**

### **2.2.1. Θεωρίες προσωπικότητας**

Σύμφωνα με τον Freud, η προσωπικότητα περιλαμβάνει πολλούς παράγοντες, όπως :

- ενστικτώδεις ορμές
- ασυνείδητες διαδικασίες
- πρώιμες παιδικές επιρροές (Freud, 1920)

και συνδυάζει, κοινώς, ένα φάσμα έμφυτων ενστίκτων και γονικών επιρροών.

Επομένως, οι θεωρίες κινήτρων που σχετίζονται με την προσωπικότητα θα αφορούν σε αυτούς τους ανωτέρω τομείς.

- Η θεωρία του A. Maslow

Χρονολογικά , ο A. Maslow (1943) ήταν από τους πρωτοπόρους στο κομμάτι της ιεράρχησης των αναγκών, βάσει της προσωπικότητας του ατόμου. Σύμφωνα με τη διάσημη πυραμίδα αναγκών του Maslow, στα κατώτερα επίπεδα αυτής βρίσκονται οι βασικές ανθρώπινες ανάγκες, ενώ όσο ανεβαίνουμε στην πυραμίδα εντοπίζονται πιο σύνθετες ανάγκες, όπως: οι Κοινωνικές ανάγκες/ανάγκες αποδοχής, οι ανάγκες αυτοεκτίμησης και ανάγκες αυτοπραγμάτωσης. Η θεώρηση του Maslow αποκάλυπτε τη διάθεση του ανθρώπου να ανέλθει, στη διάρκεια της ζωής του, αυτήν την πυραμίδα αναγκών, υπό την αίρεση ότι για να ανέβει στο επόμενο σκαλοπάτι θα έπρεπε να έχει εκπληρωθεί η ανάγκη του προηγούμενου σκαλοπατιού.

Για να επεξηγήσει την κινητοποίηση αυτήν του ατόμου, ο Maslow διατύπωσε τις εξής προτάσεις :

**Αρχικά**, ο άνθρωπος προσπαθεί συνεχώς στη διάρκεια της ζωής του να ικανοποιήσει τις ανάγκες του, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

**Δεύτερον**, όσο περισσότερο ή καλύτερα ικανοποιείται μια ανάγκη τόσο οδεύει προς την παύση της κινητοποίησης.

**Τρίτον**, η ιεράρχηση των αναγκών προκύπτει από την προτεραιότητα ικανοποίησης κάθε ανάγκης, ήτοι οι βιοτικές ανάγκες αποτελούν τη βάση της πυραμίδας. (Maslow, 1943)

- Η θεωρία του C. Alderfer

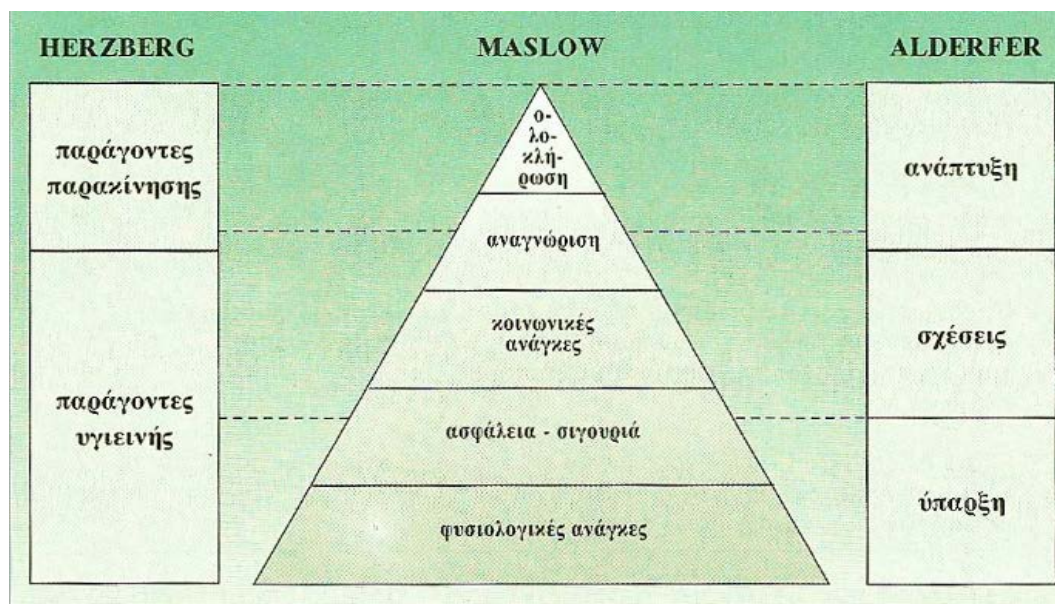
Έπειτα, ο C. Alderfer, βασισμένος στο ιεραρχικό μοντέλο αναγκών του Maslow, εισήγαγε μια νέα έννοια, αυτή της πολυεπίπεδης και παράλληλης κάλυψης των αναγκών. Στην θεωρία του ERG, η οποία προκύπτει από τα αρχικά Existence – Relatedness – Growth, το άτομο μπορεί να επιθυμεί και εν τέλει να καλύπτει παραπάνω από μια ανάγκες την ίδια χρονική στιγμή της ζωής του, με αποτέλεσμα να μετακινείται με ανοδική και καθοδική κατεύθυνση στην πυραμίδα του Maslow, ανάλογα με τις προτεραιότητες στη διάρκεια της ύπαρξης του. Διαχώρισε, δε, τις ανθρώπινες ανάγκες σε τρία επίπεδα αντιπροσώπευσής τους :

1. Ανάγκες ύπαρξης
2. Ανάγκες κοινωνικών σχέσεων
3. Ανάγκες ανάπτυξης (όπως αναφέρεται στο Χυτήρη, 2001)

- Η θεωρία του F. Herzberg

Το 1959 , ο F. Herzberg, διατύπωσε τη δική του θεωρία παρακίνησης, επεκτείνοντας τη θεωρία του Maslow. Ο Herzberg, ταξινόμησε την πυραμίδα του Maslow, χωρίζοντας τα μέρη αυτής σε επιμέρους κατηγορίες, με βάση την κάλυψη της εκάστοτε ανάγκης του ατόμου. Έτσι, τα ανώτερα επίπεδα της πυραμίδας του Maslow τα ονόμασε συνολικά «**Παράγοντες παρακίνησης**» και τα μέρη που αποτελούσαν τη βάση της πυραμίδας και αφορούσαν σε βιοτικές ανάγκες, το ονόμασε «**Παράγοντες υγιεινής ή διατήρησης**». (Χυτήρης, 2001)

Σχήμα 1. : Σχηματική απεικόνιση των θεωριών Maslow – Herzberg – Alderfer



Πηγή : Μπουραντάς, 2002, σ. 270

- Θεωρία του D. McClelland

Ο McClelland, τη δεκαετία του 60', ήρθε να προσθέσει στις ως άνω θεωρίες ορισμένες επιμέρους έννοιες και κατ' επέκταση να τις εμπλουτίσει. Δεν θα ήταν άτοπο να ειπωθεί, ότι η θεωρία αυτή είναι μια επέκταση της θεωρία του Maslow, επειδή ήταν αυτός που συσχέτισε περισσότερο τη θεωρία της κινητοποίησης με την επιθυμία του ατόμου, όπως είδαμε και στην εισαγωγή του παρόντος κεφαλαίου. Η θεωρία του ονομάστηκε «**Η θεωρία κάλυψης των επίκτητων αναγκών**», μιας και διαπίστωσε πως η θεωρία των κινήτρων βασίζεται σε τρία επίκτητα κίνητρα για :

1. Την επίτευξη στόχων (achievement)
2. Τη δημιουργία δεσμών (affiliation)
3. Την εξουσία (power)

Έτσι, λοιπόν, το άτομο παρακινείται από την ανάγκη να επιτύχει και θέτει δύσκολους στόχους επειδή με αυτόν τον τρόπο η ικανοποίηση από την επίτευξή τους θα είναι μεγαλύτερη. Επίσης, τα υπολογισμένα ρίσκα που παίρνει το άτομο, οδηγούν ως

αποτέλεσμα στην επίτευξη όλων και υψηλότερων στόχων και εν τέλει στην ίδια την ανάγκη για δύναμη και εξουσία.

Επιπλέον, βασική παράμετρος της θεώρησης του McClelland αποτέλεσε η αρχή, ότι ο άνθρωπος υποκινείται από τις εμπειρίες του -θα μπορούσαμε πιο ελεύθερα να πούμε από τα πάθη του-, ενώ άφησε στην άκρη ζητήματα, όπως το φύλλο, η ηλικία, η κουλτούρα ή η φυλή. (Ζαβλανός, 1998)

### 2.2.2 Γνωστικές θεωρίες (ή θεωρίες διαδικασίας)

- Η θεωρία του Vroom

Μια από τις σημαντικότερες γνωστικές θεωρίες, ήταν η «**Θεωρία της Προσδοκίας**», η οποία διατυπώθηκε το 1964 από τον V.Vroom. Στο πλαίσιο μελέτης της εν λόγω θεωρίας, συνδέθηκε η προτίμηση ενός τομέα του ατόμου με την προσδοκία του ατόμου ότι θα επιτύχει στον συγκεκριμένο τομέα. Η σχέση μεταξύ προσδοκίας και προτίμησης ισούνταν με την υποκίνηση του ατόμου. (Vroom, 1964)

Επιπλέον, ο Vroom έλαβε υπόψιν του την επαγγελματική ικανοποίηση που απέρρευε σαν αποτέλεσμα από το βαθμός προτίμησης. Κοινώς, κατά τη θεώρησή του, οι έννοιες της προσπάθειας, της απόδοσης και της ανταμοιβής θα έπρεπε να αλληλεπιδρούν και να σχετίζονται, με βασικό γνώμονα ότι η ανταμοιβή θα έπρεπε να αντικατοπτρίζει μια ανάγκη του ατόμου. (Χατζηπαντελή, 1999)

- Η θεωρία του J.S. Adams

**Η θεωρία της ισοτιμίας ή της Δικαιοσύνης (Equity Theory)**, βασίστηκε εν πολλοίς στη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας του Festinger, η οποία αναφερόταν στο αποτέλεσμα που προκύπτει στο άτομο, όταν υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ των πραγμάτων που σκέφτεται και των πραγμάτων που τελικά πράττει. Ο Adams, επεκτείνοντας αυτή τη θεωρία στον εργασιακό τομέα, μελέτησε τη συσχέτιση των αμοιβών που απολαβαίνει ένα άτομο σε σχέση με την προσφορά της εργασίας του σε σύγκριση με ένα άλλο άτομο. Οδηγήθηκε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι η ισότητα μεταξύ των ατόμων αναφορικά με τη σχέση “αμοιβή-προσφορά” συνεπάγεται της ικανοποίησης του ατόμου, ενώ η ανισότητα οδηγεί στο αίσθημα της δυσαρέσκειας και του ανικανοποίητου. (Τσουνής & Σαράφης, 2016) (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005)

- Η θεωρία του Porter και Lawler

Η παρούσα θεωρία βρίσκεται αρκετά κοντά στη θεωρία του Vroom, καθώς αναφέρει την προσδοκία σαν παράγοντα κινητοποίησης. Η διαφορά με τη θεωρία του Vroom, είναι ότι η κινητοποίηση προσδοκάται να οδηγήσει σε αποδοτικότητα και η αποδοτικότητα με τη σειρά της σε οικονομικές απολαβές-ανταμοιβή. (Brent Estes et al, 2012) Ωστόσο, το κυριότερο κομμάτι της εν λόγω θεωρίας και της βασικότερης διαφοροποίησης με τον Vroom είναι η δημιουργία της φαυλότητας (συσχέτισης - correlation) μεταξύ ικανοποίησης και κινητοποίησης με το εξής σχήμα :

Κινητοποίηση – αποδοτικότητα – απολαβές – ικανοποίηση – κινητοποίηση...κοκ.  
(Korelman, 1979)

Είναι εύκολο να παρατηρήσουμε ότι υπάρχει μεγάλη σύνδεση και εξάρτηση μεταξύ των ανωτέρω θεωριών ακόμα και αυτών που διαφέρουν στην ουσία του κινήτρου, ήτοι μεταξύ γνωστικών και προσωπικότητας. Γι' αυτό το λόγο, καμία από τις ανωτέρω θεωρίες δεν υπολογίζεται ως σωστότερη, κυρίως επειδή καμία δεν αναιρείται μέσω της άλλης. Αντιθέτως, οι θεωρίες των κινήτρων διανθίζονταν ανά τα χρόνια και μοιάζουν να αγγίζουν περισσότερο πλέον το κομμάτι της πρακτικής παρά της θεωρίας, απ' όπου ξεκίνησαν. Για παράδειγμα, οι θεωρίες των Adams και Porter – Lawler τεκμηριώθηκαν, αφού πρώτα μελετήθηκαν πραγματικές πρακτικές και παραδείγματα κυρίως από την εργασιακή ζωή. Άλλωστε, καμία θεωρία δεν πρέπει να είναι αποξενωμένη από το πρακτικό κομμάτι της.

### **2.3. Κίνητρα μάθησης**

Προτού αναλύσουμε την παρούσα υποενότητα, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η μάθηση δεν σχετίζεται αποκλειστικά με την παιδική ή νεαρή ηλικία. Η μάθηση είναι μια συνεχής διαδικασία που δεν συνδέεται μόνο με το σχολείο και τα παιδιά, ή αργότερα τα πανεπιστήμια. Αντιθέτως, αφορά σε όλο το φάσμα της ζωής μας και διεξάγεται με διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της αυτής μάθησης. Για παράδειγμα, μαθαίνουμε να οδηγούμε ένα αυτοκίνητο και μάλιστα εξεταζόμαστε για να πάρουμε το δίπλωμα. Σε αυτήν την ενότητα θα δούμε τί μας παρακινεί να εκκινήσουμε το δρόμο προς τη μάθηση ή αν ο δρόμος αυτός είναι εξαναγκαστικός, όπως στην περίπτωση του σχολείου, τι κάνει το άτομο να μαθαίνει με πιο παραγωγικό τρόπο.

Αρχικά, τα κίνητρα μάθησης έχουν συνδεθεί με τις πεποιθήσεις του εκάστοτε σπουδαστή και αντίστοιχα οι δυσμενείς πεποιθήσεις εμποδίζουν την παρακίνηση. Πριν την έναρξη της μάθησης, ο μαθητής έχει συνδέσει τη διαδικασία είτε με έναν στόχο, είτε με μια ορισμένη πορεία. Τα συναισθήματα που του προκαλούν αυτές οι πεποιθήσεις εξαρτούν και την ύπαρξη της κινητοποίησης ή όχι. Έτσι, αν ο μαθητής έχει δυσμενή πεποίθηση, όπως είναι ο φόβος της αποτυχίας, η μάθηση δεν είναι απαραίτητο πως θα αποφευχθεί εξ' ολοκλήρου, αλλά πιθανόν θα γίνει δυσκολότερη για τον αποδέκτη της. (Boekaerts, 2002)

Οι δύο μεγάλες κατηγορίες, κατά τις οποίες διαχωρίζονται τα κίνητρα μάθησης, είναι σε **εσωτερικά** και **εξωτερικά κίνητρα**, ανάλογα με την πηγή από την οποία προέρχεται η πεποίθηση του μαθητή. (Ferreira et al, 2011) Το εσωτερικό κίνητρο για μάθηση έχει τη βάση του στις θεωρίες κινήτρων συμπεριφοράς, που είδαμε ανωτέρω, ήτοι όταν το άτομο εμπλέκεται στη διαδικασία της μάθησης επειδή παρακινείται από το συναίσθημά του, είτε πρόκειται για το αίσθημα της χαράς της επιτυχίας, είτε το συναίσθημα ένταξής του σε μια ευρύτερη ομάδα, σε κάθε περίπτωση, η πηγή προέλευσης της κινητοποίησης του είναι ενδότερη. (Deci & Ryan, 1985) Από την άλλη, τα εξωτερικά κίνητρα σχετίζονται περισσότερο με τις γνωστικές θεωρίες κινήτρων, όπου ο ρόλος κινητοποίησης έρχεται από ένα εξωτερικό στοιχείο, όπως είναι η ανταμοιβή ή ένας περιορισμός.

Τα κίνητρα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, θα πρέπει να ακολουθούν το μοντέλο των εσωτερικών πηγών κινητοποίησης για πολλούς λόγους :

- ✓ Έννοιες, όπως ο αυτοέλεγχος και ο αυτοπροσδιορισμός, πρέπει να λαμβάνουν μεγάλο μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθότι έτσι επέρχεται η στοχοπροσήλωση. Κανένας εξωτερικός παράγοντας κινητοποίησης δεν μπορεί να διαρκέσει τόσο, ώστε να μας παρακινεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας στη μάθηση.
- ✓ Τα κίνητρα είναι ισχυρότερα επειδή αφορούν σε έμφυτες ανάγκες, δηλαδή στην ικανοποίηση μιας ανάγκης που προηγείται, αν όχι βαδίζει παράλληλα, με την ύπαρξή μας. ( Ferreira et al, 2011), (Deci and Ryan, 1985) Δεν είναι δυνατό, λοιπόν, κάποιος να απωλέσει μια τέτοια ανάγκη, σε αντίθεση με τα εξωτερικά κίνητρα τα οποία διαφοροποιούνται ανά περίπτωση. Για

παράδειγμα, στο σχολείο ένα εξωτερικό κίνητρο είναι ο βαθμός, αλλά στη δουλειά, μετέπειτα στη ζωή του ατόμου, είναι τα χρήματα ή το status quo.

### Η θεωρία του Keller

Ο Keller, το 1987, κατάφερε να δημιουργήσει ένα μοντέλο απαρτιζόμενο από τέσσερα στοιχεία – κλειδιά, τα οποία μπορούν να ενθαρρύνουν και να διατηρήσουν το κίνητρο για μάθηση.

