

2026-02

$\text{p}\ddot{\text{y}} \text{ — } \text{ — } ^3 \mu \tilde{\text{A}}^{-\pm} \acute{\text{E}} \hat{\text{A}} \cdot \frac{1}{2} \acute{\text{A}} \frac{1}{2} \neg \frac{1}{4} \acute{\text{E}} \tilde{\text{A}} \cdot \text{®}$
 $\text{p}\ddot{\text{y}} \cdot \acute{\text{A}} \pm ^3 \mu \gg \frac{1}{4} \pm \ddot{\text{A}}^{10} \text{®} \text{™}^0 \pm \frac{1}{2} \text{; } \acute{\text{A}} \text{; } ^{-} \cdot \tilde{\text{A}} \cdot$
 $\text{p}\ddot{\text{y}} \cdot ^0 \acute{\text{A}} \pm ^1 \acute{\text{A}} \mu \acute{\text{A}} \ddot{\text{A}}^{10} \hat{1} \frac{1}{2} \tilde{\text{A}} \ddot{\text{A}} \cdot \frac{1}{2} \cdot \acute{\text{A}} \text{; } \text{Ç} \text{®} \ddot{\text{A}} \cdot$
 $\text{p}\ddot{\text{y}} \text{ £ } \text{Ç} \text{; } \gg ^{10} \text{®} \hat{\text{A}} \text{ ' } \acute{\text{A}} \ddot{\text{A}} \text{; } \frac{1}{2} \text{; } \frac{1}{4} ^{-} \pm \hat{\text{A}}$

$\text{p}\ddot{\text{y}} \text{ } ^1 \text{; } \frac{1}{2} \acute{\text{A}} \tilde{\text{A}}^{-} \text{; } \acute{\text{A}}, \text{œ} \neg \acute{\text{A}}^1 \text{; } \hat{\text{A}}$

$\text{p}\ddot{\text{y}} \text{ œ } \mu \tilde{\text{A}} \pm \acute{\text{A}} \ddot{\text{A}} \acute{\text{A}} \text{Ç}^{1\pm 0} \text{ } \acute{\text{A}} \text{; } \acute{\text{A}} \pm \frac{1}{4} \frac{1}{4} \pm \text{ } \cdot \frac{1}{4} \text{; } \tilde{\text{A}}^{1\pm \hat{\text{A}}} \text{ } ^1 \text{; } ^{-0} \cdot \tilde{\text{A}} \cdot \hat{\text{A}}, \text{£Ç; } \gg \text{®} \text{ } \ddot{\text{Y}}^{10} \text{; } \frac{1}{2} \text{; } \frac{1}{4} \text{ } ^{10} \hat{1} \frac{1}{2} \cdot \acute{\text{A}}^1 \tilde{\text{A}}$
 $\text{p}\ddot{\text{y}} \text{ } ^1 \text{; } ^{-0} \cdot \tilde{\text{A}} \cdot \hat{\text{A}}, \pm \frac{1}{2} \mu \acute{\text{A}}^1 \tilde{\text{A}} \ddot{\text{A}} \text{®} \frac{1}{4} \text{; } \cdot \mu \neg \acute{\text{A}} \text{; } \gg ^1 \hat{\text{A}} \text{ } \neg \text{Æ} \text{; } \acute{\text{A}}$

<http://hdl.handle.net/11728/13483>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository

**Σχολή Οικονομικών, Διοίκησης και Πληροφορικής
Τμήμα Οικονομικών και Διοίκησης**

**Εξ' αποστάσεως Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα
Δημόσια Διοίκηση - Εκπαιδευτική Διοίκηση**

**«Η Ηγεσία ως Ενδυνάμωση ή Πίεση; Επαγγελματική
Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών στην Εποχή της
Σχολικής Αυτονομίας»**

Όνοματεπώνυμο φοιτητή: Μάριος Διονυσίου

Όνοματεπώνυμο επιβλέπουσας: Μαρία Κουρουτσίδου

Φεβρουάριος, 2026

**Σχολή Οικονομικών, Διοίκησης και Πληροφορικής
Τμήμα Οικονομικών και Διοίκησης**

**«Η Ηγεσία ως Ενδυνάμωση ή Πίεση; Επαγγελματική
Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών στην Εποχή της
Σχολικής Αυτονομίας»**

**Διπλωματική Εργασία η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση
μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση στο
Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος**

Μάριος Διονυσίου

**Εξεταστική Επιτροπή: Δρ. Μαρία Κουρουτσίδου, Μέλος ΣΕΠ /
Πανεπιστημίου Νεάπολις**

Δρ. Χρήστος Γούλας, Μέλος ΔΕΠ / Πανεπιστημίου Νεάπολις

Δρ. Ζαχαρούλα Καραβά, Μέλος ΣΕΠ / Πανεπιστημίου Νεάπολις

Φεβρουάριος, 2026

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Μάριος Διονυσίου, 2026

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

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

Σελίδα Εγκυρότητας

Όνοματεπώνυμο Φοιτητή: Μάριος Διονυσίου

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: Η Ηγεσία ως Ενδυνάμωση ή Πίεση; Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών στην Εποχή της Σχολικής Αυτονομίας

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου Δημόσιας Διοίκησης με Κατεύθυνση Εκπαιδευτική Διοίκηση στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις 17/02/2026 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Όνοματεπώνυμο και Βαθμίδα Προέδρου και Μελών:

Μέλος ΣΕΠ / Πανεπιστημίου Νεάπολις: Δρ. Μαρία Κουρουτσίδου

Μέλος ΔΕΠ / Πανεπιστημίου Νεάπολις: Δρ. Χρήστος Γούλας

Μέλος ΣΕΠ / Πανεπιστημίου Νεάπολις: Δρ. Ζαχαρούλα Καραβά

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο Μάριος Διονυσίου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η Ηγεσία ως Ενδυνάμωση ή Πίεση; Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών στην Εποχή της Σχολικής Αυτονομίας», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο Δηλών



Μάριος Διονυσίου

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει τη σχέση μεταξύ σχολικής αυτονομίας, εκπαιδευτικής ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο σύγχρονων μεταρρυθμίσεων, οι οποίες χαρακτηρίζονται από αυξημένες απαιτήσεις λογοδοσίας, αποκέντρωση αρμοδιοτήτων και ανάγκη για μεγαλύτερη ευελιξία στη σχολική διοίκηση. Στόχος της μελέτης είναι να διερευνήσει πώς οι διαφορετικές μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας διαμεσολαβούν στην επίδραση της αυτονομίας στο εργασιακό περιβάλλον και στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα βασίζεται σε συστηματική βιβλιογραφική και συγκριτική ανάλυση θεωρητικών προσεγγίσεων, διεθνών εκθέσεων και ερευνητικών δεδομένων από οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ (OECD), συμπεριλαμβανομένων των δεδομένων της έρευνας TALIS, καθώς και της UNESCO, και σε συγκριτικά παραδείγματα εκπαιδευτικών συστημάτων με διαφορετικά επίπεδα αποκέντρωσης.

Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι η σχολική αυτονομία δεν λειτουργεί ως αυτόνομος μηχανισμός βελτίωσης των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών· η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από το θεσμικό πλαίσιο, την κουλτούρα εμπιστοσύνης και τις πρακτικές ηγεσίας στη σχολική μονάδα. Μορφές συμμετοχικής, υποστηρικτικής και καταναμημένης ηγεσίας συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, ενώ γραφειοκρατικές ή αυταρχικές μορφές ηγεσίας μπορεί να περιορίσουν την αυτονομία σε επίπεδο συμμόρφωσης, αυξάνοντας την πίεση και την επαγγελματική εξουθένωση.

Η εργασία υπογραμμίζει την ανάγκη πολιτικών που ενισχύουν συμμετοχικές μορφές ηγεσίας, δημιουργούν επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και προσαρμόζουν τις μεταρρυθμίσεις στα τοπικά χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων, ώστε να μεγιστοποιηθεί η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και να γίνει η αυτονομία ουσιαστική και βιώσιμη.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική αυτονομία, εκπαιδευτική ηγεσία, επαγγελματική ικανοποίηση, ενδυνάμωση εκπαιδευτικών, λογοδοσία, εκπαιδευτική πολιτική

Abstract

This thesis examines the relationship between school autonomy, educational leadership, and teachers' job satisfaction within the context of contemporary educational reforms, which are characterized by increased accountability demands, decentralization of responsibilities, and the need for greater flexibility in school administration. The aim of the study is to investigate how different forms of educational leadership mediate the impact of autonomy on the working environment and the professional well-being of teachers.

The research is based on a systematic literature review and comparative analysis of theoretical approaches, international reports, and empirical data from organizations such as the OECD - including findings from the TALIS survey - as well as UNESCO, alongside comparative examples of educational systems with varying levels of decentralization.

The findings indicate that school autonomy does not function as an independent mechanism for improving teachers' working conditions; its effectiveness depends on the institutional framework, the culture of trust, and the leadership practices within the school unit. Participatory, supportive, and distributed forms of leadership are associated with higher levels of job satisfaction and teacher empowerment, whereas bureaucratic or authoritarian leadership styles may restrict autonomy to mere compliance, increasing pressure and contributing to professional burnout.

The study highlights the need for policies that strengthen participatory leadership models, foster professional learning communities, and adapt reforms to the local characteristics of school units, in order to maximize teachers' professional well-being and ensure that autonomy becomes meaningful and sustainable.

Keywords: school autonomy, educational leadership, teacher job satisfaction, teacher empowerment, accountability, educational policy

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις βαθύτατες ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Μαρία Κουρουτσίδου, για την αδιάκοπη καθοδήγηση, τις διορατικές παρατηρήσεις και την ουσιαστική στήριξή της σε κάθε στάδιο της παρούσας εργασίας. Η συμβολή της δεν περιορίστηκε μόνο στη μετάδοση γνώσης, αλλά αποτέλεσε συνοδοιπόρο σε ένα ταξίδι μάθησης, στο οποίο η διαδικασία αποδείχθηκε εξίσου σημαντική - αν όχι σημαντικότερη - από τον τελικό προορισμό.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κόρη μου Μαρία και την σύζυγο μου Ελένη, για την αμέριστη υπομονή, την αγάπη και την αδιάκοπη ενθάρρυνσή τους. Η παρουσία τους υπήρξε το σταθερό θεμέλιο που μου επέτρεψε να προχωρήσω με σιγουριά και επιμονή. Χωρίς τη δική τους στήριξη, το ταξίδι αυτό δεν θα είχε την ίδια ποιότητα ούτε το ίδιο νόημα.

Πίνακας Περιεχομένων

Μέρος Α΄ - Εισαγωγικό και Θεωρητικό Πλαίσιο	1
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή	1
1.1 Εισαγωγή στο Θέμα και το Πλαίσιο της Μελέτης.....	1
1.2 Σκοπός και Επιμέρους Στόχοι	2
1.3 Ερευνητικά Ερωτήματα της Μελέτης.....	3
1.4 Αναγκαιότητα και Σπουδαιότητα της Μελέτης.....	3
1.5 Μεθοδολογική Προσέγγιση	4
1.6 Δομή της Εργασίας.....	5
Κεφάλαιο 2: Η Ηγεσία στην Εκπαίδευση.....	6
2.1 Εννοιολογική Προσέγγιση της Ηγεσίας.....	6
2.2 Μορφές και Στυλ Ηγεσίας.....	8
2.2.1 Μετασχηματιστική Ηγεσία.....	9
2.2.2 Διανεμημένη Ηγεσία	11
2.2.3 Ηγεσία που Υπηρετεί.....	12
2.2.4 Συναλλακτική Ηγεσία	13
2.2.5 Παιδαγωγική Ηγεσία	14
2.2.6 Ηθική και Αυθεντική Ηγεσία	15
2.3 Ο Ρόλος του Ηγέτη στη Σχολική Μονάδα	17
2.3.1 Παιδαγωγικός Ρόλος και Υποστήριξη της Διδασκαλίας	18
2.3.2 Διοικητικός και Οργανωτικός Ρόλος.....	19
2.3.3 Ρόλος στη Διαμόρφωση Σχολικής Κουλτούρας και Κλίματος	20
2.3.4 Ρόλος στην Επαγγελματική Ανάπτυξη και Υποστήριξη των Εκπαιδευτικών ...	21
2.3.5 Ρόλος στη Διασύνδεση Σχολείου και Κοινότητας.....	22
2.3.6 Ηθικός και Αξιακός Ρόλος του/της Ηγέτη.....	22
Κεφάλαιο 3: Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών.....	23
3.1 Έννοια και Σημασία της Επαγγελματικής Ικανοποίησης	23
3.2 Θεωρητικά Μοντέλα Επαγγελματικής Ικανοποίησης.....	25
3.3 Παράγοντες που Επηρεάζουν την Επαγγελματική Ικανοποίηση.....	28
ΜΕΡΟΣ Β΄ - Σχολική Αυτονομία και Συγκριτική Ανάλυση.....	31
Κεφάλαιο 4: Σχολική Αυτονομία και Διοικητική Αποκέντρωση.....	31
4.1 Έννοια και Μορφές Σχολικής Αυτονομίας	31
4.2 Η Ηγεσία στο Πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης και της Αυτονομίας	33
4.3 Η Αυτονομία ως Παράγοντας Ενδυνάμωσης ή Πίεσης	35
Κεφάλαιο 5: Συγκριτική Βιβλιογραφική Ανάλυση.....	37
5.1 Διεθνή Δεδομένα	37
5.2 Συγκριτικά Παραδείγματα Χωρών.....	40