Το μοντέλο κινητοποίησης ARCS του Keller αποτελείται από αυτούς τους τέσσερεις πυλώνες :

1. Η προσοχή (Attention)
  - Εξασφάλιση του ενδιαφέροντος
  - Διαχείριση και ώθηση του ενδιαφέροντος
  - Διατήρηση της προσοχής
2. Η σχετικότητα (Relevance)
  - Συσχέτιση με τους στόχους
  - Αντιστοίχιση με τα ενδιαφέροντα
  - Σύνδεση με τις εμπειρίες
3. Η αυτοπεποίθηση (Confidence)
  - Προσδοκίες επιτυχίας
  - Δυνατότητες επιτυχίας
  - Προσωπική ευθύνη
4. Η ικανοποίηση (Satisfaction)
  - Εγγενής ικανοποίηση
  - Εξωτερικές ανταμοιβές
  - Δίκαιη μεταχείριση

Συμπερασματικά, το μοντέλο αυτό, σύμφωνα με τον Keller, αποτελεί ένα μοντέλο που διαρκώς εξελίσσεται, ενώ υφίσταται η παραδοχή ότι στο θέμα των κινήτρων μάθησης υπάρχουν ακόμη περιοχές που πρέπει να μελετηθούν και να εξελιχθούν, προκειμένου το παρόν μοντέλο να γίνει πιο αποτελεσματικό. (Keller, 2000)



## Η θεωρία του Bandura

Η θεωρία αυτή (1986) θέτει στο επίκεντρο δύο σημαντικές έννοιες και καινοτόμες για την περίοδο εκείνη. Την έννοια της μίμησης και την έννοια του προτύπου. Κατά τον Bandura, ο μαθητής επιθυμεί αρχικά να μιμηθεί το πρότυπο του και στη συνέχεια η μίμηση, με τη μορφή της μάθησης, να ικανοποιήσει το πρότυπο του. Στο πρόσωπο του προτύπου μπορεί να διαφαίνεται είτε ένας συνομήλικος είτε ένας εκπαιδευτικός. Η μάθηση και η κινητοποίηση προς αυτήν πηγάζει από την απόφαση του ατόμου να γίνει ικανό και αποτελεσματικό, όπως το πρότυπο του. (Urduan & Schoenfelder, 2006, όπ. αν. στο Pajares, 1996; Schunk & Miller, 2002).

Ο Bandura, διατύπωσε επίσης την θεωρία της αυτό – αποτελεσματικότητας. Η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως η υποκειμενική πίστη που έχει ένα άτομο ότι διαθέτει τις ικανότητες να εκτελέσει ένα συγκεκριμένο έργο υπό συγκεκριμένες συνθήκες. Η μάθηση όμως βελτιώνει την αυτοαποτελεσματικότητα και έτσι είναι πιθανό να δημιουργηθεί και κίνητρο για μάθηση.

## Η θεωρία επίτευξης των στόχων

Η έννοια του στόχου δεν είναι απαραίτητο, στην εν λόγω θεωρία, να συνάδει αποκλειστικά με το αποτέλεσμα που αποφέρει η μάθηση. Ο στόχος μπορεί να είναι προσωπικός ή συλλογικός, στα πλαίσια της τάξης. Στην παρούσα θεωρία αναπτύχθηκαν δίπολα, αναφορικά με τους στόχους και τον τρόπο που μελετώνται.

1. οι στόχοι που τίθενται από το ίδιο το άτομο – οι στόχοι που τίθενται από την κοινωνία
2. οι στόχοι που εκπληρώνονται μακροπρόθεσμα – οι στόχοι που εκπληρώνονται βραχυπρόθεσμα
3. οι στόχοι μάθησης – οι στόχοι απόδοσης

Αυτά τα δίπολα, πέραν της οριζόντιας συσχέτισης, μελετήθηκαν και κάθετα. Δηλαδή, οι στόχοι απόδοσης συσχετίστηκαν με τους στόχους που τέθηκαν στο άτομο από την κοινωνία και ως εκ τούτου προδιαθέτουν την επίδειξη της επίτευξης προς τους άλλους. Αντιθέτως, οι στόχοι που τίθενται από το ίδιο το άτομο συσχετίστηκαν με

τους στόχους μάθησης, όπου υπάρχει καλύτερο αποτέλεσμα και χειρισμός της αποτυχίας εκ μέρους του ατόμου.

Τέλος, η Ames (1992, οπ.αν. στο : Σμυρναίου & Κουτσίδου, 2014), κάνει αναφορά στη θεωρία επίτευξης των ακαδημαϊκών στόχων ( achievement goal theory), όταν ειδικά οι σπουδαστές αρχίζουν να σχετίζονται έντονα, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, τους στόχους μάθησης με τους στόχους επίτευξης αποφεύγοντας τη δημιουργία ανταγωνιστικού κλίματος.

Συμπερασματικά, αυτό που φαίνεται να απορρέει από την εξέλιξη των θεωριών για τα κίνητρα μάθησης είναι ότι όσο περισσότερο το κίνητρο μάθησης πηγάζει από τις ίδιες τις ανάγκες του ατόμου και τους στόχους που έχει θέσει, τόσο περισσότερη ικανοποίηση και άμεση επίτευξη υπάρχει. Εν αντιθέσει, το άτομο δεν πρέπει να πιέζεται κοινωνικά και θεσμικά αναφορικά με την κινητοποίηση προς τη μάθηση, διότι σε αυτή την περίπτωση, ακόμα και μια δυνητική υλοποίηση του στόχου δεν θα δημιουργήσει το αίσθημα ικανοποίησης στο άτομο, προκειμένου να του δώσει την ορθή κινητοποίηση να συνεχίσει.

### **2.3.1 Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων**

#### **Ορισμός και έννοιες εκπαίδευσης ενηλίκων**

Τα χρόνια που διανύουμε, θα μπορούσαμε να πούμε , ότι είναι τα χρόνια που η εκπαίδευση ενηλίκων έχει αναπτυχθεί σημαντικά. Είμαστε πλέον σχετικά συνειδητοποιημένοι αναφορικά με τις ψυχολογικές λειτουργίες, οπότε αφενός έχει επέλθει μια κατανόηση για τη δύναμη της διά βίου εκπαίδευσης, αφετέρου, είναι πιο επίκαιρη από ποτέ η ανάγκη προς γνώση και εξέλιξη κατά τη διάρκεια της ζωής μας, μιας και όλα μοιάζουν να «τρέχουν» γύρω μας και καλώς ή κακώς η στασιμότητα δεν αποτελεί συστατικό της επιβίωσης.

Αρχικά, πρέπει να οριοθετήσουμε την έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων, με βασικό γνώμονα τη διαφοροποίηση της από τη διά βίου μάθηση. Κατά τον Βεργίδη και Καραλή, «η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια έννοια περισσότερη οριοθετημένη από αυτήν της διά βίου μάθησης.» (Βεργίδης & Καραλής, 2004)

Οι δύο βασικές προσεγγίσεις για τον ορισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι της Unesco και του ΟΟΣΑ.

- *Ο ορισμός της Unesco (Ναϊρόμπι 1976, όπως αναφέρεται στον Βεργίδη, 1997:3)*

*«Ολόκληρο το φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, οποιουδήποτε περιεχομένου ή επιπέδου και οιασδήποτε μεθόδου, είτε αυτές αφορούν αναγνωρισμένες ή ελεύθερες σπουδές είτε συνεχίζουν ή αναπληρώνουν την αρχική εκπαίδευση σε σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και σε σχολές μαθητείας, με τη βοήθεια των οποίων (διαδικασιών) άτομα θεωρούμενα ως ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, πλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση ή στρέφονται προς νέες κατευθύνσεις και μεταβάλλουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους προς τη διπλή προοπτική της ολοκληρωμένης προσωπικής τους ανάπτυξης και της συμμετοχής τους σε μια ισορροπημένη και ανεξάρτητη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη.»*

- *Ο ορισμός του ΟΟΣΑ (1997, όπως αναφέρεται στον Rogers, 1999:55):*

*«Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητα του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό σκοπό.»*

Παρατηρώντας τους δύο ορισμούς κατανοούμε ότι η βασική διαφορά επέρχεται στο γεγονός ότι κατά τον ορισμό της Unesco υφίσταται το κριτήριο της ενηλικότητας σαν προαπαιτούμενο για την εκπαίδευση ενηλίκων σε συνάφεια με την εκάστοτε κοινωνία.

Επιπλέον, καθότι θα μας φανεί χρήσιμη στην πορεία της μελέτης μας η εννοιολογική προσέγγιση για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τους Coombs και Amhed

(1974) και όπως μετέπειτα καθιερώνεται και χρησιμοποιείται από τους Jeff και Smith (1990), οφείλουμε να παραθέσουμε τους τύπους στους οποίους εντάσσονται οι εκπαιδευτικές διαδικασίες:

**Η τυπική εκπαίδευση** : το ιεραρχικά δομημένο, χρονικά διαβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα, από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως το πανεπιστήμιο, που περιλαμβάνει, πέραν των γενικών ακαδημαϊκών σπουδών, μια ποικιλία εξειδικευμένων προγραμμάτων και οργανισμών για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση.

**Η μη-τυπική εκπαίδευση** : στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνεται κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του καθιερωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, είτε μεμονωμένη, είτε ως μέρος μιας ευρύτερης δραστηριότητας, που στοχεύει σε συγκεκριμένο κοινό και βασίζεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους.

**Η άτυπη εκπαίδευση** : η δια βίου διαδικασία όπου το κάθε άτομο αποκτά στάσεις, αξίες, δεξιότητες και γνώσεις από την καθημερινή εμπειρία του και την επίδραση του περιβάλλοντος, από την οικογένεια, τη γειτονιά, την εργασία, την ψυχαγωγία, την αγορά εργασίας, τις βιβλιοθήκες και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας.

Έτσι, με μόνη την ανάγνωση της ανωτέρω κατηγοριοποίησης των εκπαιδευτικών διεργασιών, και πάντα σε συσχέτιση με τους δύο επικρατούντες ορισμούς, κατανοούμε εύλογα ότι η εκπαίδευση ενηλίκων, ανήκει στο φάσμα πέραν της τυπικής εκπαίδευσης. Κοινώς, υπεισέρχεται στο φάσμα της μη-τυπικής ή και της άτυπης εκπαίδευσης.

Πέραν, όμως, του εν λόγω διαχωρισμού, προκύπτει το ερώτημα, **πώς προσεγγίζουμε την εκπαίδευση ενηλίκων;**

Δεν είναι σπάνιο η εκπαίδευση ενηλίκων να χρησιμοποιείται σαν αντίβαρο πολιτικών καταστάσεων και κοινωνικών συνθηκών, που προκύπτουν ανά ορισμένη χρονική περίοδο. (Boshier, 1998) Ειδικά την εποχή στην οποία αναφέρεται ο Boshier, με την πτώση της Σοβιετικής Ένωσης και με την άνοδο της πολυπολιτισμικότητας, η εκπαιδευτική διαδικασία, πέραν τα στενά πλαίσια του σχολείου, ήρθε σαν κοινωνική ανάγκη, επειδή το σχολείο πλέον δεν αρκούσε για να καλυφθεί η εξειδικευμένη γνώση που απαιτούνταν για την κάλυψη εργασιακών θέσεων με τα πρότυπα των

ανεπτυγμένων χωρών. Επιπλέον, η ανάπτυξη της βιομηχανίας σήμανε την έναρξη για μια νέα περίοδο «κυνηγητού» της γνώσης.

Παρ' όλ' αυτά, όπως συχνά αναφέρεται στην παρούσα μελέτη, κανένας εξωτερικός παράγοντας δεν κατέχει σημαντικότερη θέση από την εσωτερική ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη, η οποία καλύπτεται από την διαδικασία της μάθησης ειδικότερα σε ενήλικους. (Rogers, 2002)

Μάλιστα, ενώ προκύπτουν δύο διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων, βάσει των ανωτέρω προσεγγίσεων, αυτή της **πολιτικής προσέγγισης**, που συνδέεται με την **οικονομική διάσταση** (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1994), και αυτή της **κοινωνικής**, ο προϋπάρχων ορισμός της NIACE( όπ. αν. στον Rogers, 1999:56) δίνει έμφαση στο ανθρωπιστικό στοιχείο της εκπαίδευσης ενηλίκων :

➤ *Ο ορισμός της NIACE*

*«Οποιοδήποτε είδος εκπαίδευσης για ανθρώπους που έχουν την ηλικία που τους επιτρέπει να κατέχουν θέση εργασίας, να ψηφίζουν, να στρατεύονται και να συνάπτουν γάμο και που έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο της συνεχούς εκπαίδευσης που ξεκίνησε από την παιδική τους ηλικία. Μπορεί να θέλουν να αντισταθμίσουν την περιορισμένη σχολική εκπαίδευση που είχαν λάβει, να δώσουν εξετάσεις, να αποκτήσουν βασικές τεχνικές ή επαγγελματικές δεξιότητες ή να μάθουν καλά νέες λειτουργικές διεργασίες. Μπορεί να στρέφονται στην εκπαίδευση επειδή επιθυμούν να γνωρίσουν καλύτερα τους εαυτούς τους και τον κόσμο και να δρουν με βάση αυτή τη γνώση, ή μπορεί να συμμετέχουν σε προγράμματα μόνο και μόνο για την ευχαρίστηση που αντλούν από την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους – είτε αυτές είναι πνευματικές είτε αισθητικές είτε φυσικές είτε πρακτικές. Μπορεί ακόμα και να μη συμμετέχουν σε «οργανωμένα προγράμματα». Μπορεί να βρίσκουν αυτό που θέλουν σε βιβλία ή σε εκπομπές ή να καθοδηγούνται με αλληλογραφία από κάποιον επιβλέποντα που ποτέ δεν συνάντησαν. Μπορεί να εκπαιδεύονται τελείως άτυπα, με το να συμμετέχουν σε κοινές αναζητήσεις με ανθρώπους παρομοίων ενδιαφερόντων».*

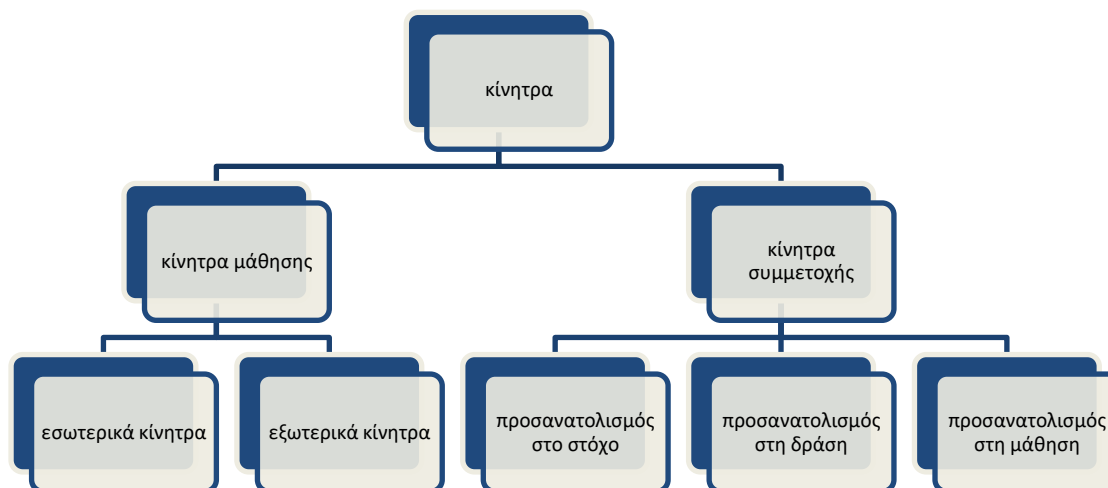
Για να συνοψίσουμε, οι κοινωνικές και πολιτικοοικονομικές καταστάσεις, καθιστούν την εκπαίδευση ενηλίκων απαραίτητη, επειδή η μορφή μάθησης *πρέπει τώρα «να αντιπαλέψει συγκεκριμένα οικονομικά, πολιτικά, μορφωτικά και θεσμικά εμπόδια τα οποία [...] παραπέμπουν [...] σε σχέσεις ανισότητας και εξουσίας».* (Γουβιάς, 2002)

### 2.3.2 Κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων σε προγράμματα μεταπτυχιακού επιπέδου

Αυτό που θα μας απασχολήσει περισσότερο σε αυτήν την ενότητα, είναι τα κίνητρα συμμετοχής. Τα κίνητρα συμμετοχής διαχωρίζονται από τα κίνητρα μάθησης. (Ryan και Deci, 2000) Όπως είδαμε ανωτέρω, τα κίνητρα μάθησης χωρίζονται επιμέρους σε εσωτερικά κίνητρα, τα οποία προέρχονται από έμφυτες ή και βιολογικές ανάγκες, και σε εξωτερικά κίνητρα, τα οποία αφορούν εξωτερικές ανταμοιβές ή παρακινήσεις. (Ferreira et al, 2011)

Από την άλλη, τα κίνητρα συμμετοχής τυποποιήθηκαν για πρώτη φορά από τον Houle (1961, όπως αναφέρεται στο Γούσια, 2017). Ο Houle διαχώρισε τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους ανάλογα με το κίνητρο που διαμόρφωναν για να συμμετάσχουν σε αυτούς που προσανατολίζονται στον τελικό στόχο, σε αυτούς που παρακινούνται από τη δράση κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης και σε αυτούς που κινητοποιούνται από την ίδια τη μάθηση.

Σχηματικά ο διαχωρισμός των κινήτρων προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητός:



Ο Boshier(1971), βασισμένος στη θεωρία περί κινήτρων συμμετοχής του Houle, διαμόρφωσε την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής, η οποία είναι γνωστή ως

κλίμακα EPS (Education Participation Scale). Η εν λόγω κλίμακα εξελίχθηκε στην πορεία και σήμερα έχουν επικρατήσει οι εξής επτά κατηγορίες :

1. Βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας.
2. Ανάπτυξη κοινωνικών επαφών.
3. Εκπαιδευτική προετοιμασία.
4. Επαγγελματική εξέλιξη.
5. Βελτίωση των σχέσεων στην οικογένεια.
6. Επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων.
7. Ενδιαφέρον για μάθηση σε ένα αντικείμενο (Morstain & Smart, 1974· Fujita-Starck, 1996 : όπ. αν. στον Γούσια, 2017)

Αν πρέπει τώρα να στρέψουμε την έρευνα μας στα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων συγκεκριμένα σε προγράμματα μεταπτυχιακού επιπέδου, θα προκύψει η ανάγκη να δώσουμε έμφαση σε μια περισσότερη κοινωνική σκοπιά και δη στην ελληνική κοινωνία, η οποία αποτελεί μέρος της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά δεν παύει να διατηρεί ορισμένα και διαφοροποιημένα μεσογειακά στοιχεία. Εύλογα παρατηρούμε, λοιπόν, ότι στην Ελλάδα των δύο ταχυτήτων, αυτή της Ευρώπης και αυτή των Βαλκανίων, υπήρξε η διάθεση για την επαγγελματική ανάπτυξη.