5.2.1 Φινλανδία	40
5.2.2 Γερμανία.....	41
5.2.3 Σουηδία.....	42
5.2.4 Αγγλία	42
5.2.5 Ελλάδα.....	43
5.2.6 Κύπρος.....	44
ΜΕΡΟΣ Γ΄ - Συζήτηση, Συμπεράσματα και Προτάσεις.....	45
Κεφάλαιο 6: Συζήτηση - Συμπεράσματα - Προτάσεις	45
6.1 Σύνοψη Βασικών Ευρημάτων.....	45
6.2 Ηγεσία ως Ενδυνάμωση ή Πίεση - Κεντρικά Συμπεράσματα	46
6.3 Προτάσεις Πολιτικής και Διοικητικής Πρακτικής.....	47
6.4 Περιορισμοί και Μελλοντική Έρευνα	48
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	50
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	74

Μέρος Α΄ - Εισαγωγικό και Θεωρητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

1.1 Εισαγωγή στο Θέμα και το Πλαίσιο της Μελέτης

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα λειτουργούν σε ένα περιβάλλον αυξανόμενης πολυπλοκότητας, όπου οι κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές μεταβολές απαιτούν από τα σχολεία μεγαλύτερη ευελιξία, προσαρμοστικότητα και ικανότητα λήψης αποφάσεων σε τοπικό επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό, η σχολική αυτονομία και η εκπαιδευτική ηγεσία αποκτούν ολοένα και πιο κεντρικό ρόλο στις διεθνείς μεταρρυθμιστικές πολιτικές, καθώς συνδέονται με τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, την ενίσχυση της επαγγελματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών και τη συνολική αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η αυτονομία δεν αποτελεί ενιαία ούτε ουδέτερη έννοια, αλλά διαμορφώνεται διαφορετικά ανάλογα με το θεσμικό πλαίσιο, την κουλτούρα εμπιστοσύνης και τους μηχανισμούς λογοδοσίας κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Σε χώρες με παράδοση συμμετοχικότητας και επαγγελματικής εμπιστοσύνης, όπως η Φινλανδία, η αυτονομία λειτουργεί ως μοχλός καινοτομίας και ενδυνάμωσης. Αντίθετα, σε πιο συγκεντρωτικά περιβάλλοντα, όπως η Ελλάδα και η Κύπρος, παραμένει περιορισμένη και συχνά συνδέεται με αυξημένες απαιτήσεις διαχείρισης και ελέγχου, επηρεάζοντας την καθημερινή πρακτική των σχολικών ηγετών και την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει αναδειχθεί ως κρίσιμος παράγοντας για τη διατήρηση ενός σταθερού και αφοσιωμένου διδακτικού προσωπικού, για την ποιότητα της διδασκαλίας και για τη μαθησιακή επίδοση. Η σχέση μεταξύ αυτονομίας, ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελεί ένα σύνθετο πεδίο, στο οποίο αλληλεπιδρούν θεσμικές ρυθμίσεις, οργανωσιακές πρακτικές και επαγγελματικές προσδοκίες, καθιστώντας αναγκαία μια συστηματική και πολυεπίπεδη διερεύνηση.

Η παρούσα μελέτη τοποθετείται ακριβώς σε αυτό το σημείο τομής. Εξετάζει πώς διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα διαμορφώνουν τις συνθήκες άσκησης της αυτονομίας, πώς οι μορφές ηγεσίας επηρεάζουν την επαγγελματική ευημερία των

εκπαιδευτικών και υπό ποιες προϋποθέσεις η αυτονομία μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά ή, αντίθετα, να μετατραπεί σε πηγή πίεσης. Με αυτόν τον τρόπο, η μελέτη συμβάλλει στην κατανόηση ενός καίριου ζητήματος εκπαιδευτικής πολιτικής με άμεσες επιπτώσεις στη λειτουργία των σχολείων και στη βιωσιμότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

1.2 Σκοπός και Επιμέρους Στόχοι

Ο σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο το ηγετικό στυλ στις σχολικές μονάδες επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας τις συνθήκες υπό τις οποίες η ηγεσία μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά ή αντίθετα, να επιβαρύνει το εργασιακό τους περιβάλλον στο πλαίσιο της αυξανόμενης σχολικής αυτονομίας. Οι παρακάτω στόχοι διαμορφώθηκαν με βάση τη συστηματική ανασκόπηση βιβλιογραφίας και διεθνών συγκριτικών δεδομένων, προκειμένου να αποτυπωθούν οι σχέσεις μεταξύ ηγεσίας, σχολικής αυτονομίας και επαγγελματικής ικανοποίησης. Η εργασία επιδιώκει να εξετάσει πώς διαφορετικές μορφές ηγεσίας και διοικητικές πρακτικές επηρεάζουν το εργασιακό κλίμα και την επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη τις μεταβολές που επιφέρουν η αποκέντρωση και οι πολιτικές λογοδοσίας στη σχολική διοίκηση.