Η επαγγελματική ανάπτυξη σαν κίνητρο για συμμετοχή σε μεταπτυχιακά προγράμματα έχει μελετηθεί από αρκετούς Έλληνες επιστήμονες και αντιμετωπίζεται αφενός ως το μέσο για προσωπική ανάπτυξη σε μία υπάρχουσα εργασία, με την αύξηση της παραγωγικότητας (Chatzimouratidis et al, 2012). Αφετέρου, το κίνητρο συμμετοχής δίνεται εν δυνάμει στον εκπαιδευόμενο μέσω ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος, στο οποίο ο εκπαιδευόμενος επιθυμεί να προσαρμοστεί, δημιουργώντας έτσι μια νέα επιχειρησιακή κουλτούρα, η οποία δημιουργεί θετικό κλίμα. (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003)

Από την άλλη, θα ήταν ουτοπικό εκ μέρους μας να μην θέσουμε ως ζήτημα τα κίνητρα συμμετοχής σε μεταπτυχιακές σπουδές, που πηγάζουν από τις οικονομικές ανταμοιβές. Η κύρια ώθηση για τη στροφή σε μεταπτυχιακά προγράμματα για λόγους οικονομικής ανέλιξης δόθηκε από το ίδιο το ελληνικό κράτος. Ο μισθός των δημοσίων υπαλλήλων, με το ΦΕΚ 176/2015 (Ν. 4354) και με ισχύ αυτού από 1.1.2016, άρχισε να εξαρτάται πλέον από την κατάταξή τους, η οποία με τη σειρά της σχετίζεται με την κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος.

Η θεωρητικός Cross, (1981, όπ. αν. στο Καραλή, 2013), ερευνώντας το βαθμό συμμετοχής στη μη τυπική εκπαίδευση κατέληξε στο απόφθεγμα ότι «η μάθηση είναι εθιστική, όσο περισσότερη εκπαίδευση έχουν οι άνθρωποι, τόσο περισσότερη επιθυμούν».(σ. 55) Η συνεισφορά της ήταν, όμως, ακόμα μεγαλύτερη διότι αναφέρθηκε στα εμπόδια που προκαλούνται στους ενήλικους κατά την εκπαίδευσή τους, λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος. Η ίδια χώρισε τα ονομαζόμενα αντικίνητρα σε τρεις κατηγορίες (σ.98):

1. Καταστασιακά (situational) : αποδίδονται κυρίως στην κατάσταση που βρίσκεται ο ενήλικας μια ορισμένη περίοδο της ζωής του και αφορά εξωτερικούς παράγοντες, όπως η έλλειψη χρημάτων, η έλλειψη χρόνου κλπ.
2. Θεσμικά (organizational) : οι παράγοντες εκείνη που απωθούν τους ενήλικες να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως οι προϋποθέσεις εισαγωγής, τα ωράρια διεξαγωγής κλπ.
3. Προδιαθετικά (dispositional) : αποδίδονται στις πεποιθήσεις που έχουν οι ενήλικες βάσει ορισμένων προσωπικών ή κοινωνικών προτύπων για το ρόλο του εκπαιδευόμενου, για παράδειγμα ότι τα άτομα τρίτης ηλικίας είναι μεγάλοι για να σπουδάσουν ή η πεποίθηση ότι κάποιος δεν θα καταφέρει να ολοκληρώσει τις σπουδές του επειδή έχει περιορισμένο εκπαιδευτικό υπόβαθρο. (Καραλή, 2013)

Συνοπτικά, καταλήγουμε στο γεγονός ότι με τον έναν ή τον άλλον τρόπο η συμμετοχή σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα προϋποθέτει την ύπαρξη θέλησης από το άτομο. Αν αυτή η θέληση πηγάζει περαιτέρω από υψηλά ιδεώδη του ατόμου ή από την επιδίωξη εξωτερικών ανταμοιβών, συχνά αυτό εναπόκειται στο ίδιο το άτομο και στις προσδοκίες αυτού. Μάλιστα, πολλές φορές εξαρτάται από το οικογενειακό περιβάλλον του ή το κοινωνικό σύνολο κατά τη διάρκεια της ενηλικίωσης του.



### 2.3.3 Στελέχη διοίκησης και Δια βίου μάθηση

Όσο περισσότερο στενεύουμε τα πλαίσια της μελέτης μας σχετικά με τα κίνητρα σε συσχέτιση με την εκπαίδευση ενηλίκων, τόσο περισσότερο καθίσταται σαφές ότι η μάθηση συνδέεται με την ηγεσία .

Όπως έχει ήδη διαχωριστεί ανωτέρω, η εκπαίδευση ενηλίκων διαφοροποιείται από τη δια βίου μάθηση, μόνο όμως κατ' ορισμόν. Στην περίπτωση μας, θα προσπαθήσουμε να ασχοληθούμε με τη μάθηση, με την έννοια της γνώσης που κατακτάται κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου και πώς αυτή η γνώση επηρεάζει την ηγετική αντίληψη των στελεχών διοίκησης.

Η αναφορά στην ηγεσία δεν γίνεται τυχαία και σαφέστατα δεν συγχέεται με τον όρο «στελέχη διοίκησης». Η διοίκηση περιλαμβάνει εντός της την έννοια της ηγεσίας, καθ' ότι η τελευταία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της πρώτης. Κατά τον Πασιαρδή (2001, 2004) και Μπουραντά (2005), όπως αναφέρονται από τους Τόγκα & Ρεκλείτη : 38) :

*«Η σχέση «ηγεσίας – διεύθυνσης –διοίκησης» περιλαμβάνει μικρά διαχωριστικά: η «διοίκηση» είναι η καθημερινή διεκπεραίωση των εργασιών για τη λειτουργία του οργανισμού, η «διεύθυνση» είναι η καθημερινή διοίκηση του οργανισμού, αλλά βάση των κατευθύνσεων που δίνει ο ηγέτης με βραχυπρόθεσμους ή μακροπρόθεσμους στόχους και η «ηγεσία» είναι ο συγκερασμός των δύο προηγούμενων, που δίνει τον προσανατολισμό στον οργανισμό».*

Ο κυρίαρχος παράγοντας για μια ηγεσία που παρακινεί και επηρεάζει θετικά την επιχειρησιακή κουλτούρα είναι η ενσυναίσθηση, ή όπως έχει καθιερωθεί ο αγγλικός όρος Emotional Intelligence (από εδώ και στο εξής E.Q.). Ο Goleman, συνέδεσε άρρηκτα την ηγεσία με το E.Q, το οποίο αποκτάται μέσω επιμόρφωσης και διεύρυνσης τόσο των γνωστικών οριζόντων όσο και των κοινωνικών. (Goleman, 2000)

Κατά τον Hallinger (2011), η ηγεσία και η μάθηση είναι δύο αλληλοεπιδρούμενες έννοιες. Ως απώτερο αποτέλεσμα, προκύπτει ότι η μάθηση επηρεάζει την ηγεσία επειδή διανθίζει τους στόχους και τους σκοπούς της τελευταίας, ενώ παράλληλα η ηγετική διαδικασία επηρεάζει και αυτή με τη σειρά της τη μάθηση (εδώ ο Hallinger περιορίζει την έννοια της μάθησης στο χώρο του σχολείου).

Μάλιστα, το ίδιο το κίνητρο συμμετοχής ενός στελέχους διοίκησης στη διαδικασία της μάθησης συνδέεται σαφώς με το τελικό αποτέλεσμα. Πιο συγκεκριμένα, η προσδοκία του ατόμου ότι θα συμβάλει στη δημιουργία ενός κλίματος παραγωγικότερου και αποτελεσματικότερου (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008) μπορεί να μην είναι σαφής και ξεκάθαρη εξ' αρχής. Όμως, η παρακίνηση του ατόμου, η οποία μοιάζει να προέρχεται, αρχικά, από δυνητικά οικονομικούς, κοινωνικούς και ψυχοσυναισθηματικούς λόγους, (Κουτούζης, 1999) οδηγεί επακόλουθα στην επιτυχία του οργανισμού, η οποία επιστρέφει στο στέλεχος διοίκησης με τη μορφή υψηλότερης αποδοτικότητας.

Το γιατί ένα άτομο και δη ένα στέλεχος διοίκησης αποφασίζει να κινηθεί στο δρόμο της διά βίου μάθησης το αναλύσαμε παραπάνω. Το πώς, όμως, το άτομο αυτό θα μεταβληθεί σαν υπόσταση, αναφορικά με την προσωπικότητα του και όσα την περιβάλλουν, κατόπιν της ενασχόλησης του με τη μάθηση, θα αναλυθεί στη συνέχεια στο κεφάλαιο των ταυτοτήτων.

## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> - Ταυτότητες**

### **3.1 Εισαγωγή**

Η γλωσσολογία μας βοηθάει συχνά να κατανοήσουμε τις έννοιες εις βάθος, έννοιες, οι οποίες είναι εμβληματικές τόσο για το έθνος όσο και για το άτομο και οι οποίες, εξαιτίας του βεληνεκούς τους και κατ' επέκταση της εκτεταμένης χρήσης τους, το νόημα τους έχει απομείνει κάπως μετέωρο. Έτσι, σύμφωνα με τη γλωσσική ανάλυση, ο αγγλικός όρος της λέξης ταυτότητας, identity, πηγάζει από το λατινικό idem, που σημαίνει ομοιότητα. Κατά την ψυχαναλυτική, ο όρος ταυτότητα χρησιμοποιείται για την ερμηνεία του εαυτού. (Hall, 1996)

Επομένως, η ταυτότητα του ατόμου εξαρτάται από το πώς αυτοπροσδιορίζεται το ίδιο το άτομο μέσα στην κοινωνία και επακόλουθα, περιορίζοντας την έκταση του κοινωνικού του κύκλου, πώς αυτοπροσδιορίζεται στον εργασιακό χώρο, στη θέση που έχει αναλάβει στον εργασιακό χώρο και τέλος στην οικογένεια και στους φίλους. Αναφορικά με την ταυτότητα στον κοινωνικό κύκλο που περιορίζεται στην εργασία

του ατόμου, ο Hall (1996) αναφέρει ότι εν προκειμένω το περιεχόμενο αυτής δεν περικλείεται στα όρια του αναγκαίου αλλά στα όρια του στρατηγικού και της ίδιας της θέσης που κατέχει το άτομο.

Από την άλλη, σύμφωνα με τον κονστρουκτιβισμό, από την αγγλική λέξη construct που στην ελληνική μεταφράζεται ως «κατασκευάζω», το άτομο λόγω των προκατασκευασμένων προτύπων – στερεοτύπων, από τη γέννησή του αποκτά μία ταυτότητα. Για παράδειγμα, η φυλετική ή θρησκευτική ταυτότητα έχει δημιουργηθεί στο άτομο ορισμένες φορές και πριν από τη γέννησή του.

Έτσι, το άτομο διαθέτει κάποιες ταυτότητες, ενώ άλλες τις επιλέγει το ίδιο. Παρακάτω, θα μελετήσουμε ορισμένες από αυτές τις ταυτότητες του ατόμου και τις κατ' επέκταση επιδράσεις τους.

### **3.2. Επαγγελματική ταυτότητα**

Όταν το άτομο βρίσκεται σε ένα περιβάλλον σταθερά στην καθημερινότητα του επηρεάζεται από τα άτομα του περιβάλλοντος αυτού και αρχίζουν τα νοήματα της καθημερινότητας τους να ομοιάζουν. (Hong, 2010) Τότε λέμε, πως τα άτομα αυτά έχουν μια κοινή επαγγελματική ταυτότητα. Αυτό, φυσικά, δεν σημαίνει αυτόματα πως αλλάζει ο εαυτός μέσα από την ομοιότητα των νοημάτων του περιβάλλοντος, αλλά τα άτομα αυτά αρχίζουν να έχουν κοινή πορεία προς ένα επαγγελματικό στόχο ή να παρουσιάζουν κοινές εκφάνσεις των επαγγελματικών τους λειτουργιών.

Κατά τον Goffman (1959), το άτομο είναι ένα πολυδιάστατο ον και δεν μπορεί να διαθέτει μόνο έναν εαυτόν, επειδή απαιτείται στην καθημερινότητα του να διαδραματίσει πάνω από έναν ρόλους. Επομένως, η επαγγελματική ταυτότητα είναι ένα μέρος του εαυτού εξαιτίας του ρόλου που πρέπει να διαδραματίσει το άτομο κατά την εκτέλεση των επαγγελματικών του καθηκόντων.

Έπειτα, ο Erikson (1959), αποδεχόταν κι αυτός την ανάγκη υπόστασης πολλαπλών εαυτών ανάλογα με τις ανάγκες και τις προτεραιότητες που θέτει το άτομο στην καθημερινότητά του, ενώ συσχέτισε την ύπαρξη κάθε εαυτού με το πώς αντιλαμβάνεται το άτομο το κοινωνικό του σύνολο. Επιπλέον, ο ίδιος σημείωσε ότι οι εσωτερικές δυνάμεις που συχνά υφίστανται για τη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού, είναι συχνά αντικρουόμενες μεταξύ τους.

Αμφότερες οι ως άνω θεωρίες, δείχνουν ότι η επαγγελματική ταυτότητα δεν είναι αυθύπαρκτη αλλά απαρτίζει ένα μεγάλο μέρος του εαυτού του ατόμου. Το άτομο εκφράζει μέρος της προσωπικότητας του μέσα από την εργασία που επιλέγει και μετέπειτα τον τρόπο που επιλέγει να θέσει σε εφαρμογή μέρος της εργασίας του.

Μάλιστα, συγκεκριμένα για την επαγγελματική ταυτότητα, ο Ball (1972) τη τμηματοποιεί σε δύο μέρη,

1. την ουσιαστική και
2. την εγκατεστημένη.

Η διαφορά μεταξύ των δύο είναι ότι η ουσιαστική, η οποία αποτελεί την πιο σταθερή έκφανση του εαυτού, δεν επιδέχεται τροποποίησης, εν αντιθέσει με την εγκατεστημένη, η οποία διαφοροποιείται ανάλογα με τις επιταγές του περιβάλλοντος.

Τέλος, ένας από τους πιο σημαντικούς θεωρητικούς αναφορικά με το ζήτημα της επαγγελματικής ταυτότητας, ο Basil Bernstein (1971), συνδέει την επαγγελματική ταυτότητα με την γνωστική ανέλιξη. Κοινώς, αναφέρει ότι η επαγγελματική ταυτότητα επιτυγχάνεται με την εξέλιξη του γνωστικού αντικειμένου, προκειμένου να επιτευχθεί η εξειδίκευση. Ειδικότερα, ο Bernstein, σε αντίθεση με τους προγενέστερους θεωρητικούς, θεωρεί ότι το άτομο θα εκφράσει μετέπειτα της γνωστικής του επάρκειας την επαγγελματική του ταυτότητα, μέσα από την διαφορετικότητα από τους άλλους, τη μεταγενέστερα γνωστή ως ετερότητα και όχι μέσα από την ενότητα.

### **3.3. Κοινωνική - Ηγετική Ταυτότητα**

Η ηγετική ταυτότητα απορρέει από την θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (social identity theory ), επειδή η ηγεσία αποτελεί έναν τρόπο κοινωνικής επιρροής προς τα μέλη μιας ομάδας. Μάλιστα, αυτή η επιρροή δεν πρέπει να είναι αυτοσκοπός της ηγεσίας, προκειμένου να επιτυγχάνεται αναίμακτα, αντιθέτως, η ηγεσία κατά τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας :

A. εκφράζεται από την κοινά αποδεκτή κοινωνική μας ταυτότητα (ταυτότητα προτυπικότητας)

B. οφείλει να επιβραβεύει αυτήν την κοινωνική ταυτότητα (ταυτότητα προαγωγής)

Γ. δημιουργεί ένα αίσθημα κοινωνικής ταυτότητας (ταυτότητα επιχειρηματικότητας)

Δ. περικλείει αυτό το αίσθημα στη ζώσα πραγματικότητα των μελών της ομάδας (ταυτότητα εντυπωσιασμού) (Μάρκοβιτς, 2020)

Η διεκδίκηση ηγετικού ρόλου στον εργασιακό χώρο έχει συνδεθεί από τους ερευνητές με την ανάγκη αύξησης της αποτελεσματικότητας. (Σπυριάδου – Κουτούζης, 2019) Τι συνιστά, όμως, αυτή την ηγετική ταυτότητα σε όσους διεκδικούν ηγετικό ρόλο εντός του οργανισμού, όπου απασχολούνται;

Στο τέλος του προηγούμενου κεφαλαίου, αναφερθήκαμε στην ύπαρξη ενσυναίσθησης και ανεπτυγμένης συναισθηματικής νοημοσύνης (E.Q.), η οποία συνδέθηκε με το κομμάτι της αποδοτικότερης ηγεσίας από τον Goleman (2000). Αν εξετάσουμε στενότερα το λεγόμενο E.Q. θα δούμε ότι αυτό, κατά τον ίδιο, βασίζεται σε τέσσερις πυλώνες ευφυούς ανάπτυξης της ηγεσίας :

1. Αυτογνωσία (self awareness)
2. Αυτοδιαχείριση (self management)
3. Κοινωνική συνείδηση – συναίσθηση ( social awareness)
4. Κοινωνικές δεξιότητες (social skills)

Ο δρόμος, επομένως, για την επιτυχημένη ηγεσία ξεκινάει από τον εαυτόν (self) και καταλήγει στις κοινωνικές ομάδες (social) που περιβάλλουν το εν λόγω άτομο – ηγέτη. Με την παρούσα ανάλυση, περί συναισθηματικής νοημοσύνης, καταλαβαίνουμε γιατί μόνον ορισμένα άτομα μέσα σε έναν οργανισμό κατέχουν αυτήν την κοινωνική ιδιότητα, η οποία οδηγεί στην ηγετική ταυτότητα, μιας και πρόκειται για μια διαδικασία που συμβαίνει στο άτομο εκ των έσω, λόγω έμφυτων χαρακτηριστικών ή προσωπικής ψυχικής διεργασίας.

Άλλωστε, η προσωπικότητα ενός ατόμου και ο ρόλος που είναι διατεθειμένο το άτομο να αναλάβει, είναι δύο έννοιες αλληλοεπιδρούμενες που τελικά συνιστούν την κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου. (Getzels & Guba, 1957) Προκύπτει, λοιπόν, ότι η ηγετική ταυτότητα, απορρέουσα από την κοινωνική ταυτότητα του ατόμου, υπεισέρχεται στο πεδίο επιλογής αυτού. Ήτοι, οι ηγέτες είναι τα άτομα εκείνα που επιλέγουν να αναλάβουν το ρίσκο ή τον κίνδυνο της κοινωνικής επιρροής τους, προκειμένου να οδηγήσουν τον οργανισμό, τον οποίο απαρτίζουν σε υψηλότερες αποδόσεις.

Σήμερα, με τον τρόπο ανάπτυξης των οργανισμών και εξαιτίας της ανταγωνιστικότητας που γεννάται από την παγκοσμιοποίηση, έχει υπάρξει η ανάγκη για μια περισσότερο πρακτική μελέτη αναφορικά με τον τρόπο που διαμορφώνεται η ηγεσία ως διαδικασία επιρροής στους οργανισμούς. Οι νέες μελέτες δείχνουν πως το σημαντικότερο κομμάτι που δημιουργεί θετικά και παραγωγικά αποτελέσματα είναι ότι οι υπάλληλοι πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στις αποφάσεις της ηγεσίας. Αυτό που κατά τους Snell και Bohlander (2010, όπως αναφέρεται στους Mihail et al, 2013) αναφέρεται χαρακτηριστικά ως “ένισχυση της συμμετοχής των εργαζομένων”. Πάνω σε αυτή τη λογική δημιουργήθηκε η έννοια των High Performance Work Systems (HPWS), δηλαδή τα υψηλής αποδοτικότητας εργασιακά συστήματα. Η έννοια αυτή αποτελεί το αποτέλεσμα μιας συστάδας παραγόντων, όπως είναι οι πρακτικές της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού καθώς και η εργασιακή δομή και διαδικασίες. Μάλιστα, η ανάγκη μεταστροφής προς αυτά τα συστήματα ηγεσίας έχει αποδειχθεί κατόπιν πολλών εμπειρικών μελετών. (Mihail et al, 2013)

Εν κατακλείδι, η ηγετική ταυτότητα του ατόμου κατά ένα μέρος απαρτίζεται από ένα έμφυτο στοιχείο αναγνώρισης των ταλέντων που διαθέτουν τα άτομα της ομάδας του ηγέτη. (Ulrich) Το ζητούμενο για μια ηγεσία που φέρνει οργανωσιακά αποτελέσματα δεν είναι ο ηγέτης να δώσει έμφαση στα δικά του χαρακτηριστικά, δηλαδή να εκφράσει το δικό του ταλέντο εξουσίας και δύναμης. Αντιθέτως, αποδεικνύεται ότι είναι περισσότερο προσοδοφόρο για τον οργανισμό να ενισχύσει το δέσιμο ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, προκειμένου οι αδυναμίες του ενός μέλους να υπερκαλύπτονται από τα ταλέντα κάποιου άλλου μέλους της ομάδας και αντίστροφα. Αυτή, συνολικά, είναι και η θεωρία του «Χαρούμενου Πολεμιστή» (Happy warrior). Κατά αυτή τη θεωρία, ο εργαζόμενος που είναι χαρούμενος μέσα στον οργανισμό που απασχολείται τείνει να είναι περισσότερο παραγωγικός από έναν πιεσμένο από την ηγεσία εργαζόμενο. Έτσι, δημιουργείται ένας κύκλος αύξησης της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας που πηγάζει από τον ίδιο τον ηγέτη με την εξής μορφή :

Ηγεσία που δημιουργεί κλίμα ζεστασιάς και δέσμευσης στους εργαζόμενους – ευχαριστημένοι εργαζόμενοι – αύξηση παραγωγικότητας – ευχαριστημένοι εργαζόμενοι - ευχαριστημένη ηγεσία – ηγεσία που δημιουργεί κλίμα ζεστασιάς στους εργαζόμενους κ.κ. (Cuddy et al, 2013)

Συμπερασματικά, καταλαβαίνουμε πόσο σημαντική είναι η ηγετική ταυτότητα για έναν οργανισμό. Σαν μέρος της ταυτότητας ενός ατόμου αυτή φυσικά αποτελεί στοιχείο του εαυτού του και όπως προαναφέρθηκε, τον τρόπο που εκφράζει τον εαυτό του μέσα από την ηγεσία. Ωστόσο, η σημαντικότητα της ηγετικής ταυτότητας επέρχεται επειδή ακριβώς αυτό το κομμάτι έκφρασης του εαυτού του έχει τη δύναμη να ασκεί τόσο μεγάλη επιρροή και εξουσία στα μέλη της ομάδας και εν γένει του οργανισμού. Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Mullins (1994), η διοίκηση διδάσκεται, αλλά το να είσαι ηγέτης είναι χάρισμα.

### **3.3.1 Διευθυντικός ρόλος**

Η ηγετική ταυτότητα συναντάται σε άτομα ακόμα κι αν δεν βρίσκονται σε αντίστοιχη θέση ηγεσίας ή ακόμα κι αν δεν αποτελούν μέλη μιας ομάδας ενός οργανισμού. Μπορεί, δηλαδή, να εκφράζεται εκτός των στενών πλαισίων της επαγγελματικής ζωής ενός ατόμου. Αυτή είναι και η διαφορά μεταξύ ηγετικής ταυτότητας και διευθυντικού ρόλου. Δυστυχώς, συχνά, υφίσταται και μια επιπλέον διαφοροποίηση. Η έννοια του διευθυντή έχει πολλές φορές συσχετιστεί με το άτομο εκείνο που ασκεί την εξουσία που του δόθηκε με τυπικό τρόπο ακολουθώντας τις διαδικασίες που προβλέπονται θεσμικά, μορφωμένο και σκληρά εργαζόμενο μεν, αλλά που συχνά δεν αποδέχεται τα λάθη και είναι αποστασιοποιημένος από την πραγματικότητα. Έρχεται, σαφώς, σε αντίθεση με την καθιερωμένη έννοια του όρου ηγέτης, η οποία περικλείει την ενδυνάμωση του κοινού οράματος και την επίλυση των προβλημάτων με κατανόηση και ομαδικότητα. (Πασιαρδής, 2004)

Βέβαια, η πιο επιτυχημένη μορφή κατά την οποία μπορεί να διοικηθεί μια μονάδα ή ένας οργανισμός, είναι ο διευθυντής να είναι παράλληλα ηγέτης και το αντίστροφο. Έτσι, πρέπει το άτομο που θα βρίσκεται σε αυτή τη θέση να κατέχει όλες εκείνες τις γνωστικές ικανότητες, προκειμένου να μην χρειάζεται επίβλεψη, αλλά επιπλέον να μπορεί να λαμβάνει αποφάσεις, να προγραμματίζει, να διαχειρίζεται κρίσεις συγκρούσεις και να ζητάει βοήθεια όταν αυτό απαιτείται από τις περιστάσεις. Επιπλέον, θα πρέπει να έχει όλα εκείνα τα στοιχεία που κατέχει ένας αποτελεσματικός ηγέτης, όπως είδαμε ανωτέρω, δηλαδή να φροντίζει την ομάδα του και κατ' επέκταση την ομαδικότητα και τέλος να υπάρχει προσήλωση στο στόχο αλλά όχι προσκόλληση. (Morgan, 1996)

Στο ρόλο του διευθυντή ήρθε να συσχετιστεί και μία ακόμα έννοια, αυτή της διά βίου μάθησης. Η αποτελεσματικότητα ενός διευθυντή ήρθε σε συνάφεια με τον όρο της προσδοκίας, την προσδοκία που έχει από την ομάδα του αλλά και από τον ίδιο τον εαυτό του. Οι προσδοκίες που αφορούν τον εαυτό είναι αυτές που καθιστούν έναν διευθυντή περισσότερο αποτελεσματικό, επειδή επιθυμεί να μαθαίνει διά βίου, να εξελίσσεται και να διευρύνει το γνωστικό του πεδίο. Αυτό του δίνει τη δυνατότητα να διοικεί καλύτερα αλλά και να διευρύνει το γνωστικό πεδίο της ομάδας, μεταλαμπαδεύοντας τις νεοαποκτηθείσες εμπειρίες. (U.S Department of Education, 1987)

Στην ελληνική κοινωνία υπάρχει, μέχρι και σήμερα, μια εσφαλμένη πεποίθηση ότι ο διευθυντής είναι μόνος στην εξουσία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από τους Τόγκα και Ρεκλείτη, (2013 : 39): *«Ο ακαδημαϊκός χαρακτήρας και οι εκπαιδευτικές αξίες των εκπαιδευτικών μονάδων σε βάθος ετών δεν επιτρέπουν την επιτυχή εφαρμογή της διοίκησης και της ιεραρχίας στην πρωτογενή τους μορφή.»* Θεωρείται, λοιπόν, αυτός που θα πάρει τις τελικές αποφάσεις. Αυτό συμβαίνει, διότι για πολλά χρόνια οι διευθυντές αναλάμβαναν το ρόλο τους εξαιτίας της προϋπηρεσίας τους σε έναν οργανισμό. Κάποιος, λοιπόν, που αποτελούσε αναπόσπαστο κομμάτι ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης για χρόνια, γινόταν διευθυντής με μόνο κριτήριο την εμπειρία και τις γνώσεις που είχε αποκτήσει από αυτή την επί χρόνων ενασχόληση. Αυτός ο «μύθος» σταδιακά καταργείται, κυρίως επειδή κατά τα χρόνια που επήλθε η οικονομική κρίση στην Ελλάδα, κατέστη σαφές ότι με μόνο προσόν την τεχνοκρατική γνώση δεν υπάρχει διαφοροποίηση και βιωσιμότητα της επιχείρησης. Όπως προσθέτουν οι Τόγκα και Ρεκλείτη προς επιβεβαίωση (2013 : 39) : *«Τα τριτοβάθμια ιδρύματα πιο πολύ πλησιάζουν σε μοντέλο αυτοδιοικούμενης κοινωνίας, με κατανεμημένη την ισχύ σε όλους ισάξια. Αναλυτικότερα, η εφαρμογή των αρχών της διοίκησης έρχεται αντιμέτωπη με τους σκοπούς και τις αξίες του ιδρύματος, η ιεραρχία προκαλεί καταπίεση στους εκπαιδευτικούς και εγκλωβίζει την ανάπτυξη ελεύθερης σκέψης».* Ο διευθυντής, και αυτό έχει γίνει πλέον σαφές, δεν έχει αυθύπαρκτο ρόλο, επειδή όπως φαντάζει προφανές, αλλά συχνά στην πράξη δεν είναι και τόσο ορατό, για να υπάρχει διευθυντικός ρόλος πρέπει να υπάρχει οργάνωση, η οποία επιμέρους απαρτίζεται από συστατικές μονάδες. Ο διευθυντής – υπηρέτης – ηγέτης, πρέπει πέραν των άλλων σοβαρών ηγετικών και γνωστικών του καθηκόντων, όπως αναλύθηκε ανωτέρω, να υπηρετεί συνειδητά τον οργανισμό, τον οποίον απαρτίζει.



(English et al, 1986) Ο διευθυντής που υπηρετεί γνωρίζει πως για να επιτύχει το ίδιο το εγχείρημα της διεύθυνσης πρέπει να εργαστεί και ο ίδιος σκληρά και ορισμένες φορές περισσότερο σκληρά απ' ότι οι υφιστάμενοι του, ώστε να υλοποιηθεί ένας στόχος. Δεν μένει μόνον, επομένως, στο διαμοιρασμό της εργασίας, αλλά εμπλέκεται στενά σε αυτήν.

### **3.4 Η έννοια της ταυτοτικής συγκρότησης**

Η έννοια του εαυτού, που όπως είδαμε προϋπάρχει και προσδιορίζει την έννοια της ταυτότητας, αποτελεί αντικείμενο δύο διακριτών επιστημών, της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας. Η μελέτη, λοιπόν, της ταυτότητας μέσα από αυτές τις δύο επιστήμες δεν είναι τυχαία διότι η έκφραση της ταυτότητας του ατόμου επηρεάζεται και επηρεάζεται από τα εσωτερικά του χαρακτηριστικά και από το κοινωνικό του περιβάλλον.

Ανάλογα με το που τοποθετείται ο εαυτός, με τη μορφή της αυτοαντίληψης του, διαφέρουν και οι θεωρίες προσέγγισης της επιστήμης :

- Η νεωτερική πεποίθηση εκφράζει ότι ο εαυτός είναι ενιαίος και πραγματικός και ότι σαν ένα αυτόνομο υποκείμενο μπορεί να παρέμβει στο περιβάλλον του.
- Η διαλεκτική των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων τοποθετεί τον εαυτό μέσα σε μία ενότητα και το καθορίζει βάσει της γλωσσικής και κοινωνικής – πολιτισμική διαμεσολάβησης. Σε αυτή την περίπτωση, η αυτόνομη δράση μετασχηματίζεται μέσα από την σκοπιά της κοινωνικής δράσης.
- Η μετανεωτερική μεταδομιστική προσέγγιση βασίζεται πάνω στην πολυπλοκότητα των όντων και στο γεγονός ότι το άτομο δεν αποτελείται μόνον από έναν εαυτόν αλλά είναι ασταθές, πολλαπλό, πολυμορφικό, δομείται, αναδομείται και διακυβεύεται σε εξάρτηση με τα εξωτερικά ερεθίσματα. (Φρυδάκη, 2015)

Βάσει της τελευταίας προσέγγισης και με την παραδοχή ότι το άτομο δεν απαρτίζεται από μια ταυτότητα, πόσο μάλλον στη σύγχρονη κοινωνία, στην οποία απαιτείται να διαδραματίζει πολλούς και μεταβαλλόμενους ρόλους, προκύπτει ο διαχωρισμός τριών διαστάσεων της ταυτοτικής συγκρότησης:

1. **Στην πρώτη διάσταση**, το άτομο αντιμετωπίζεται μέσα από το βιολογικό και αισθητηριακό πρίσμα. Η ψυχολογία αναλύει αυτή τη διάσταση της ταυτότητας, η οποία περιλαμβάνει τη λειτουργία του σώματος και την επεξεργασία της αισθητηριακής πληροφορίας.
2. **Στη δεύτερη διάσταση**, το άτομο υφίσταται τον κοινωνικό διαχωρισμό ή την ενσωμάτωση. Η διαλεκτική προσέγγισης – ενσωμάτωσης ενυπάρχει στην ανάγκη του ατόμου να αποτελέσει μέρος του κοινωνικού συνόλου, αλλά παράλληλα να διατηρήσει τη διαφορετικότητα και την ετερότητα του.
3. **Στην τρίτη διάσταση**, τοποθετείται η ανάγκη του ατόμου για συνέχεια και εξέλιξη. Σε αυτή τη διάσταση, θα μπορούσε να αποτελεί μέρος του εαυτού η επαγγελματική ταυτότητα ή η ανάγκη του ανήκειν σε ένα περιβάλλον, όπως το οικογενειακό. (Δραγώνα, 2007)

## **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> - Εκπαιδευτική Πολιτική**

### **4.1 Εισαγωγή**

Ένας εύκολος τρόπος να αντιληφθούμε την έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ο συλλογισμός ότι κάθε κράτος επιλέγει να εγκαθιδρύσει το εκπαιδευτικό του σύστημα με έναν τρόπο, κατά τον οποίο θα δημιουργεί άμεσα ή έμμεσα μια εκπαιδευτική πολιτική. Κατ' επέκταση, αυτή η επιλεγμένη εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνει τα άτομα και επιμέρους τις κοινωνίες των κρατών. Δημιουργείται, λοιπόν, η σχέση κράτος – εκπαιδευτική πολιτική – κοινωνία. (Ζαμπέτα, 1994)

Βέβαια, η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί σημείο μελέτης από τότε που έχει καθιερωθεί η ίδια η ιδέα της εκπαίδευσης και μάλιστα, επειδή βρίσκεται τόσο κοντά στη διαμόρφωση ανθρώπων και κοινωνιών, έχει πάρει συχνά χαρακτήρα διαμάχης από μελετητές διαφόρων κλάδων, όπως οικονομολόγους, κοινωνιολόγους και εκπαιδευτικούς.

#### **4.1.1 Θεωρητικές Προσεγγίσεις Εκπαιδευτικής Πολιτικής από τη σκοπιά της οικονομίας**

##### **❖ Φιλελεύθερη Προσέγγιση Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

Κατά την Φιλελεύθερη Προσέγγιση, η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να αντικατοπτρίζει την ανάγκη της ατομικής ελευθερίας. Καινοτόμος της ανάπτυξης του επιχειρήματος της Φιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν ο Friedman (1955), ο οποίος υποστήριξε ορισμένες βασικές θέσεις. Συνοπτικά, οι θέσεις του :

- Να μην παρεμβαίνει η κυβέρνηση στη διαχείριση των εκπαιδευτικών θεσμών, μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις που δεν μπορεί η αγορά από μόνη της να κινητοποιηθεί
- Όλοι πρέπει να λαμβάνουν την ελάχιστη εκπαίδευση, προκειμένου να μην αποσταθεροποιείται η Δημοκρατία
- Δεν πρέπει να επιδοτείται η τριτοβάθμια και η επαγγελματική εκπαίδευση

Ο Friedman, συνέπεια του ότι ήταν οικονομολόγος, συσχέτισε έντονα στις θέσεις του για την εκπαιδευτική πολιτική με την οικονομία της χώρας. Για τον ίδιο, ο γονέας είναι ο τελικός καταναλωτής που πρέπει να μείνει ικανοποιημένος από την διαδικασία της εκπαίδευσης.