Οι επιμέρους στόχοι της μελέτης είναι οι εξής:

1. Να αποσαφηνιστεί η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης και οι βασικοί παράγοντες που τη διαμορφώνουν στη σχολική πράξη.
2. Να παρουσιαστούν μορφές-στυλ ηγεσίας και διοικητικές πρακτικές που συνδέονται με την ενδυνάμωση, την εμπιστοσύνη και την υποστήριξη του ανθρώπινου δυναμικού.
3. Να εξεταστεί η επίδραση της σχολικής αυτονομίας στις σχέσεις ηγεσίας-εκπαιδευτικών, στους επαγγελματικούς ρόλους και στις συνθήκες εργασίας.
4. Να αναδειχθούν συγκριτικά δεδομένα και διεθνείς τάσεις που φωτίζουν τον τρόπο με τον οποίο διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα συνδέουν την αυτονομία, την ηγεσία και την επαγγελματική ικανοποίηση.
5. Να διατυπωθούν τεκμηριωμένες προτάσεις πολιτικής και διοικητικής πρακτικής που ενισχύουν την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο αποκεντρωμένο σχολείο.

1.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Η διπλωματική εργασία εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μορφές ηγεσίας, στο πλαίσιο της αυξανόμενης σχολικής αυτονομίας, επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και διαμορφώνουν το εργασιακό τους περιβάλλον. Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται λαμβάνοντας υπόψη διεθνείς τάσεις και συγκριτικά δεδομένα από εκπαιδευτικά συστήματα με διαφορετικά επίπεδα αυτονομίας και ηγεσίας, όπως αναδεικνύονται στη σχετική βιβλιογραφία και σε διεθνείς μελέτες.

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και τη συστηματική βιβλιογραφική ανάλυση, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια ηγετικά στυλ και ποιες διοικητικές προσεγγίσεις ευνοούν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και συνδέονται με αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση;
2. Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους η σχολική αυτονομία μεταβάλλει τις σχέσεις ηγεσίας-εκπαιδευτικών και επηρεάζει το εργασιακό κλίμα των σχολικών μονάδων;
3. Ποιες συνθήκες ενισχύουν ή περιορίζουν τον υποστηρικτικό ρόλο της ηγεσίας και οδηγούν στη διαμόρφωση εμπειριών ενδυνάμωσης ή πίεσης για το διδακτικό προσωπικό;

1.4 Αναγκαιότητα και Σπουδαιότητα της Μελέτης

Η σταδιακή μετάβαση των εκπαιδευτικών συστημάτων προς μοντέλα διευρυμένης σχολικής αυτονομίας, σε συνδυασμό με ενισχυμένες απαιτήσεις λογοδοσίας, έχει αναδείξει τη σχολική ηγεσία ως καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητα των σχολικών μονάδων. Σε αυτό το μεταβαλλόμενο πλαίσιο, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς συνδέεται με τη διατήρηση του ανθρώπινου δυναμικού, την ποιότητα της διδασκαλίας και τη συνολική λειτουργικότητα του σχολείου.

Η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών επηρεάζεται άμεσα από το ηγετικό στυλ, το επίπεδο αυτονομίας και το κλίμα εμπιστοσύνης που επικρατεί στη σχολική μονάδα. Παρά την ύπαρξη εκτενούς ερευνητικού έργου για την ηγεσία, την επαγγελματική ικανοποίηση και τη σχολική αυτονομία ως μεμονωμένα πεδία, η αλληλεπίδρασή τους δεν έχει μελετηθεί συστηματικά με τρόπο που να αναδεικνύει τη μεταξύ τους δυναμική και τις επιπτώσεις της στη σχολική πράξη.

Πρόσφατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο δίνουν έμφαση στην ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας και στη συμμετοχική διοίκηση, καθιστώντας την ανάλυση της ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης ιδιαίτερα επίκαιρη. Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα που επικεντρώνονται στη σχέση μεταξύ σχολικής αυτονομίας, ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης, καλύπτοντας το κενό στη διερεύνηση των αλληλεξαρτήσεων και των επιδράσεων που προκύπτουν από τη συνύπαρξη αυτών των παραμέτρων.

Η σπουδαιότητα της διπλωματικής εργασίας έγκειται στο ότι παρέχει θεωρητική και συγκριτική προσέγγιση, ικανή να υποστηρίξει τη διαμόρφωση τεκμηριωμένων πολιτικών και διοικητικών παρεμβάσεων. Μέσα από την ανάλυση των θεωρητικών προσεγγίσεων (Κεφάλαια 2-4), την επισκόπηση διεθνών δεδομένων (Κεφάλαιο 5) και τη σύνθεση των ευρημάτων, η εργασία συμβάλλει στην κατανόηση των προϋποθέσεων που ενισχύουν την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και στηρίζει την ανάπτυξη σχολικών μονάδων που λειτουργούν με εμπιστοσύνη, συνεργασία και ουσιαστική αυτονομία.

1.5 Μεθοδολογική Προσέγγιση

Το παρόν έργο ακολουθεί βιβλιογραφική και θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση, με στόχο την ερμηνευτική διερεύνηση της σχέσης μεταξύ σχολικής αυτονομίας, εκπαιδευτικής ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η μεθοδολογία βασίζεται στην εμπειριστατωμένη εξέταση έγκυρων επιστημονικών πηγών, θεσμικών εκθέσεων διεθνών οργανισμών (OECD, TALIS, UNESCO), διεθνών συγκριτικών μελετών, καθώς και ερευνητικών δημοσιεύσεων σε έγκριτα διεθνή περιοδικά υπό σύστημα κρίσης ομοτίμων (peer-reviewed), καλύπτοντας τόσο σύγχρονες προσεγγίσεις όσο και παλαιότερες θεωρητικές συμβολές, προκειμένου να αποτυπωθούν οι βασικές εξελίξεις και τα θεωρητικά πλαίσια στους τομείς της σχολικής αυτονομίας, της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Η παρουσίαση οργανώνεται σε θεματικές ενότητες, επιτρέποντας τη συστηματική αποτύπωση των βασικών εννοιών, των κυρίαρχων θεωρητικών προσεγγίσεων και των βασικών εμπειρικών ευρημάτων της διεθνούς βιβλιογραφίας. Ειδικότερα, η μελέτη εστιάζει:

α) στην εννοιολογική και θεωρητική θεμελίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των παραγόντων που τη διαμορφώνουν,

β) στις μορφές και πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας που λειτουργούν ως παράγοντες ενδυνάμωσης ή πίεσης, και

γ) στο οργανωσιακό και θεσμικό περιβάλλον που διαμορφώνεται από πολιτικές σχολικής αυτονομίας, λογοδοσίας και συμμετοχικής διοίκησης.

Συγχρόνως, αξιολογούνται συγκριτικά παραδείγματα από διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, με στόχο την ανάδειξη των συνθηκών υπό τις οποίες η σχολική αυτονομία και η άσκηση της ηγεσίας επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την επαγγελματική εμπειρία και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η βιβλιογραφία αντιμετωπίζεται ως «δεδομένο προς ερμηνεία» και όχι ως απλή περιγραφική παράθεση, επιτρέποντας τη σύνθεση συμπερασμάτων και τη διατύπωση τεκμηριωμένων προτάσεων πολιτικής και διοικητικής πρακτικής στο τελικό στάδιο της εργασίας.

1.6 Δομή της Εργασίας

Η εργασία οργανώνεται σε έξι κεφάλαια, επιτρέποντας τη σταδιακή κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου, της σχολικής αυτονομίας, του ρόλου της ηγεσίας, καθώς και τη σύνθεση των τελικών συμπερασμάτων.

Το Κεφάλαιο 1 παρουσιάζει το εισαγωγικό πλαίσιο της μελέτης, τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη μεθοδολογική προσέγγιση και τη σπουδαιότητα της έρευνας.

Το Κεφάλαιο 2 εστιάζει στην ηγεσία στην εκπαίδευση, καλύπτοντας την εννοιολογική της θεμελίωση, βασικά στυλ ηγεσίας και τον ρόλο του ηγέτη στη σχολική μονάδα.

Το Κεφάλαιο 3 αναλύει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, παρουσιάζοντας θεωρητικά μοντέλα, παράγοντες επίδρασης και σχετικές επιπτώσεις στη σχολική λειτουργία.

Το Κεφάλαιο 4 εξετάζει τη σχολική αυτονομία και τη διοικητική αποκέντρωση, ερμηνεύοντας τις μορφές της, τον ρόλο της ηγεσίας και τον τρόπο με τον οποίο η αυτονομία μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας ενδυνάμωσης ή πίεσης.

Το Κεφάλαιο 5 παρουσιάζει συγκριτικά δεδομένα και διεθνείς αναφορές (TALIS, OECD, UNESCO), καθώς και παραδείγματα από εκπαιδευτικά συστήματα με διαφορετικά

επίπεδα αυτονομίας και ηγεσίας, προκειμένου να αναδειχθούν οι διεθνείς τάσεις και οι διαφοροποιήσεις που επηρεάζουν το επαγγελματικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών.

Τέλος, το Κεφάλαιο 6 συνθέτει τα βασικά ευρήματα της μελέτης, παρέχει απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και διατυπώνει συμπεράσματα σχετικά με την ηγεσία ως παράγοντα ενδυνάμωσης ή πίεσης, καθώς και προτάσεις πολιτικής, διοικητικής πρακτικής και κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα. Η δομή της εργασίας επιτρέπει τη συστηματική αξιοποίηση των βιβλιογραφικών και συγκριτικών δεδομένων για την τεκμηρίωση των συμπερασμάτων.

Κεφάλαιο 2: Η Ηγεσία στην Εκπαίδευση

2.1 Εννοιολογική Προσέγγιση της Ηγεσίας

Η ηγεσία αποτελεί μια από τις πλέον πολυσυζητημένες και σύνθετες έννοιες στις κοινωνικές επιστήμες. Παρά τη μακρά ιστορική της παρουσία, δεν υπάρχει ένας ενιαίος και καθολικά αποδεκτός ορισμός, καθώς η έννοια μεταβάλλεται ανάλογα με το θεωρητικό πλαίσιο, το κοινωνικό συγκείμενο και τον ρόλο που αποδίδεται στον ηγέτη (Παναγόπουλος, 2025). Ωστόσο, οι περισσότερες προσεγγίσεις συγκλίνουν στην άποψη ότι η ηγεσία συνιστά μια διαδικασία επιρροής που αποσκοπεί στην επίτευξη κοινών στόχων.

Σύμφωνα με τον Northouse (2007), η ηγεσία είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο επηρεάζει μια ομάδα ανθρώπων για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Αντίστοιχα, ο Yukl (1994) ορίζει την ηγεσία ως μια μορφή κοινωνικής επιρροής που διευκολύνει την οργάνωση, τη συνεργασία και την κινητοποίηση των μελών ενός οργανισμού. Ο Kotter (2012) προσθέτει ότι η ηγεσία αφορά τη διαμόρφωση ενός ελκυστικού οράματος για το μέλλον και την κινητοποίηση των ανθρώπων ώστε να ευθυγραμμιστούν με αυτό. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Robbins και Judge (2018) αντιλαμβάνονται την ηγεσία ως την ικανότητα ενός ατόμου να επηρεάζει μια ομάδα με σκοπό την υλοποίηση ενός κοινού οράματος ή ενός συνόλου προκαθορισμένων στόχων. Στο ελληνικό περιβάλλον, ο Μπουραντάς (2005) υπογραμμίζει ότι η ηγεσία είναι μια διαδικασία

επιρροής που διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές, ενθαρρύνοντας τα μέλη μιας ομάδας να συνεργάζονται πρόθυμα και εθελοντικά για την επίτευξη των στόχων της. Μια διαφορετική οπτική προσφέρει ο Cohen (1990), ο οποίος θεωρεί ότι η ηγεσία εκφράζεται ως ικανότητα καθοδήγησης ανθρώπων με τρόπο που τους εμπνέει να επιτύχουν στόχους ή να υλοποιήσουν δράσεις που δεν είχαν συνειδητοποιήσει ότι είναι εφικτές. Η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει τη διάσταση της έμπνευσης και της ενδυνάμωσης, επεκτείνοντας την κατανόηση της ηγεσίας πέρα από την απλή καθοδήγηση.