##### **❖ Μαρξιστική Προσέγγιση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

Κατά τον Adam Smith *“η εκπαίδευση προκύπτει ταυτόχρονα ως προϊόν και ως προϋπόθεση της εξέλιξης του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, ότι μία «πολυτεχνική εκπαίδευση» θα συνδέει την εκπαιδευτική με την παραγωγική διαδικασία και ότι αυτή θα έπρεπε να παρέχεται σε «εθνικά ιδρύματα και με έξοδα του κράτους».*”

Οι θέσεις του Καρλ Μαρξ, που διέπουν την εν λόγω προσέγγιση, μπορούν συνοπτικά να αποτυπωθούν ως εξής :

- Η φοίτηση πρέπει να είναι δωρεάν μόνο για την εργατική τάξη
- Η εκπαίδευση πρέπει να συνδέεται με την παραγωγή
- Το κράτος και η εκκλησία δεν πρέπει να υπεισέρχονται στις πολιτικές του σχολείου

Βασισμένοι στην προσέγγιση του Μαρξ, πολλοί προχώρησαν και ερμήνευσαν με το δικό τους τρόπο την εκπαιδευτική πολιτική. Για παράδειγμα, οι S. Bowles και H. Gintis εξέφρασαν τη «θεωρία της αντιστοιχίας», κατά την οποία η κοινωνική οργάνωση του σχολείου πρέπει να βρίσκει αντιστοιχία με την αγορά εργασίας. Η θεωρία τους αυτή κατακρίθηκε ως υπεραπλουστευμένη, επειδή άφηνε ανέγγιχτο μελέτης το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Στη συνέχεια, η Liz Gordon διατύπωσε ότι «η οργάνωση του κράτους δεν είναι ουδέτερη και ως εκ τούτου έχει συγκροτηθεί για να αντιμετωπίζει ορισμένου τύπου προβλήματα και όχι κάποια άλλα, αντανακλώντας έτσι τον πολιτικό ρόλο του κράτους».

Επομένως, στην φιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική μειώνεται ο κρατικός παρεμβατισμός και ενισχύεται η ελευθερία επιλογής της εκπαίδευσης από τους γονείς σε αντίθεση με την μαρξιστική που προσδοκά την ενίσχυση της κρατικής παρέμβασης τόσο στην επιλογή της εκπαίδευσης όσο και στη θεσμική λειτουργία. (Ζαμπέτα, 1994)

#### ❖ Πλουραλιστική Προσέγγιση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η πλουραλιστική προσέγγιση αποτελεί την ίδια την εξέλιξη των προηγούμενων θεωριών και αφορά στην αποδοχή, ότι καμία θεωρία δεν μπορεί να αναπαραστήσει στην τέλεια μορφή αυτό που συμβαίνει πραγματικά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και των θεσμών που την διέπουν. Παρά, δηλαδή τα αντιτιθέμενα συμφέροντα, η ισορροπία επιτυγχάνεται επειδή καμία ομάδα συμφερόντων δεν μπορεί να κυριαρχήσει συνολικά σε όλους τους τομείς.

Σε αυτήν την προσέγγιση, οι B. Salter και T. Tapper, συνθέτουν τους κοινωνικούς στόχους της εκπαίδευσης:

- Πρέπει να εξασφαλίζει άτομα έτοιμα για την αγορά εργασίας
- Πρέπει να δρα σαν παράγοντας κοινωνικού ελέγχου
- Να χρησιμεύει ως πόρος ιδιωτικής κατανάλωσης

Η ουσιαστική διαφοροποίηση συντρέχει εξαιτίας του γεγονότος ότι αυτή η τελευταία προσέγγιση ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση ως μέσον και όχι ως σκοπό. Δηλαδή, αναζητά και μελετά τον τρόπο που ασκείται η εκπαιδευτική εξουσία και όχι από ποιο όργανο ή με ποιον σκοπό.

## **4.2 Η επίδραση της νέας εποχής στην εκπαιδευτική πολιτική**

Η νέα εποχή, στην δημιουργία της οποίας έχουν συμβάλει όλα τα επιστημονικά μέσα που βρίσκονται πλέον στη διάθεσή μας, έχει μεταβάλει και την εκπαίδευση σαν φυσικό επακόλουθο. Η εκπαίδευση δεν κατέχει πλέον τη θέση κοινωνικού διακυβεύματος, το οποίο προασπίζει την εθνική συγκρότηση και κουλτούρα, αλλά αντιμετωπίζεται τώρα σαν καταναλωτικό προϊόν, σαν ένα προϊόν προς πώληση. Αυτό βεβαίως, δεν σημαίνει ότι έχει απωλέσει ολοκληρωτικά τα πολιτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πρότυπα που τη διαπερνούσαν και διαπερνούν, απλά τα θέτει τώρα με διαφορετική βαρύτητα στη σειρά προτεραιοτήτων.

Η ανωτέρω διαπίστωση δεν έχει πρόσημο θετικό ή αρνητικό, αλλά αποτελεί κομμάτι δύο υφιστάμενων πολιτικών : των διεθνοποιημένων και των παγκοσμιοποιημένων πολιτικών.

### **Οι διεθνοποιημένες πολιτικές**

Η διεθνοποίηση αφορά ορισμένες διακρατικές συμφωνίες προκειμένου τα κράτη να προστατεύονται στα πλαίσια της εθνικής άμυνας και της εξωτερικής πολιτικής. Αυτές οι διακρατικές συμφωνίες καθιστούν τα κράτη άμεσα χρηματοδοτούμενα και εξαρτώμενα από αυτές τις πρακτικές. Κατ' επέκταση επηρεάζεται και η εκπαίδευση. Εξ' αιτίας των διεθνοποιημένων πολιτικών, η εκπαίδευση σχετίζεται με το οικονομικό όφελος που μπορεί να ενέχει μια διακρατική συμφωνία.

### **Οι παγκοσμιοποιημένες πολιτικές**

Στο πλαίσιο αυτών των πολιτικών υπεισέρχεται περισσότερο η ανώτατη εκπαίδευση, δηλαδή αυτό που στην Ελλάδα είναι γνωστό σαν τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η σχετική αναφορά του ΟΟΣΑ γίνεται σε υπερσυννοριακή ή υπερόρια εκπαίδευση.(OECD, 2004). Εν αντιθέσει με τις διακρατικές συμφωνίες των διεθνοποιημένων πολιτικών, οι παγκοσμιοποιημένες πολιτικές αφορούν το παγκόσμιο χάρτη και αφορούν την εκπλήρωση παγκόσμιων οικονομικών συμφερόντων. Μάλιστα, οι εν λόγω πολιτικές αποτελούν έναν μεγάλο οικονομικό παράγοντα και εξ' ου έχουν απασχολήσει πολλούς διεθνείς οργανισμούς αλλά και την παγκόσμια τράπεζα, η οποία χρησιμοποιεί την έκφραση «εκπαίδευση χωρίς σύνορα» (borderless education) (World Bank, 2002, όπ. αν.στο Σταμέλο et al, 2015).

### **4.30 σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα**

Η περίπτωση της Ελλάδας, αναφορικά με το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής της πολιτικής, ήταν ιδιαίζουσα, κυρίως επειδή οι παγκοσμιοποιημένες εκπαιδευτικές πολιτικές επηρέαζαν και επιδρούσαν περισσότερο αισθητά από τις υπόλοιπες ανεπτυγμένες χώρες. Σαν μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, από την υπάρχουσα κατάσταση απορρέουν και τα σημαντικότερα ζητήματα. Με άλλα λόγια, η Ελλάδα στηριζόμενη από θεσμικά μέτρα και συγχρηματοδοτήσεις από μέρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν μπορεί να αγνοήσει τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων σε εθνικό επίπεδο. (Βεργίδης, 2015) Προς επιβεβαίωση των ανωτέρω, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται και στον Μαυρογιώργο (1994, 2003) : *«Πέρα, ωστόσο, από τις διακηρύξεις, παρά τις διαφορές που παρατηρούνται στις σχετικές πολιτικές των χωρών-μελών αναδεικνύονται αθέατες τάσεις ομοιοτροπίας και εναρμόνισης, με συρρίκνωση του έθνους-κράτους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής».*

Ωστόσο, παρά την θέση της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, πρέπει να αποδεχτούμε ότι η πρώτη πολλές φορές λόγω θέσης και κουλτούρας απαιτήθηκε να αλλάξει πολιτικές εκπαίδευσης, να τις μεταβάλλει και να τις φέρει στα δικά της πρότυπα. Το αποτέλεσμα αυτού παίρνει συχνά θετικό πρόσημο, μιας και βλέπουμε σιγά σιγά να αναπτύσσεται ένα μοντέλο διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης.

Από την άλλη μεριά, η μεταβολή εισαγόμενων εκπαιδευτικών πολιτικών δημιούργησε έναν κατακερματισμό της ίδιας της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα. Η εκπαιδευτική πολιτική αποσυνδέθηκε από τον εκπαιδευτικό. Με τη σειρά του, αυτό δημιούργησε μια τεχνοκρατική ρύθμιση και αντιμετώπιση επιμέρους πτυχών ενός εκπαιδευτικού προβλήματος, το οποίο δημιουργεί συνθήκες και όρους αλληλοαναιρέσεως, αντιμεταρρύθμισης. (Μαυρογιώργος, 2007, όπως αναφέρεται, Μαυρογιώργος, 2009)

#### **4.4 Εκπαιδευτική πολιτική σχολικής μονάδας**

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2008) η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική νοείται ως :

- η κριτική υποδοχή της κεντρικά καθορισμένης πολιτικής
- συμπλήρωση – διαφοροποίηση της κεντρικά καθορισμένης πολιτικής προκειμένου να ανταποκριθεί στα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών μονάδων
- την διαμόρφωση προτάσεων για την τροποποίηση ή προσαρμογή της κεντρικά καθορισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής

# **Β΄ ΜΕΡΟΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΕΛΕΓΧΟΣ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ο – Ερευνητικός σχεδιασμός**

### **5.1 Εισαγωγή- ποιοτική μέθοδος**

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την οριοθέτηση των βασικών εννοιών που πλαισιώνουν την πορεία των εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων, από την επιλογή του μεταπτυχιακού προγράμματος με κατεύθυνση διοίκησης και ηγεσίας της εκπαίδευσης έως τα αποτελέσματα στη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται ο σχεδιασμός της ημιδομημένης συνέντευξης με την οποία γίνεται η προσέγγιση της ποιοτικής έρευνας. Η ποιοτική έρευνα μπορεί να εμπλουτίσει με νέους τρόπους σκέψης και διαφορετικές πρακτικές την εκπαιδευτική έρευνα τροφοδοτώντας με αυτόν τον τρόπο έναν πλουραλιστικό και αναστοχαστικό προσανατολισμό της έρευνας. (Ισαρη & Πουρκός, 2015) Οι ποιοτικές μέθοδοι καταγράφουν τη «φωνή» του υποκειμένου, δίνοντας την ευκαιρία στον ερευνητή να εμβαθύνει, καταγράφοντας τη σημασία της εμπειρίας για την οποία μιλά το υποκείμενο.(Παρασκευοπούλου & Κόλλια,2008) Η πολυπλοκότητα του θέματος καθώς και η έλλειψη ανάλογων ερευνών μας οδήγησε στην επιλογή μικρού αριθμού μεταβλητών, έτσι ώστε να γίνει μια πρώτη σκιαγράφηση του πλαισίου καθώς αυτό αναπτύσσεται δυναμικά σε διάφορα επίπεδα.

Ακολουθεί η παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου, του δείγματος της έρευνας, των τρόπων διασφάλισης της εγκυρότητας και αξιοπιστίας καθώς και του τρόπου συλλογής δεδομένων. Τέλος, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός του πρωτοκόλλου της συνέντευξης με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα.



## **5.2 Ερευνητικό εργαλείο ( Ημιδομημένη συνέντευξη)**

Η ημιδομημένη συνέντευξη περιλαμβάνει μια σειρά ερωτημάτων, προκαθορισμένης θεματολογίας, που έχουν μορφή γενικών κατευθυντήριων γραμμών. Ο ερευνητής μπορεί να αλλάξει τη σειρά των ερωτήσεων αλλά και να θέσει επιπλέον ερωτήσεις, εάν ο ίδιος το κρίνει απαραίτητο στην πορεία της συνέντευξης.(Bryman, 2004). Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιείται για την συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων, ιδιαίτερα στον κλάδο των κοινωνικών επιστημών (Mishler, 1996) και αναμένεται να αποδώσει στην έρευνα την οπτική γωνία των συνεντευξιαζόμενων. Συγκεκριμένα η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης, όπου οι συμμετέχοντες απάντησαν σε προκαθορισμένες ερωτήσεις, μας έδωσε την ευελιξία να δώσουμε διευκρινήσεις όπου ήταν απαραίτητο, στοιχείο που αποτελεί και το πλεονέκτημα των ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Πριν από τις ερωτήσεις της συνέντευξης που αφορούσαν τους τρεις άξονες της έρευνας, προηγήθηκαν ορισμένες ερωτήσεις με στόχο την σκιαγράφηση του προφίλ σχετικές των συμμετεχόντων .

## **5.3 Δείγμα – Συλλογή δεδομένων**

Η νοηματοδότηση της συγκεκριμένης έρευνας ξεκινά όταν απαντηθεί το εξής απλό ερώτημα: Ποιούς αφορά ο αντίκτυπος των προγραμμάτων με κατεύθυνση την Διοίκηση και Ηγεσία της Εκπαίδευσης; Τα βασικά κριτήρια επιλογής του δείγματος ήταν α) να είναι διευθυντές/ ντριες σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και β) να είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών με κατεύθυνση την εκπαιδευτική ηγεσία. Στην έρευνα πήραν μέρος 10 διευθυντές και διευθύντριες σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εξ αυτών οι 8 ήταν γυναίκες και οι 2 άντρες, ενώ όλοι τους έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακό πρόγραμμα διοίκησης της εκπαίδευσης ελληνικού ή κυπριακού πανεπιστημίου. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε αρχικά με την προσέγγιση δύο διευθυντριών οι οποίες ολοκλήρωσαν το μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και μιας του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Στη συνέχεια πρότειναν συναδέλφους που πληρούσαν τις προϋποθέσεις για τη συμμετοχή στην έρευνα, δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

### **5.3.1 Συλλογή και επεξεργασία ερευνητικού υλικού**

Η έρευνα διεξήχθη από τον Φλεβάρη του 2021 έως τον Μάιο του 2021. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε ψηφιακό περιβάλλον και συγκεκριμένα από τις πλατφόρμες του skype και του Webex καθώς οι διευθυντές και διευθύντριες ήταν αρκετά εξοικειωμένοι με αυτές λόγω της πανδημίας του covid-19 και κατά συνέπεια της συχνής χρήσης για τις ανάγκες της εργασίας τους. Η καταγραφή των συνεντεύξεων έγινε είτε με την εφαρμογή « live camera », είτε με «OBS studio» . Στη συνέχεια έγιναν οι απομαγνητοφωνήσεις των ηχητικών αρχείων. Μετά την ολοκλήρωση της καταγραφής των δέκα συνεντεύξεων και με βάση το πρωτόκολλο συνέντευξης (με διάκριση των κεντρικών αξόνων της έρευνας) έγινε η κωδικοποίηση των απαντήσεων και στη συνέχεια η ομαδοποίηση τους με αποτύπωση σε συγκεντρωτικούς πίνακες με γνώμονα τον εντοπισμό αφενός αξιοσημείωτων/πρωτότυπων ευρημάτων για την περαιτέρω έρευνα του εξεταζομένου πεδίου και αφετέρου στοιχείων που επιβεβαιώνουν το θεωρητικό πλαίσιο όπως αυτό παρουσιάστηκε ανωτέρω.

## **5.4 Σχεδιασμός πρωτοκόλλου συνέντευξης**

Αρχικά δομήθηκε ένα «σχέδιο συνέντευξης» και τροποποιήθηκε μετά από μία πιλοτική συνέντευξη, ώστε να διασφαλίζεται τόσο η ομαλή διεξαγωγή των συνεντεύξεων όσο και ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας.(Verma & Mallick, 2004).

Ο σχεδιασμός του πρωτοκόλλου συνέντευξης πραγματοποιήθηκε βασιζόμενο στα τρία παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές σχολικών μονάδων οδηγούνται στην επιλογή ενός μεταπτυχιακού προγράμματος Διοίκησης – Ηγεσίας της εκπαίδευσης;
- Πώς αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ταυτότητα και πως αυτή διαφοροποιήθηκε μετά την παρακολούθηση του προγράμματος;

- Με ποιους τρόπους συνδέουν τη διαμόρφωση εσωτερικής πολιτικής στη σχολική τους μονάδα με τις δεξιότητες που απέκτησαν από την παρακολούθηση του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού ;

Καθώς και έξι ερωτήσεις με στόχο την άντληση πληροφοριών για το επιστημονικού και εκπαιδευτικού προφίλ του ερωτώμενου.

Διαμορφώθηκε επομένως ένα σχέδιο συνέντευξης αποτελούμενο από τέσσερα μέρη. Σχηματικά :

<b>1<sup>ο</sup> μέρος :Προσωπικές ερωτήσεις</b>	Προφίλ του ερωτώμενου
<b>2<sup>ο</sup> μέρος :1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα</b>  <b>Άξονας:</b> Κίνητρα παρακολούθησης μεταπτυχιακών προγραμμάτων	Πώς οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές σχολικών μονάδων οδηγούνται στην επιλογή ενός μεταπτυχιακού προγράμματος Διοίκησης – Ηγεσίας της εκπαίδευσης;
<b>3<sup>ο</sup> μέρος: 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα</b>  <b>Άξονας :</b> Ταυτότητες διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων σε συνάρτηση με ΜΠΣ εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης.	Πώς αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ταυτότητα και πως αυτή διαφοροποιήθηκε μετά την παρακολούθηση του προγράμματος;
<b>4<sup>ο</sup> μέρος: 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα</b>  <b>Άξονας:</b> Συσχέτιση εσωτερικής πολιτικής και δεξιοτήτων από το ΜΠΣ	Με ποιους τρόπους συνδέουν τη διαμόρφωση εσωτερικής πολιτικής στη σχολική τους μονάδα με τις δεξιότητες που απέκτησαν από την παρακολούθηση του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού ;

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ο : Ερευνητικά Αποτελέσματα

### 6.1 Εισαγωγή - Ανάλυση δεδομένων του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας όπως αναφέραμε παραπάνω είχε τουλάχιστον δυο χαρακτηριστικά, αυτό του κατόχου διευθυντικής θέσης σχολικής μονάδας και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών με προσανατολισμό τη σχολική ηγεσία.