Παρά τις διαφορετικές θεωρητικές οπτικές, κοινά στοιχεία αναδεικνύονται: η επιρροή, η καθοδήγηση, η κινητοποίηση των ανθρώπων και η ύπαρξη ενός οράματος ή στόχου που δίνει νόημα στη συλλογική δράση. Η ηγεσία, επομένως, μπορεί να θεωρηθεί μια δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία που διαμορφώνεται από το κοινωνικό και οργανωσιακό πλαίσιο στο οποίο ασκείται (Uhl-Bien, 2021).

Παράλληλα, η σύγχρονη βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η ηγεσία αποτελεί μια ουσιαστικά αμφισβητούμενη έννοια, καθώς δεν υπάρχει συναίνεση ως προς τα όριά της, τις διαστάσεις της ή τα κριτήρια αξιολόγησής της. Όπως υποστηρίζουν οι Grint και Smolonić Jones (2022), η πολυπλοκότητα της ηγεσίας αντανακλάται στις πολλαπλές ερμηνείες της, γεγονός που καθιστά δύσκολη την πλήρη θεωρητική της αποτύπωση αλλά και την πρακτική της εφαρμογή.

Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η ηγεσία αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς συνδέεται με τη διαμόρφωση κουλτούρας μάθησης, την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης και την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Η σχολική ηγεσία δεν περιορίζεται στη διοίκηση, αλλά περιλαμβάνει την ικανότητα του διευθυντή να εμπνέει, να ενδυναμώνει και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς προς τη συνεχή βελτίωση (Παναγόπουλος, 2025).

Συνοψίζοντας, η ηγεσία αποτελεί μια πολυδιάστατη και εξελισσόμενη έννοια που συνδέεται τόσο με την επιρροή και την καθοδήγηση όσο και με την ενδυνάμωση, τη συνεργασία και την ηθική ευθύνη. Η κατανόηση των θεωρητικών της θεμελίων είναι καθοριστική, καθώς προσφέρει το απαραίτητο υπόβαθρο για την ερμηνεία των μορφών και των στυλ ηγεσίας που παρουσιάζονται στην επόμενη υποενότητα του κεφαλαίου.

2.2 Μορφές και Στυλ Ηγεσίας

Η μελέτη των μορφών και των στυλ ηγεσίας έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης έρευνας, καθώς η ηγεσία επηρεάζει καθοριστικά την κουλτούρα, την αποτελεσματικότητα και την ικανότητα καινοτομίας των οργανισμών, ιδιαίτερα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Benmira & Agboola, 2021; Παπαϊωάννου, 2024). Από τις πρώιμες θεωρίες που αντιμετώπιζαν την ηγεσία ως έμφυτο χαρακτηριστικό έως τις σύγχρονες προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στη συνεργασία, την ενδυνάμωση και την ηθική διάσταση, η έννοια της ηγεσίας έχει εξελιχθεί σημαντικά (Hunt & Fedynich, 2019; Townsend, 2024).

Οι πρώιμες θεωρίες, όπως η θεωρία του «Μεγάλου Ανδρός» και οι θεωρίες χαρακτηριστικών, υποστήριζαν ότι η ηγεσία αποτελεί έμφυτη ικανότητα (Benmira & Agboola, 2021). Στη συνέχεια, οι συμπεριφορικές και καταστασιακές προσεγγίσεις μετέφεραν το ενδιαφέρον στις πράξεις του ηγέτη και στο πλαίσιο δράσης του, αναδεικνύοντας την ανάγκη ευελιξίας και προσαρμοστικότητας (Townsend, 2024). Η βασική παραδοχή που προκύπτει από αυτές τις θεωρίες είναι ότι δεν υπάρχει ένα καθολικά αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας. Συνεπώς, η επιτυχία εξαρτάται από την ικανότητα του ηγέτη να προσαρμόζεται στις ανάγκες των ανθρώπων και στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Deshwal & Ali, 2020).

Κατά τον 20ό αιώνα, προσωποκεντρικές μορφές ηγεσίας, όπως η χαρισματική ηγεσία του Weber (όπως αναφέρεται στον Townsend, 2024) και η οραματική ηγεσία του Sashkin (όπως παρουσιάζεται στην Παπαϊωάννου, 2024), ανέδειξαν τη σημασία του κοινού οράματος και της οργανωσιακής κουλτούρας. Η μετασχηματιστική ηγεσία, που εισήχθη από τον Burns (1978) και αναπτύχθηκε από τον Bass (1985) (όπως περιγράφεται στους Benmira & Agboola, 2021), έδωσε έμφαση στην αλλαγή, την καινοτομία και την αμοιβαία ανάπτυξη ηγέτη και μελών. Πιο πρόσφατα, η ανθεκτική ηγεσία αναδείχθηκε ως απάντηση σε κρίσεις όπως η πανδημία COVID-19, δίνοντας έμφαση στην ανθεκτικότητα, τη συνεργασία και την ενσυναίσθηση (Sivaruban, 2021).

Στο εκπαιδευτικό πεδίο, οι εξελίξεις αυτές οδήγησαν σε μετατόπιση του ρόλου των διευθυντών από διαχειριστικό σε ηγετικό, με έμφαση στην έμπνευση, την καθοδήγηση και την υποστήριξη της σχολικής κοινότητας (Townsend, 2024). Στην ελληνική πραγματικότητα, η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με την ενίσχυση της αυτονομίας

των σχολικών μονάδων, αν και συχνά περιορίζεται από το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα η συναλλακτική ηγεσία να παραμένει κυρίαρχη στην καθημερινή διοικητική λειτουργία (Παπαϊωάννου, 2024).

Η ιστορική αυτή εξέλιξη καταδεικνύει ότι η ηγεσία αποτελεί ένα δυναμικό και πολυδιάστατο πεδίο, το οποίο προσαρμόζεται στις κοινωνικές και οργανωσιακές αλλαγές. Η πληθώρα θεωριών και μοντέλων επιβεβαιώνει την πολυπλοκότητα του φαινομένου και την απουσία ενός καθολικά αποδεκτού στυλ (Παπαθανασίου, 2020).

Με βάση την παραπάνω εννοιολογική θεμελίωση, στις επιμέρους υποδιαιρέσεις της παρούσας υποενότητας παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένα σύγχρονα στυλ ηγεσίας που έχουν διαμορφώσει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η σχολική ηγεσία σήμερα.