Από το πρώτο μέρος των ερωτήσεων προκύπτουν οι παρακάτω πίνακας με προσωπικά και επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Συμμετέχοντες/ Απαντήσεις	Ειδικότητα	Ηλικία	Έτη εργασίας	Έτη εργασίας ως διευθυντής/ντρια	Έτη διεύθυνσης στο συγκεκριμένο σχολείο
<b>E1</b>	Οικονομολόγος	58	24	3	3
<b>E2</b>	Νηπιαγωγός	47	22	10	10
<b>E3</b>	Δάσκαλος	53	29	2	2
<b>E4</b>	Δάσκαλος	57	32	8	3
<b>E5</b>	Νηπιαγωγός	52	25	3	3
<b>E6</b>	Φιλολόγος	54	26	2	2
<b>E7</b>	Δάσκαλος	52	28	3	3
<b>E8</b>	Δάσκαλος	51	26	4	4
<b>E9</b>	Μαθηματικός	59	32	7	3
<b>E10</b>	Φυσικός	57	28	8	3

Πίνακας 2: Προφίλ συμμετεχόντων στην έρευνα

Σχετικά με το μεταπτυχιακό πρόγραμμα που ολοκλήρωσαν, οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν :

Συμμετέχοντες/ Απαντήσεις	Έτος ολοκλήρωσης Μεταπτυχιακών σπουδών	Πανεπιστήμιο αποφοίτησης	Τίτλος Μεταπτυχιακού προγράμματος
E1	2017	Λευκωσίας	Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση
E2	2017	Δυτικής Μακεδονίας	Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία
E3	2018	Δυτικής Μακεδονίας	Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία
E4	2018	Κύπρου	Εκπαιδευτική Διοίκηση και Αξιολόγηση
E5	2017	Μακεδονίας	Διοίκηση και Ηγεσία στις επιστήμες της Εκπαίδευσης
E6	2017	Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος	Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών μονάδων
E7	2018	Κύπρου	Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία
E8	2017	Δυτικής Μακεδονίας	Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία
E9	2016	Θεσσαλίας	Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων
E10	2017	Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος	Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών μονάδων

Πίνακας 3: Στοιχεία Μεταπτυχιακού προγράμματος συμμετεχόντων στην έρευνα

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ανάλυση των ποιοτικών αποτελεσμάτων, κατηγοριοποιημένη ανά άξονα και ερευνητικό ερώτημα.

### 6.1.1 Α΄ άξονας - Κίνητρα συμμετοχής εκπαιδευτικών σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με κατεύθυνση εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης.

Στον Α΄ άξονα η έρευνα εξετάζει αρχικά **τα κίνητρα** που οδηγούν τον εκπαιδευτικό ή διευθυντή σχολικής μονάδας να παρακολουθήσει ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Στη συνέχεια ο ερωτώμενος καλείται να αναφέρει τους λόγους παρακολούθησης ενός μεταπτυχιακού προγράμματος με κατεύθυνση την εκπαιδευτική ηγεσία, ποια θεματική ενότητα θεώρησε περισσότερο ενδιαφέρουσα, ποια τον δυσκόλεψε και αν συμμετέχει σε επιπλέον εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την απόκτηση δεξιοτήτων.

Συγκεκριμένα για την διερεύνηση του κεντρικού ερευνητικού ερωτήματος «Πώς οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές σχολικών μονάδων οδηγούνται στην επιλογή ενός μεταπτυχιακού προγράμματος Διοίκησης – Ηγεσίας της εκπαίδευσης;», σχεδιάστηκαν πέντε ερωτήματα και δύο υποερωτήματα.

Αναλυτικά:

Στο ερώτημα 2.1.α *Ποιο ήταν το γεγονός εκείνο που σας δημιούργησε τη σκέψη να παρακολουθήσετε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα;*

→ οι ερωτώμενοι δίνουν αρκετά σύντομες απαντήσεις. Ακολουθούν αποσπάσματα των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση:

Ο ερωτώμενος E1 αναφέρει : *Η συνεχής επιμόρφωση και μάλιστα σε ένα πεδίο πολύ χρήσιμο στην σχολική πραγματικότητα....*

Ο ερωτώμενος E3 αναφέρει: *στην σημερινή εποχή...δεν μπορείς να κάνεις αλλιώς. Πρέπει να έχεις και τυπικά και ουσιαστικά προσόντα..*

Ο ερωτώμενος E4 αναφέρει : *...βλέπουμε ότι συνεχώς αλλάζουν τα δεδομένα στο χώρο μας ..οπότε έτσι τουλάχιστον ξέρεις ότι θα έχεις κάποια μόρια για τις επόμενες αξιολογήσεις..*

Απαντήσεις/Ερωτώμενοι	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
Επιμόρφωση/Δια Βίου Μάθηση	✓				✓					
Απόκτηση προσόντων/αυτοβελτίωση			✓			✓				
Μοριοδότηση		✓		✓			✓	✓		✓
Παρότρυνση από συγγενικό πρόσωπο									✓	

Στο υποερώτημα 2.1.β.:« *Συχνά η αρχική σκέψη διαφοροποιείται από την τελική απόφαση. Για εσάς η αρχική σκέψη συμμετοχής στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα ταυτίζεται με το κίνητρο που είχατε κατά την τελική σας απόφαση; »*

→ οι ερωτώμενοι προσφέρουν μια αναλυτικότερη περιγραφή για τα αρχικά τους κίνητρα και σε κάποιες περιπτώσεις προσθέτουν και κάποιο ακόμη.

Ο ερωτώμενος E8 αναφέρει : *...ως διευθυντής λίγο πολύ γνωρίζεις τις σπουδές των συναδέλφων και δεν ξέρεις και τι θα μοριοδοτείτε και τι θα αλλάξει τα επόμενα χρόνια ..και κάνεις ότι μπορείς..Εγώ προσωπικά πιστεύω ότι πρέπει η ίδια η πολιτεία να μας εκπαιδεύει και να μας επιμορφώνει...αλλά και ο καθένας οφείλει να προσπαθεί να γίνεται καλύτερος.*

Στο ερώτημα 2.2: « Ποιος ήταν ο βασικός λόγος, ο οποίος σας οδήγησε στην επιλογή και παρακολούθηση ενός Μεταπτυχιακού προγράμματος με κατεύθυνση Διοίκηση της εκπαίδευσης και Ηγεσία ; »

→ καταγράφεται ταύτιση όλων των ερωτώμενων για την συνάφεια της κατεύθυνσης του μεταπτυχιακού με το επάγγελμά τους και χαρακτηρίζεται ως το καταλληλότερο για τα άτομα που διεκδικούν ή κατέχουν θέση ευθύνης.

Ο ερωτώμενος Ε5, ο οποίος παρακολούθησε το μεταπτυχιακό πρόγραμμα κυπριακού Πανεπιστημίου, προσθέτει ως κίνητρο επιλογής του συγκεκριμένου προγράμματος τον βολικό τρόπο παρακολούθησης μαθημάτων: «σίγουρα όταν θέλεις να ασχοληθείς με κάτι φροντίζεις να πάρεις τα κατάλληλα εφόδια..() Προσωπικά εκείνο το διάστημα το επέλεξα γιατί ήταν διαδικτυακά και δεν είχα χρόνο για κάτι άλλο...ήταν δύσκολο αλλά εντάξει.. »

Ο ερωτώμενος Ε9 θεωρεί ότι: «.. ως Διευθυντής οφείλεις να...έχεις εφόδια..δηλαδή να έχεις δεξιότητες οργάνωσης, διοίκησης, επικοινωνίας.. νομίζω ότι είναι το καλύτερο μεταπτυχιακό πρόγραμμα που μπορείς να κάνεις...»

Στο ερώτημα 2.3:« Θεωρείτε ότι το κίνητρο συμμετοχής σας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα πήγαζε από μία έμφυτη ανάγκη (π.χ. το αίσθημα επιτυχίας, χαρά της γνώσης, ένταξη σε μια κοινωνική ομάδα, εν γένει κοινωνικοποίηση) ή από εξωτερικά κίνητρα (όπως είναι μια εν δυνάμει αύξηση αμοιβής, εκτίμηση από τον κοινωνικό περίγυρο κλπ.); » με το οποίο επιδιώκεται η ιεράρχηση των κινήτρων από τους ίδιους τους διευθυντές και τις διευθύντριες,

→ κάποιιοι από τους ερωτώμενους που στην ερώτηση 2.1.α ανέφεραν ως κίνητρο συμμετοχής τους σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα την μοριοδότηση, προσθέτουν εσωτερικά κίνητρα όπως η ικανοποίηση τους και η ανάγκη για προσωπική βελτίωση.

Ο ερωτώμενος Ε1 αναφέρει: *Καθώς έχω μια μεγάλη οικογένεια και οι ανάγκες μας είναι εκ των πραγμάτων αυξημένες, το οικονομικό όφελος αποτέλεσε στην αρχή ένα κίνητρο αλλά σκεπτόμενη το πρότυπο που θέλω να περάσω στα δικά μου παιδιά μου αποφάσισα να δώσω έμφαση στη δια βίου εκπαίδευση μου.*

Ο ερωτώμενος Ε7 αναφέρει : *...Φυσικά δεν μπορείς να μένεις στάσιμος και όταν κάνεις κάτι τόσο καλό για σένα νιώθεις ικανοποίηση...*

Ερωτώμενοι/Απαντήσεις	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
Εσωτερικά κίνητρα	✓	✓	✓		✓	✓	✓			
Εξωτερικά κίνητρα	✓			✓		✓	✓	✓	✓	✓

Στο ερώτημα 2.4.α: « Ποια θεματική ενότητα του μεταπτυχιακού σας προγράμματος θεωρήσατε περισσότερο ενδιαφέρουσα; »

→ Οι ερωτώμενοι αναφέρουν τις ενότητες ηγεσίας και αξιολόγησης, ΓΠΕ και έρευνας.

Στο υποερώτημα 2.4 β: « Υπήρξε κάτι που σας δυσκόλεψε κατά την φοίτησή σας; »

→ Οι ερωτώμενοι αναφέρουν την διπλωματική εργασία, τις εργασίες, την απαίτηση χρόνου ως στοιχεία που τους δυσκόλεψαν.

Στο ερώτημα 2.5: « Παρακολουθείτε άλλα μαθήματα ή σεμινάρια για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων; Αν, ναι, σε ποια θεματικά πεδία; »

→ οι ερωτώμενοι αναφέρουν προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει παλαιότερα, όπως η συμβουλευτική, η δεύτερη ξένη γλώσσα, διαπολιτισμική εκπαίδευση και μία διευθύντρια ότι θα προχωρήσει σε διδακτορικό πτυχίο.

### **6.1.2 Β' άξονας - Νοηματοδότηση επαγγελματικής ταυτότητας διευθυντών και διευθυντριών –Εντοπισμός διαφορών μετά την παρακολούθηση του προγράμματος Διοίκησης– Ηγεσίας της εκπαίδευσης.**

Στον Β' άξονα καλούνται οι συμμετέχοντες στην έρευνα, μέσα από τις τέσσερις πρώτες ερωτήσεις να σκιαγραφήσουν την εικόνα που έχουν οι ίδιοι για την επαγγελματική τους ταυτότητα. Απαντούν για το εργασιακό τους περιβάλλον, για τις δεξιότητες που χρησιμοποιούν και τις προσδοκίες των συναδέλφων για τις αποφάσεις τους στον επαγγελματικό χώρο. Στη συνέχεια εντοπίζουν τις αλλαγές μετά την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού τους προγράμματος.



Αναλυτικά για την διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος: « Πώς αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ταυτότητα και πως αυτή διαφοροποιήθηκε μετά την παρακολούθηση του μεταπτυχιακού προγράμματος Διοίκησης – Ηγεσίας της εκπαίδευσης ;» οι διευθυντές και διευθύντριες σχολικών μονάδων απαντούν :

Στο πρώτο ερώτημα του Β' άξονα 3.1: *« Πώς αντιλαμβάνεστε τον εαυτό σας μέσα στο επαγγελματικό σας περιβάλλον; »*

→ Αυτοπροσδιορίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και ο καθένας αναφέρει αρχικά έννοιες όπως : Εργασιακό κλίμα, σχέση με τους συναδέλφους, λήψη ευθυνών.

Ο ερωτώμενος Ε1 αναφέρει: *Η συμπεριφορά στον χώρο εργασίας είναι πολύ σημαντική, συμφωνώντας σε γενικές γραμμές στο ότι η ατμόσφαιρα γίνεται πιο ευχάριστη όταν οι εργαζόμενοι λειτουργούν συντονισμένα και με αίσθημα σεβασμού ο ένας για τον άλλον.*

Στο ερώτημα: 3.2 *«Πιστεύετε πως είναι εύκολο να αλλάξετε τον τρόπο που διαχειρίζεστε την εργασία σας και γενικά το εργασιακό σας περιβάλλον; »*

→ οι διευθυντές και οι διευθύντριες υποστηρίζουν ότι: α) πρέπει να γίνονται αλλαγές στις διαδικασίες αντιμετώπισης προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν β) ότι το σχολικό περιβάλλον επιφυλάσσει συνεχώς νέες προκλήσεις στις οποίες καλούνται να ανταποκρίνονται με ετοιμότητα και υπομονή.

Στο ερώτημα 3.4: *« Συμβαίνει συχνά κατά την εκτέλεση των καθημερινών διοικητικών σας καθηκόντων να απαιτείται να χρησιμοποιήσετε περισσότερο τις κοινωνικές παρά τις γνωστικές σας δεξιότητες; Αν ναι, σε τι συχνότητα; »*

→ Οι ερωτώμενοι αναφέρουν την έννοια της Ενσυναίσθησης και θεωρούν τις κοινωνικές δεξιότητες πολύ χρήσιμες για την αντιμετώπιση τόσο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας όσο και των γονιών.

Ενδεικτικά: Ο Ε2 *«..Κάθε έτος έρχονται στο σχολείο καινούργιοι συνάδελφοι που είτε είναι τελείως άπειροι είτε ...ή απλά έρχονται για λίγους μήνες με αποτέλεσμα να πρέπει να γνωρίσεις πρώτα ποιον έχεις απέναντι σου. »* και ο Ε6 *«...μόνο έτσι αντιμετωπίζεις τους γονείς.. αλλά και τους συναδέλφους. Όλοι μας κουβαλάμε τα δικά μας..»*

Στο ερώτημα : «3.4 Νιώθετε συχνά ότι οι συνάδελφοί σας περιμένουν από εσάς να πάρετε τις αποφάσεις ή έχετε διαμορφώσει περισσότερο ένα κλίμα πρωτοβουλιών;»

→ οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι οι συνάδελφοι τους έχουν προσδοκίες από αυτούς για την λήψη αποφάσεων, ενώ ένας θεωρεί πως δεν θέλουν να παίρνουν πρωτοβουλίες (οι συνάδελφοι) αποποιούμενοι και τις τυχόν ευθύνες που μπορεί να προκύψουν.

Στο ερώτημα 3.5: « Μετά την παρακολούθηση του μεταπτυχιακού σας προγράμματος, θεωρείται ότι υπήρξε αλλαγή/ βελτίωση στην επικοινωνιακή σας ικανότητα ;» κυριαρχεί η θετική απάντηση.

### **6.1.3 Γ' άξονας -Τρόποι διαμόρφωσης εσωτερικής πολιτικής στη σχολική μονάδα -Σύνδεση με τις δεξιότητες που απέκτησαν από την παρακολούθηση του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού.**

Στον Γ' άξονα οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνται να εντοπίσουν στα δύο πρώτα ερωτήματα την επιρροή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής στο έργο τους και του τρόπου αντίδρασης τους στους κανόνες και τις θεσμικές πρακτικές. Στη συνέχεια καλούνται να περιγράψουν τον ρόλο τους ως ηγέτες και έπειτα να εντοπίσουν την πιθανή συμβολή του μεταπτυχιακού προγράμματος που παρακολούθησαν στον ηγετικό τους ρόλο. Στο τελευταίο μέρος της συνέντευξης απαντούν για τα περιθώρια ανάπτυξης εσωτερικής πολιτικής στη σχολική τους μονάδα και αν το ΜΠΣ τους έδωσε εφόδια για εντοπισμό και αξιοποίηση των περιθωρίων αυτών.

Αναλυτικά για την διερεύνηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος: «Με ποιους τρόπους συνδέουν τη διαμόρφωση εσωτερικής πολιτικής στη σχολική τους μονάδα με τις δεξιότητες που απέκτησαν από την παρακολούθηση του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού ;»

Στο πρώτο ερώτημα του Γ' άξονα 4.1: « Πιστεύετε ότι η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί μια χώρα, στην προκειμένη περίπτωση η Ελλάδα, επηρεάζει τον τρόπο που τα διευθυντικά στελέχη των εκπαιδευτικών δομών καλούνται να εκπληρώσουν το έργο τους; » οι διευθυντές και διευθύντριες σχολικών μονάδων απαντούν :

→ Θεωρούν ότι εκπαιδευτική πολιτική καθορίζει τον τρόπο που λειτουργούν τα σχολεία, κάνουν αναφορά στην γραφειοκρατία, στην πολυνομία και στις συχνές νομοθετικές αλλαγές, στο συγκεντρωτικό σύστημα και τις παγιωμένες αντιλήψεις.

Ο Ε2 αναφέρει: *«Ναι εννοείται σε πολύ μεγάλο βαθμό, από την γραφειοκρατία, από τις συχνές νομοθετικές αλλαγές..»* Ο Ε5 λέει: *«...για παράδειγμα ο διευθυντής του σχολείου ασχολείται με τόση γραφειοκρατική δουλειά που μένει ελάχιστος χρόνος για όλα τα άλλα [ ].....θα έπρεπε να έχει χρόνο για περισσότερο ουσιαστικές εργασίες»*

Στο ερώτημα 4.2: *« Θα λέγατε ότι ως διευθυντής/διευθύντρια αισθάνεστε υποχρεωμένος/η να ακολουθείτε κανόνες και θεσμικές πρακτικές; »*

→ Θεωρούν δεδομένο ότι ακολουθούν τους κανόνες και σε 9 απαντήσεις υπάρχουν στην πρόταση οι λέξεις: αλλά ή αν και... με τις οποίες ο ερωτώμενος επισημαίνει ότι ο ίδιος προσπαθεί να διαφοροποιηθεί .

Ο Ε1 αναφέρει: *«Η αλήθεια είναι πως οι θεσμοί αποτελούν πάντα εμπόδιο στην υλοποίηση της βούλησης ενός ηγέτη ή μιας ηγετικής ομάδας να επιβάλει το σχέδιο που έχει στο κεφάλι της επί της κοινωνίας. Το ίδιο συμβαίνει και σε μια σχολική μονάδα....»*

Ο Ε2 αναφέρει : *«Ναι πολύ συχνά αν και προσπαθώ όπου μπορώ να είμαι ευέλικτη»*

Ο Ε8 λέει: *«...και αισθάνομαι και είμαι υποχρεωμένος αλλά προσπαθώ πάντα να ...εκλογικεύω τις καταστάσεις ...»*

Στο ερώτημα 4.3.α: *« Πώς αντιλαμβάνεστε τον ηγετικό ρόλο ενός διευθυντή; »*

→ Οι απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα περιέχουν τη σκιαγράφηση ενός ηγέτη που εμπνέει εμπιστοσύνη, που παροτρύνει, θέτει όραμα, συνεργάζεται, οργανώνει, διοικεί με δημοκρατικό τρόπο και σεβασμό.

Ο Ε7 λέει: *« ....ο διευθυντής πρέπει να οργανώνει πάνω από όλα με σεβασμό στους συναδέλφους στα παιδιά και τους γονείς».*

Ο Ε9 αναφέρει: *«.. ο ηγέτης θέτει το όραμα αφού φυσικά γνωρίζει τη δυναμική της ομάδας του...να ξέρει δηλαδή πως μπορεί να αξιοποιήσει τους πόρους..»*

Στο υποερώτημα 4.3.β: *« Εσείς θεωρείτε ότι έχετε και τέτοιο ρόλο; Εξηγήστε. »*

→ Αναφερόμενοι στον εαυτό τους οι ερωτώμενοι υποστηρίζουν είτε ότι έχουν ηγετικό ρόλο είτε ότι προσπαθούν.

*E2: «Προσπαθώ να έχω, έχοντας πάντα σεβασμό στους συναδέλφους και την εκπαιδευτική διαδικασία.»*

Στο ερώτημα 4.4: *«Το ΜΠΣ έχει συμβάλει στην ανάπτυξη αυτού το ρόλου;»*

→ Σε αυτό το ερώτημα πολλοί από τους ερωτώμενους κάνουν αναφορά στο αίσθημα αυτοπεποίθησης και ικανοποίησης που ένοιωσαν μετά το πέρας των μαθημάτων του μεταπτυχιακού . Επίσης μιλούν για κατανόηση της κατανεμημένης ηγεσίας, για μεγαλύτερη κατανόηση του σύγχρονου σχολείου και τρόπους διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού.

Στο ερώτημα 4.5: *«Πως θα χαρακτηρίζατε τον τρόπο διοίκησής σας ;»*

→ Στον χαρακτηρισμό της διοίκησης τους οι διευθυντές και διευθύντριες επιλέγουν τους όρους :αποδοτικός, αποτελεσματικός, δημοκρατικός , δίκαιος, συμμετέχει ενεργά στις σχολικές λειτουργίες.

Στο ερώτημα 4.6: *«Υπάρχουν περιθώρια να αναπτύξετε εσωτερική πολιτική στο σχολείο σας;»*

→ Οι περισσότεροι απαντούν πως υπάρχουν κάποια μικρά περιθώρια και εξαρτάται από την θέληση του διευθυντή να τα εκμεταλλευτεί, ένας απαντά ίσως και να υπάρχουν και ένας θεωρεί πως δεν υπάρχουν καθόλου.

Στο ερώτημα 4.7: *«Θεωρείτε ότι το ΜΠΣ σας βοήθησε να εντοπίζετε και να αξιοποιείτε τα περιθώρια; Δώστε μας παραδείγματα (καινοτομίες, δικές σας πρωτοβουλίες, κα)»*

→ απαντούν πως το ΜΠΣ βοήθησε στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών , την συνεργασία με τους νεότερους συναδέλφους αλλά και την καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς και τους μαθητές.

## Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup> : Συζήτηση – Συμπεράσματα

### 7.1 Συμπεράσματα αναφορικά με τα Κίνητρα

Ο άνθρωπος είναι ένα πολυδιάστατο ον κι αυτό διαφαίνεται είτε μελετήσουμε τη θεωρία των κινήτρων και των ταυτοτήτων, είτε δούμε αναλυτικά την έρευνα και τις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Ο πολυδιάστατος αυτός χαρακτήρας διαθέτει διάφορες εκφάνσεις και εκ τούτου ο κάθε άνθρωπος δίνει μια διαφορετική απάντηση στις ερωτήσεις που αφορούν την παρακίνηση και την έκφραση του εαυτού. Αυτό θα ήταν και ένα πολύ γενικό συμπέρασμα που θα μπορούσαμε να αποδώσουμε στην εν λόγω έρευνα.

Επί της ουσίας, η πολυπλοκότητα της ανθρώπινης φύσης, σκέψης και έκφρασης αυτών δημιουργεί μόνιμα την ανάγκη να στοχοθετηθούν νέες μελέτες και νέες θεωρίες, ανάλογα με την κοινωνία, την οικονομία και τις τρέχουσες πολιτικές συνθήκες. Επειδή, ο άνθρωπος επηρεάζεται στενά από το περιβάλλον του και τα κίνητρα του, όπως είδαμε και ανωτέρω στις θεωρίες κινήτρων, μεταβάλλονται ή εξαρτώνται τόσο από εσωτερικούς όσο και από εξωγενείς παράγοντες. Για παράδειγμα, ο ερωτηθείς στις συνεντεύξεις που απαντά προβάλλοντας σαν κίνητρο το δεδομένο της μοριοδότησης, έχει βιώσει τις τρέχουσες οικονομικές συνθήκες στην Ελλάδα με τέτοιο τρόπο, ώστε γι' αυτόν αυτό αποτελεί παρακίνηση. Έπειτα, όμως, παρατηρούμε ότι οι ερωτηθέντες απαντούν ισοδύναμα για τους λόγους παρακίνησης, προβάλλοντας τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά κίνητρα έναρξης ενός μεταπτυχιακού προγράμματος.

Επιπλέον, γίνεται φανερό ότι η προσωπικότητα διαδραματίζει, ίσως, τον πιο σημαντικό ρόλο για τη θεωρία των κινήτρων. Στην πράξη, άνθρωποι που έχουν τον ίδιο εργασιακό ρόλο (διευθυντές εκπαιδευτικών μονάδων), βρίσκουν σε άλλα μέρη την παρακίνηση για να εισέλθουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Βέβαια, όπως είδαμε και ανωτέρω, η προσωπικότητα αποτελείται κι αυτή με τη σειρά της από ένα φάσμα παραγόντων. Πάντως, σε κάθε περίπτωση, το φάσμα αυτό υπεισέρχεται σίγουρα στην πρωταρχική κάλυψη των βιοτικών αναγκών. Δηλαδή, στην περίπτωση των ερωτηθέντων στο ερωτηματολόγιο, είναι αυταπόδεικτο, ότι τα άτομα αυτά διεκδικούν μια από τις ανώτερες θέσεις στην πυραμίδα του Maslow. (Maslow, 1943)

Η παρούσα έρευνα, όμως, φώτισε και ένα ακόμη μεγάλο μέρος για τη διά βίου εκπαίδευση και μάθηση : η ικανοποίηση είναι η κινητήριο δύναμη για την εισαγωγή στη διαδικασία της μάθησης, για τη συνέχιση αυτής και για την ολοκλήρωση του. Σε κάθε στάδιο της διά βίου αυτής διαδικασίας, το άτομο κάνει την αυτοκριτική του, βλέπει όσα κερδίζει και συνεχίζει ή παύει τη εκπαίδευσή του. Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης, κατά τον Κουτούζη (1999), οι λόγοι που εισέρχεται το άτομο στην εκπαίδευση είναι βασισμένοι σε κοινωνικά και προσωπικά πρότυπα. Αυτό, φυσικά, γίνεται φανερό κατά το πεδίο απαντήσεων στην ερώτηση, αν η παρακίνηση για την ενασχόληση με το μεταπτυχιακό πρόγραμμα προήλθε από εσωτερικά συναισθήματα ή από εξωτερικούς παράγοντες. Οι απαντήσεις δείχνουν ότι τα άτομα πράττουν, όπως αναμένεται να πράξουν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, οι απαντήσεις που υποδεικνύουν ότι η κοινωνία δεν αποδέχεται τη στασιμότητα, ή ότι πρέπει να δοθεί στα παιδιά το παράδειγμα της μη στασιμότητας. Με άλλα λόγια, η αποδοχή της κοινωνίας ή η έμμεση φροντίδα προς τα παιδιά προκαλούν το συναίσθημα επιτυχίας. Το συναίσθημα επιτυχίας με τη σειρά του είναι ένα από τα πιο έντονα συναισθήματα παρακίνησης για τη διαδικασία της εκπαίδευσης.

## **7.2 Συμπεράσματα αναφορικά με τις ταυτότητες**

Ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του αποτελεί μέρος της ταυτοτικής του συγκρότησης. Κατά τη δεύτερη διάσταση της ταυτοτικής συγκρότησης, το άτομο επεξεργάζεται τον εαυτό του μέσα από την ενσωμάτωση, δηλαδή την ανάγκη να αποτελέσει μέρος ενός κοινωνικού συνόλου. (Δραγώνα, 2007) Μάλιστα, δεν απέχει η έννοια της ανάγκης της ύπαρξης μέσα στο κοινωνικό σύνολο με την ανάγκη αποδοχής που αναφέρθηκε ακριβώς παραπάνω. Έτσι και οι ερωτηθέντες, όταν ερωτήθηκαν για το πως αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους μέσα στον εργασιακό τους χώρο, πρόταξαν έννοιες όπως «οι συνάδελφοι» ή το εργασιακό κλίμα.

Οι διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων σκέφτονται τη θέση που κατέχουν και τον ρόλο που διαδραματίζουν μέσα από ένα, περιορισμένο στην προκειμένη περίπτωση, κοινωνικό σύνολο. Αυτό, κατ' επέκταση, μας δίνει το ερέθισμα να σκεφτούμε πόσο σημαντικό παράγοντα αποτελεί ο κοινωνικός περίγυρος του ατόμου σε θέματα εργασιακών ρόλων.

Επιπλέον, η διευθυντική θέση έχει την ευθύνη και τη δύναμη να οδηγήσει σε ένα θετικό εργασιακό κλίμα και σε μια ευχάριστη οργανωσιακή κουλτούρα. Οι ερωτηθέντες γνώριζαν την έννοια της ενσυναίσθησης και επιβεβαιώνουν την θεωρία του Golemann περί ανάγκης συναισθηματικής νοημοσύνης στο εργασιακό γίγνεσθαι. Όπως αναφέρει ο Morgan (1996), ο ηγέτης – διευθυντής πρέπει να φροντίζει την ομάδα του. Χαρακτηριστική μνεία πρέπει να γίνει στην απάντηση ενός ερωτηθέντος που ανέφερε ότι πρέπει να γνωρίσεις το άτομο πριν τον εκπαιδεύσεις ή τον βοηθήσεις να αποκτήσει πείρα. Άλλωστε, για να διευθύνεις ορθά πρέπει πρωτίστως να κατανοήσεις τον εαυτό σου και τους γύρω σου.

### **7.3 Συμπεράσματα αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική**

Εξετάζοντας την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης, έγινε ορατό ότι η Ελλάδα δέχεται αλληλοεπιδρώμενες επιρροές από την Ευρωπαϊκή Ένωση και από την βαλκανική κουλτούρα. Κατά τον Μαυρογιώργο (2007, 2009) είδαμε ότι αυτό σχετίζεται άμεσα με μια τεχνοκρατική ρύθμιση που δημιουργεί όρους αλληλοαναίρεσης και αντιμεταρρύθμισης.

Η έρευνα έδειξε ότι το τεχνοκρατικό σύστημα επηρεάζει τα σχολεία τους και τον τρόπο που εκπληρώνουν το έργο τους. Η γραφειοκρατία, σαν απορρέουσα του τεχνοκρατικού συστήματος, αναφέρθηκε από μέρος των ερωτηθέντων, οι οποίοι την συσχέτισαν με την μείωση, εξαιτίας αυτής, της απόδοσης και διαφοροποίησης.

Οι ερωτηθέντες έδειξαν, μέσω των απαντήσεων τους, ότι δεν επιθυμούν να διαιωνίσουν την κουλτούρα των κανόνων και θεσμών, όπως υφίστανται τώρα, αντιθέτως επιθυμούν να αλλάξουν, να βάλουν τη δική τους πινελιά στον τρόπο διοίκησης και κατ' επέκταση στον ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο εν γένει στην ελληνική κοινωνία.

Η θεωρία και η πρακτική στην παρούσα έρευνα και μελέτη έρχονται σε συμφωνία στο γεγονός ότι οι θεσμοί και οι κανόνες της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα αποτελούν εμπόδιο. Αυτό είναι εξαιρετικά αποκαρδιωτικό, ειδικά αν σκεφτούμε ότι το κράτος θα έπρεπε να ενισχύει και να συνδράμει είτε οικονομικά είτε με άλλους πρακτικούς τρόπους το ρόλο του διευθυντή, ώστε να ενισχυθεί η ατομική ελευθερία και η παρέμβαση των θεσμών να γίνεται μόνο για λόγους κινητοποίησης της αγοράς. (Φιλελεύθερη Προσέγγιση Εκπαιδευτικής πολιτικής ( Friedman, 1955)

## Κεφάλαιο 8<sup>ο</sup> : Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις για μελλοντική επέκταση της έρευνας

Κάθε ερευνητής που πραγματεύεται μια έρευνα προσδοκά αυτή να αποτελέσει εναρκτήρια συζήτηση για επόμενες έρευνες. Ειδικά, αναφορικά με την εκπαίδευση στην Ελλάδα, που καλώς ή κακώς, επιδέχεται μεγάλης βελτίωσης, τα υπό εξέταση στοιχεία μπορούν να ερευνηθούν από πολλές παραμέτρους που λόγω περιορισμών στην έρευνα δεν αναζητήθηκαν απαντήσεις εν προκειμένω.

Περιοριστικός παράγοντας για την έρευνα αποτέλεσε η έλλειψη χρόνου, ώστε να εξαχθούν και περισσότερο ψυχομετρικά συμπεράσματα για την παρακίνηση των ερωτηθέντων. Επεξηγηματικά, είναι εφικτό να εξεταστεί το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον των ερωτώμενων, προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητός ο τρόπος που επιδρά το περιβάλλον στις μετέπειτα αποφάσεις στα πλαίσια των εκπαιδευτικών επιλογών των ανθρώπων στην Ελλάδα. Η εν λόγω έρευνα, θα μπορούσε να διεξαχθεί σε βάθος τετραετίας, με συνεχή παρακολούθηση των ερωτώμενων, οπότε και θα αποτελούσε διδακτορικού επιπέδου πρωτογενή έρευνα.

Επιπλέον, έχοντας στα χέρια μας τα συμπεράσματα αναφορικά με το επίπεδο και την αντίληψη της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, θα ήταν θεμιτό να ερευνηθούν μέθοδοι και προοπτικές, ώστε να καθιερωθεί μια περισσότερο ανθρωποκεντρική προσέγγιση, όπως είδαμε και στο κεφάλαιο των συμπερασμάτων. Ο τρόπος που δυνητικά θα μπορούσε να εφαρμοστεί αυτή η προσέγγιση δεν μελετήθηκε επί του παρόντος, επειδή ξέφυγε από τα πλαίσια έρευνας και μελέτης του στόχου που είχε προκαθοριστεί. Μολαταύτα, γνωρίζοντας πλέον, ότι ο διευθυντικός ρόλος είναι τόσο άμεσα συνυφασμένος με γραφειοκρατικές λειτουργίες που αφήνει λίγο περιθώριο για τα διευθυντικά στελέχη να δημιουργήσουν καινοτόμες πρακτικές με πιθανόν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, είναι σημαντικό να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο θα μπορούσε να γίνει περιορισμός των εκτεταμένων γραφειοκρατικών λειτουργιών. Άλλωστε, η ανάγκη για διαφοροποίηση κατέστη, μέσω της πρωτογενούς έρευνας, σαφές ότι η υφίσταται. Επομένως, μένει μόνο να βρεθεί ο τρόπος για να υπάρξει βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής



## **Αρθογραφία – Βιβλιογραφία**

- Atkinson M. M., 2017, Lindblom's lament: Incrementalism and the persistent pull of the status quo, *Policy and Society*, Vol 30, I. 1
- Ball, S. J., 1972, Self and identity in the context of deviance : The case of criminal abortion. In R.A. Scott and J. D. Douglas (Eds.), *Theoretical perspectives on deviance*. New York : Basic Books.
- Bass B., *Organizational Decision Making*, (Homewood, Ill.: Richard D. Irwin, 1983)
- Berry, L.,M., & Houston, J. P. (1993).*Psychology at work*. Madison: Brown & Benchmark
- Bernstein, B. (1971), On the classification and framing of educational knowledge. In M.D.F. Young Ed
- Boekaerts, M., (2002), Motivation to learn, *International Academy of Education International Bureau of Education – IBE UNESCO Education practices series - No 10*
- Bono, J. E., & Judge, T. A. (2004), "Personality and Transformational and Transactional Leadership", *Journal of Applied Psychology*, 89(5)
- Boshier, R. (1998): EdgarFaure After 25 Years: Down but Not Out. In: J.Holford-P
- Brent Estes et al, 2012, Examining Motivation Theory in Higher Education: An Expectancy Theory Analysis of Tenured Faculty Productivity, *International journal of management, business and administration*, Volume 15, Number 1
- Chatzimouratidis Athanasios, T. I. and L. I. N. (2012). Decision support systems for human resource training and development. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(4), 662 - 693. Ανακτήθηκε στις 10 /12/ 2015 από <http://dx.doi.org/10.1080/09585192.2011.561235>
- Coombs, P.A.–Amhed, M. (1974): *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: John Hopkins University Press
- Cuddy A.J.C., Kohut M., Neffinger J., 2013, Connect then lead, *Harvard Business Review*
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