2.2.1 Μετασχηματιστική Ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί ένα από τα πιο επιδραστικά μοντέλα των τελευταίων δεκαετιών, καθώς εστιάζει στην έμπνευση, στην ενδυνάμωση και στη δημιουργία κοινού οράματος. Η θεωρητική της βάση εντοπίζεται στην έννοια του «χαρίσματος» του Weber, το οποίο δεν απορρέει από θεσμική εξουσία αλλά από την αντίληψη των ακολούθων για τον ηγέτη (Παπαθανασίου, 2020).

Ο Burns (1978, όπως αναφέρεται στον Townsend, 2024) εισήγαγε την ιδέα της αμοιβαίας εξύψωσης ηγέτη και υφισταμένων, ενώ ο Bass (1985, όπως αναφέρεται στους Benmira & Agboola, 2021) ανέπτυξε το μοντέλο προσδιορίζοντας τέσσερις βασικές διαστάσεις: εξιδανικευμένη επιρροή, εμπνευσμένη παρώθηση, πνευματική διέγερση και εξατομικευμένη στήριξη. Οι διαστάσεις αυτές αποτέλεσαν τη βάση για το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (MLQ), το οποίο χρησιμοποιείται διεθνώς για τη μέτρηση της ηγεσίας.

Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν τη σημασία του μοντέλου στο σχολικό περιβάλλον. Οι Kareem et al. (2023) τεκμηριώνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική μάθηση και τη συνεργατική κουλτούρα. Αντίστοιχα, η συστηματική ανασκόπηση των Wilson et al. (2023) δείχνει ότι το μοντέλο επηρεάζει θετικά τη σχολική κουλτούρα, τις σχέσεις προσωπικού και την επαγγελματική ικανοποίηση.

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο Hallinger (2003) υποστηρίζει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στη δημιουργία κουλτούρας μάθησης και στη διαμόρφωση συνθηκών που προωθούν την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών. Εμπειρικά δεδομένα από την Κύπρο δείχνουν ότι οι διευθυντές με μετασχηματιστικό προφίλ ενισχύουν την εργασιακή ικανοποίηση και την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα της ηγεσίας (Menon, 2014). Στην Ελλάδα, η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με αυξημένη παρακίνηση και πρόσθετη προσπάθεια των εκπαιδευτικών, χωρίς όμως να οδηγεί πάντα σε υψηλότερη αποτελεσματικότητα (Λούντζης & Αντωνίου, 2013, όπως αναφέρεται στην Παπαθανασίου, 2020).

Πρόσφατες μετα-αναλύσεις ενισχύουν τα παραπάνω ευρήματα. Διαπολιτισμική μετα-ανάλυση επιβεβαιώνει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει θετική επίδραση στην επαγγελματική συμπεριφορά, την απόδοση και την καινοτομία, με την ένταση της επίδρασης να διαφοροποιείται ανάλογα με πολιτισμικές παραμέτρους όπως η ατομικιστική κουλτούρα, η αποφυγή αβεβαιότητας και η ισχύς της ιεραρχίας (Agag et al., 2025).

Παράλληλα, βιβλιομετρική ανάλυση των Le et al. (2025) δείχνει ότι, παρά τη συνεχιζόμενη επιρροή του μοντέλου, η διεθνής βιβλιογραφία μετατοπίζεται σταδιακά προς πιο συλλογικές μορφές ηγεσίας.

Παρά τα πλεονεκτήματά της, η μετασχηματιστική ηγεσία έχει δεχθεί κριτική για τον χαρισματικό και ενίοτε ηρωικό χαρακτήρα της, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει σε σχέσεις εξάρτησης ή σε ασαφείς πρακτικές εφαρμογής. Επιπλέον, η εφαρμογή της συχνά περιορίζεται από συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα και την έλλειψη επιμόρφωσης νέων διευθυντών (Berkovich, 2016).

Παρόλο που έχουν διατυπωθεί επιφυλάξεις, η μετασχηματιστική ηγεσία εξακολουθεί να αποτελεί σημείο αναφοράς στις σύγχρονες προσεγγίσεις εκπαιδευτικής αλλαγής και σχολικής αναδιοργάνωσης. Ωστόσο, η διεθνής βιβλιογραφία στρέφεται πλέον σε πιο συλλογικές μορφές ηγεσίας, όπως η κατανομημένη ηγεσία και η ηγεσία των εκπαιδευτικών, οι οποίες αναδεικνύουν τη σημασία της συνεργασίας και της συλλογικής δράσης στα σχολεία (Azorín et al., 2020· Peng et al., 2024)

2.2.2 Διανεμημένη Ηγεσία

Η διανεμημένη ηγεσία αναδύθηκε ως απάντηση στην πολυπλοκότητα των σύγχρονων σχολείων και στην ανάγκη για συλλογικές μορφές ηγεσίας. Αντί να επικεντρώνεται σε ένα άτομο, αντιμετωπίζει την ηγεσία ως διαδικασία που κατανέμεται μεταξύ πολλών μελών της σχολικής κοινότητας (Benmira & Agboola, 2021). Η θεωρητική θεμελίωση της προσέγγισης αυτής αποδίδεται κυρίως στον Spillane (2005), ο οποίος υποστηρίζει ότι η ηγεσία αναδύεται μέσα από αλληλεπιδράσεις μεταξύ ανθρώπων, εργαλείων και πλαισίου. Επιπρόσθετα, ο Gronn (2002) περιγράφει τη διανεμημένη ηγεσία ως «κατανεμημένη δράση», όπου η ηγεσία προκύπτει από τη συλλογική δραστηριότητα και όχι από μεμονωμένα άτομα.

Στο σχολικό περιβάλλον, η διανεμημένη ηγεσία εκφράζεται μέσα από τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων στη λήψη αποφάσεων και στην υλοποίηση δράσεων. Η κατανομή ευθυνών ενισχύει την εμπιστοσύνη, τη δέσμευση και την επαγγελματική αυτονομία (Azorín et al., 2020). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η διανεμημένη ηγεσία συνδέεται με τη μαθητική επίδοση και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Harris, 2004), ενώ στην ελληνική πραγματικότητα σχολεία με συνεργατικές πρακτικές εμφανίζουν υψηλότερη αποτελεσματικότητα (Κατσαρός, 2008, όπως αναφέρεται στην Παπαθανασίου, 2020).