- Digman J.M., 1990, Personality Structure: Emergence of the five-factor model, Annual Review of Psychology
- English, W., Fenwick, ∞., & Hill C. J. (1986). Total Quality Education Transforming Schools Into Learning Places. Corwin Press, Inc
- Erikson E., 1959 Identity and the life cycle: selected papers, Psychological issues, 1,1-171
- Ferreira, M., Cardoso, A. P., Abrantes, J. L. (2011). Motivation and Relationship of the Student with the School as Factors Involved in the Perceived Learning. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29, 1707–1714.
- Fujita-Starck, P. J. (1996). Motivations and characteristics of adult students: Factor stability and construct validity of the educational participation scale. Adult education quarterly 47 (1), 29-40
- Goffman E., 1959, The presentation of self in everyday life.
- Goleman D., (2000), Leadership that gets results, Harvard Business Review
- Hall S., P. Du Gay, 1996, Questions of cultural identity, Sage publications Inc
- Hallinger P., 2011, Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research από : <https://www.researchgate.net/publication/241674642>
- Hong J.Y., 2010, Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession, Teacher and Teaching Education, 26
- Houle, C. O. (1961), The Inquiring Mind, Madison: University of Wisconsin Press
- Jeffs T. and Smith M. (1990) educating informal educators in Jeffs T. and Smith M (1990) *Using Informal Education*, Buckingham: Open University Press.
- Keller, J., (2000), How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS model approach, Paper presented at VII Seminario, Santiago, Cuba.
- Kennedy, M. (2000), Managing Conflict in Work Teams, Center of the Study of Work Teams, University of North Texas
- Maslow, 1943, A theory of human motivation

- Mihail D. M., Links M.M, Sarvanidis F., 2013, High Performance Work Systems in corporate turnaround : A German Case Study, Journal of Organisational Change Management
- Morgan G., 1996, Empowering Human Resources, In Riches, C.& Morgan C. (Eds), Human Resource Management in Education. London: The Open University, 32-37.
- Morstain, B. R., & Smart, J. C. (1974). Reasons for participation in adult education courses: A multivariate analysis of group differences. Adult Education Quarterly
- Pajares, F., 1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : <https://doi.org/10.3102%2F00346543066004543>
- Rabideau, S., T. (2005). Effects of achievement motivation on behavior.
- Richard E. Kopelman, 1979, A Causal-Correlational Test of the Porter and Lawler Framework, Baruch College-The City University of New York, vol 32, issue 7
- Rogers, A. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Rogers, A. (2002): «Ομιλία στη Διεθνή Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων». Όπως αναφέρεται: Α.ΚΟΚΚΟΣ(επιμ.): Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο, 49-52
- Schunk, D & Miller, S. (2002). *Academic Motivation of Adolescents*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:  
[https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=APknDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA29&dq=Schunk+%26+Miller,+ \(2002\). Academic+Motivation+of+Adolescents&ots=7T1yhb8U1\\_&sig=cfV7fwMKBH3sBi0PIRjN0O83RuE&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Schunk%20%26%20Miller%2C%20\(2002\). Academic%20Motivation%20of%20Adolescents&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=APknDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA29&dq=Schunk+%26+Miller,+ (2002). Academic+Motivation+of+Adolescents&ots=7T1yhb8U1_&sig=cfV7fwMKBH3sBi0PIRjN0O83RuE&redir_esc=y#v=onepage&q=Schunk%20%26%20Miller%2C%20(2002). Academic%20Motivation%20of%20Adolescents&f=false)
- Simon, H. A. (1973), “The Structure of Ill-Structured Problems”, *Artificial Intelligence*, 4
- Stoner, J.A.F. & Wankel, C. (1988), Management, New Delhi, Prentice-Hall of India, στο Singh H.M. (ed.), “Fundamentals of Educational Management”, 1995
- Ulrich D., Smallwood N., What is Talent?, Michigan Ross School of Business, Executive Education, διαθέσιμο στο :  
[https://michiganross.umich.edu/sites/default/files/uploads/RTIA/pdfs/dulrich\\_wp\\_wh\\_at\\_is\\_talent.pdf](https://michiganross.umich.edu/sites/default/files/uploads/RTIA/pdfs/dulrich_wp_wh_at_is_talent.pdf)
- Vroom, V.H. (1964). Work and motivation. Wiley.

Wagner-Johnson, D. (2000), *Managing Work Team Conflict: Assessment and Preventative Strategies*, Center of the Study of Work Teams, University of North Texas.

### Στα ελληνικά

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην

Ανδρούσου, Α., (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά*. Διδακτική Μεθοδολογία, , Πανεπιστήμιο Αθηνών, σελίδα 16.

Βεργίδης, Δ.(1997): *Εκπαίδευση Ενηλίκων: θεωρητικό πλαίσιο, σχεδιασμός προγραμμάτων, ερευνητικά δεδομένα*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών

Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (2004). *Τυπολογίες και στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 11-16

Γουβιάς, Δ. Σ. (2002). «Δια βίου μάθηση; Ευχαριστώ, δεν θα πάρω» – Η σημασία της δημιουργίας «ζήτησης» για εκπαίδευση ενηλίκων με χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής & Επικοινωνιών. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamorfosi/ekppol\\_mater.htm#ref](http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamorfosi/ekppol_mater.htm#ref)

Γούσιας Φ. 2017, *Κοινωνικές διαστάσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τα κίνητρα των εκπαιδευόμενων και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων*, Τα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός» Αθήνα

Δραγώνα, Θ., 2007, *Κλειδιά και αντικλειδιά : ταυτότητα και εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στα : <http://hdl.handle.net/10795/942> <http://repository.edulll.gr/942>

Ζαβλανός Μ., 1998, *Μάνατζμεντ*, Αθ. Σαμούλης, σ. 275-276

Ζαμπέτα, Ε.,1994, *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-89*, Θεμέλιο

Καψάλης Α, 2005, *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων*, Πανεπιστήμιο Μακεδονία

Κοκκόρη, Α.,2020, *Πως αντιλαμβάνονται τις αλλαγές στις στάσεις, στις αντιλήψεις και στις πρακτικές τους, οι εκπαιδευτικοί και τα εν ενεργεία στελέχη της εκπαίδευσης, που*

έχουν εμπλακεί σε μεταπτυχιακές σπουδές με κατεύθυνση στην ηγεσία - διοίκηση στην εκπαίδευση.(Διδακτορική διατριβή. Διαθέσιμο από :Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ*(τόμος Α). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μάρκοβιτς Γ, 2020, *Αποτελεσματικοί ηγέτες : Τρεις τύποι ηγεσίας*, διαθέσιμο στο : <https://www.voria.gr/article/apotelesmatiki-igetis-tris-tipi-taftotitas-igesias>

Μπουραντάς, Δ., Μαννατζμεντ, 2002, σ. 270 Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα

Μπουραντάς, Δ. (2005) *Ηγεσία: Ο δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα

Παπαλεξανδρή, Ν., και Μπουραντάς, Δ. (2003).*Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*. Αθήνα:Εκδόσεις Μπένου.

Πασιαρδή, Γ. (2001) *Το Σχολικό κλίμα: Θεωρητική και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*, Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.

Πασιαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία – Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Πλατσίδου, Μ. & Γωνίδα, Ε. (2005). *Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο*.

Σμυρναίου, Ζ. & Κουτσίδου, Β. (2014). *Οι σημαντικότερες θεωρίες για τα Κίνητρα ΤΠΕ και Κίνητρα*

Σπυριάδου – Κουτούζης, 2019, *Κίνητρα και αντικίνητρα διεκδίκησης θέσης διοικητικής ευθύνης: Στάσεις και απόψεις των αιρετών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, ΕΚΤ

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές. Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών*. Ανακτήθηκε στις 20/01/2020 από: [http://dsep.uop.gr/attachments/Anakoinwseis/STAMELOS\\_EISAGOGH\\_EKPAIDEYTIKES\\_POLITIKES.pdf](http://dsep.uop.gr/attachments/Anakoinwseis/STAMELOS_EISAGOGH_EKPAIDEYTIKES_POLITIKES.pdf)

Τόγκας Κ – Ρεκλείτη Μ, *Ο διευθυντής ηγέτης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Ελληνικό περιοδικό νοσηλευτικής επιστήμης, διαθέσιμο στο: [http://journal-ene.gr/wp-content/uploads/2013/12/difthintis\\_igetis\\_tritovathmia\\_ekpaidevsi.pdf](http://journal-ene.gr/wp-content/uploads/2013/12/difthintis_igetis_tritovathmia_ekpaidevsi.pdf)

Τσουνής Α., Σαράφης Π., (2016). *Η Έννοια της Επαγγελματικής Ικανοποίησης: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Αποτελέσματα στην Εργασιακή Απόδοση*

Φρυδάκη Ε., 2015, Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας, Κριτική

Χατζηπαντελή Σ.Π., 1999, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού Στελέχωση, Παρακίνηση, Αμοιβές, Διαχείριση της Υπαλληλικής Σχέσης, Εργασιακό κλίμα

Χυτήρης, 2001, «Οργανωσιακή Συμπεριφορά», σ.159-163

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Ερωτήσεις ημιδομημένης συνέντευξης**

Σχέδιο ημιδομημένης συνέντευξης διευθυντή/διευθύντριας

### **Ενότητα 1. Προσωπικές πληροφορίες**

- 1.1. Ποια είναι η ειδικότητά σας;
- 1.2. Τι ηλικία έχετε;
- 1.3. Πόσα χρόνια εργάζεστε συνολικά;
- 1.4 Πόσα από τα χρόνια αυτά, έως σήμερα, έχετε υπηρετήσει/υπηρετείτε ως διευθυντής/ντρια;
- 1.5 Πόσα χρόνια είστε ω διευθυντής/ντρια στο συγκεκριμένο σχολείο;
- 1.6 α) Ποιο έτος τελειώσατε το μεταπτυχιακό σας πρόγραμμα;  
β) Από ποιο πανεπιστήμιο ; και  
γ) Ποιός είναι ο ακριβής τίτλος του μεταπτυχιακού προγράμματος;

### **Ενότητα 2. Κίνητρα**

- 2.1.α Ποιο ήταν το γεγονός εκείνο που σας δημιούργησε τη σκέψη να παρακολουθήσετε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα;
- 2.1.β Συχνά η αρχική σκέψη διαφοροποιείται από την τελική απόφαση. Για εσάς η αρχική σκέψη συμμετοχής στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα ταυτίζεται με το κίνητρο που είχατε κατά την τελική σας απόφαση;
- 2.2 Ποιος ήταν ο βασικός λόγος, ο οποίος σας οδήγησε στην επιλογή και παρακολούθηση ενός Μεταπτυχιακού προγράμματος με κατεύθυνση Διοίκηση της εκπαίδευσης ;
- 2.3 Θεωρείτε ότι το κίνητρο συμμετοχής σας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα πήγαζε από μία έμφυτη ανάγκη (π.χ. το αίσθημα επιτυχίας, χαρά της γνώσης, ένταξη σε μια κοινωνική ομάδα, εν γένει κοινωνικοποίηση) ή από εξωτερικά κίνητρα (όπως είναι μια εν δυνάμει αύξηση αμοιβής, εκτίμηση από τον κοινωνικό περίγυρο κλπ.);
- 2.4.α Ποια θεματική ενότητα του μεταπτυχιακού σας προγράμματος θεωρήσατε περισσότερο ενδιαφέρουσα;
- 2.4 β Υπήρξε κάτι που σας δυσκόλεψε κατά την φοίτησή σας;

2.5 Παρακολουθείτε ή έχετε παρακολουθήσει άλλα μαθήματα ή σεμινάρια για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων; Αν, ναι, σε ποια θεματικά πεδία;

### **Ενότητα 3. Ταυτότητες**

3.1 Πώς αντιλαμβάνεστε τον εαυτό σας μέσα στο επαγγελματικό σας περιβάλλον; (ας πούμε μπορείτε να πείτε ότι συσσωρεύετε τις εργασίες, ότι προσκολλάστε περισσότερο στο αποτέλεσμα ή ότι αποφεύγετε τις διαμάχες προκειμένου να υπάρχει ηρεμία)

3.2 Πιστεύετε πως είναι εύκολο να αλλάξετε τον τρόπο που διαχειρίζεστε την εργασία σας και γενικά το εργασιακό σας περιβάλλον;

3.3 Συμβαίνει συχνά κατά την εκτέλεση των καθημερινών διοικητικών σας καθηκόντων να απαιτείται να χρησιμοποιήσετε περισσότερο τις κοινωνικές παρά τις γνωστικές σας δεξιότητες; Αν ναι, σε τι συχνότητα;

3.4 Νιώθετε συχνά ότι οι συνάδελφοί σας περιμένουν από εσάς να πάρετε τις αποφάσεις ή έχετε διαμορφώσει περισσότερο ένα κλίμα πρωτοβουλιών;

3.5 Μετά την παρακολούθηση του μεταπτυχιακού σας προγράμματος, θεωρείτε ότι υπήρξε αλλαγή/ βελτίωση στις ικανότητές σας ; Ιδιαίτερα στην άσκηση διοίκησης. Εξηγήστε.

### **Ενότητα 4. Εκπαιδευτική πολιτική**

4.1 Πιστεύετε ότι η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί μια χώρα, στην προκειμένη περίπτωση η Ελλάδα, επηρεάζει τον τρόπο που τα διευθυντικά στελέχη των εκπαιδευτικών δομών καλούνται να εκπληρώσουν το έργο τους;

4.2 Θα λέγατε ότι ως διευθυντής/διευθύντρια αισθάνεστε υποχρεωμένος/η να ακολουθείτε κανόνες και θεσμικές πρακτικές;

4.3.α Πώς αντιλαμβάνεστε τον ηγετικό ρόλο ενός διευθυντή;

4.3.β Εσείς θεωρείτε ότι έχετε και τέτοιο ρόλο; Εξηγήστε.

4.4 Το ΜΠΣ έχει συμβάλει στην ανάπτυξη αυτού το ρόλου;

4.5 Πως θα χαρακτηρίζατε τον τρόπο διοίκησής σας ;

4.6 Υπάρχουν περιθώρια να αναπτύξετε εσωτερική πολιτική στο σχολείο σας;



4.7 Θεωρείτε ότι το ΜΠΣ σας βοήθησε να εντοπίζετε και να αξιοποιείτε τα περιθώρια; Δώστε μας παραδείγματα (καινοτομίες, δικές σας πρωτοβουλίες, κα)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Συγκριτικός πίνακας αποτελεσμάτων

Α' άξονας- Κίνητρα συμμετοχής εκπαιδευτικών σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με κατεύθυνση εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης.	Κωδικοί	Λειτουργικοί ορισμοί
1.Αρχικό κίνητρο συμμετοχής Μεταπτυχιακού προγράμματος	ΕΔΒΜΑΘ=	Επιμόρφωση και Δια Βίου Μάθηση
	ΑΠΚΠΡ=	Απόκτηση προσόντων
	ΜΟΡΙΟΔ =	Μοριοδότηση
	ΠΑΡΠΕΡ=	Παρακίνηση από το περιβάλλον
2.Επιλογή Μεταπτυχιακού προγράμματος με κατεύθυνση Διοίκηση της εκπαίδευσης και Ηγεσία	ΣΜΕΔΙΕΥΘ=	Συνάφεια με το επάγγελμα του Διευθυντή σχολικής μονάδας
3.Προσδιορισμός κινήτρων από τους ερωτώμενους	ΟΙΚΚΙΝ=	Οικονομικό κίνητρο
	ΑΥΤΒΕΛΤ=	Αυτοβελτίωση

Β' άξονας - Νοηματοδότηση επαγγελματικής ταυτότητας διευθυντών και διευθυντριών – Εντοπισμός διαφορών μετά την παρακολούθηση του ΜΠΣ	Κωδικοί	Λειτουργικοί ορισμοί
1.Αυτοπροσδιορισμός επαγγελματικής ταυτότητας	ΕΡΓΚΛ=	Εργασιακό κλίμα
	ΛΗΨΕΥΘ=	Λήψη ευθυνών
	ΣΥΝΕΡΣ=	Συνεργασία με συναδέλφους
2.Εντοπισμός δεξιοτήτων	ΚΟΙΝΔΕΞ=	Κοινωνικές δεξιότητες
	ΕΝΣΥΝ=	Ενσυναίσθηση
3.Προσδοκίες συναδέλφων/ κλίμα	ΠΡΟΣΔ=	Προσδοκίες για λήψη αποφάσεων
	ΑΠΟΠΕΥΘ=	Αποποίηση ευθυνών από συναδέλφους

<b>Άξονας Γ':</b> Συσχέτιση εσωτερικής πολιτικής και δεξιοτήτων από το ΜΠΣ	<b>Κωδικοί</b>	<b>Λειτουργικοί ορισμοί</b>
1.Επιρροή κεντρικής εκπαιδευτικής Πολιτικής στο έργο του διευθυντή	ΚΑΘΕΠΠΡ=	Καθοριστική επιρροή
	ΓΡΑΦΚΡ=	Γραφειοκρατία
	ΠΟΛΝΟΜ=	Πολυνομία
2.Τρόποι αντίδρασης στους κανόνες και θεσμικές πρακτικές	ΥΠΟΧΤΚ=	Υποχρεωτική τήρηση κανόνων
	ΠΡΟΣΔΙΑΦ=	Προσπάθεια διαφοροποίησης
3.Νοηματοδότηση Ηγετικού ρόλου/Διοίκηση	ΕΜΝΕΜΠ=	Ηγέτης που εμπνέει εμπιστοσύνη
	ΘΕΟΡΑΜ=	Ηγέτης που θέτει όραμα
	ΗΓΣΥΝΕ=	Ηγέτης που συνεργάζεται
	ΔΙΟΙΔΗΜ=	Διοικεί με δημοκρατικό τρόπο
4.Συμβολή ΜΠΣ στον ηγετικό ρόλο/Διοίκηση	ΑΙΣΑΥΤΠ=	Αίσθημα αυτοπεποίθησης
	ΑΙΣΘΙΚΑ=	Αίσθημα ικανοποίησης
	ΚΑΣΥΣΧ=	Κατανόηση σύγχρονου σχολείου
	ΒΕΔΙΑΔ=	Βελτίωση διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού
	ΚΑΚΗΓ=	Κατανόηση κατανεμημένης ηγεσίας
5.Περιθώρια ανάπτυξης εσωτερικής πολιτικής	ΥΠΑΡΠΕΡ=	Υπαρκτά /μικρά περιθώρια
	ΚΑΝΠΕΡ=	Κανένα περιθώριο
6.Εφόδια αξιοποίησης περιθωρίων ανάπτυξης εκπαιδευτικής πολιτικής μετά το ΜΠΣ	ΑΞΙΟΤΠΕ=	Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών
	ΚΑΣΜΝΣ=	Καλύτερη συνεργασία με νεότερους συναδέλφους