Πιο πρόσφατες μελέτες, όπως του Katsikas (2025), δείχνουν ότι η συλλογική άσκηση ηγεσίας έχει μεγαλύτερη επίδραση στη διδασκαλία και στη μάθηση από άλλες μορφές ηγεσίας, όπως η διδακτική. Ωστόσο, η εφαρμογή της διανεμημένης ηγεσίας δεν είναι χωρίς προκλήσεις: απαιτεί κουλτούρα συνεργασίας, σαφή καταμερισμό ρόλων και αποδοχή της αλλαγής. Σε μικρές κοινότητες ή σε συγκεντρωτικά συστήματα, η αντίσταση στην αλλαγή, οι συνδικαλιστικές αντιθέσεις και η έλλειψη εμπιστοσύνης μπορούν να περιορίσουν την αποτελεσματικότητά της (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012· Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007, όπως αναφέρονται στην Παπαθανασίου, 2020).

Σύγχρονες συστηματικές ανασκοπήσεις (Groenewald et al., 2024) επιβεβαιώνουν ότι η διανεμημένη, η μετασχηματιστική και η διδακτική ηγεσία αποτελούν τα πιο επιδραστικά μοντέλα για τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παράλληλα, η πανδημία COVID-19 ανέδειξε την ανάγκη για υβριδικά

μοντέλα που συνδυάζουν στοιχεία συλλογικότητας, προσαρμοστικότητας και ηγεσίας για τη μάθηση (Townsend, 2024).

2.2.3 Ηγεσία που Υπηρετεί

Η ηγεσία που υπηρετεί αποτελεί μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση που δίνει προτεραιότητα στις ανάγκες των άλλων και στηρίζεται στην ανιδιοτέλεια, την ενσυναίσθηση και την ηθική διάσταση της ηγεσίας. Ο Greenleaf (1977) εισήγαγε τον όρο *servant leadership* (ηγεσία που υπηρετεί), περιγράφοντας έναν ηγέτη που επιδιώκει πρώτα να υπηρετήσει και έπειτα να ηγηθεί, με στόχο τη βελτίωση του συνόλου της κοινότητας. Η προσέγγιση αυτή ενσωματώνει στοιχεία από τη μετασχηματιστική, την παιδαγωγική, τη διανεμημένη και την ηθική ηγεσία, προσθέτοντας τη διάσταση της προσφοράς και της φροντίδας (Spears, 2004).

Στο θεωρητικό επίπεδο, ο Laub (1999) εντόπισε έξι βασικά χαρακτηριστικά της *servant leadership*, όπως ο σεβασμός, η αυθεντικότητα και η ύπαρξη κοινού οράματος, ενώ ο Spears (1995) ανέδειξε αρχές όπως η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση, η πειθώ και η δημιουργία κοινότητας. Τα στοιχεία αυτά συνθέτουν ένα μοντέλο ηγεσίας που δίνει έμφαση στη σχέση, στη συνεργασία και στην ανάπτυξη των ανθρώπων.

Σε διεθνές επίπεδο, αυτό το στυλ ηγεσίας έχει μελετηθεί ως μια προσέγγιση με σημαντικές δυνατότητες για την εκπαίδευση, αν και παραμένει λιγότερο διαδεδομένη σε σχέση με άλλα μοντέλα. Οι Ramdan et al. (2024), σε συστηματική ανασκόπηση, διαπίστωσαν ότι η *servant leadership* ενισχύει την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα, με την υποστήριξη της ομάδας να αποτελεί κρίσιμη ικανότητα των ηγετών. Αντίστοιχα, οι Dul et al. (2024) επιβεβαιώνουν ότι το μοντέλο αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη του προσωπικού, στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και στην προώθηση ηθικών πρακτικών στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης.

Επιπλέον, οι Sawan et al. (2020) υπογραμμίζουν ότι η συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας προϋποθέτει δεξιότητες όπως η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτο-αποτελεσματικότητα και η ενσυνειδητότητα, ενώ επηρεάζει θετικά την εμπιστοσύνη, την αφοσίωση και την εργασιακή ικανοποίηση. Οι θεωρίες κοινωνικής ανταλλαγής και κοινωνικής μάθησης χρησιμοποιούνται συχνά για την ερμηνεία των μηχανισμών μέσω των οποίων η *servant leadership* επιδρά στα άτομα και στους οργανισμούς.

Συνοπτικά, η ηγεσία που υπηρετεί αναδεικνύεται ως μια προσέγγιση με ισχυρή θεωρητική βάση και σημαντικές δυνατότητες εφαρμογής στην εκπαίδευση. Παρά τις δυσκολίες εφαρμογής στο ελληνικό πλαίσιο (Παπαθανασίου, 2020), η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα, την κουλτούρα συνεργασίας και την ανάπτυξη των μελών εκπαιδευτικών οργανισμών.

2.2.4 Συναλλακτική Ηγεσία

Η συναλλακτική ηγεσία, όπως ορίστηκε από τον Burns (1978) και αναπτύχθηκε από τον Bass (1990), βασίζεται στη λογική της ανταλλαγής: ο ηγέτης παρέχει ανταμοιβές ή κυρώσεις για να εξασφαλίσει τη συμμόρφωση και την επίτευξη στόχων. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η συναλλακτική ηγεσία συνδέεται με τη σαφή στοχοθεσία, την καθοδήγηση και τη διατήρηση της σταθερότητας (Παπαθανασίου, 2020).

Σύγχρονες εμπειρικές μελέτες δείχνουν ότι η συναλλακτική ηγεσία έχει μεικτά αποτελέσματα. Οι Hyseni Duraku και Hoxha (2021) διαπίστωσαν ότι η ανταμοιβή υπό όρους μπορεί να ενισχύσει την παρακίνηση των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα καθήκοντα, ενώ η διοίκηση κατ' εξαίρεση συνδέεται με επαγγελματική εξουθένωση. Σε ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, οι Samodien et al. (2024) έδειξαν ότι η συναλλακτική ηγεσία έχει θετική αλλά ασθενή συσχέτιση με την οργανωσιακή απόδοση, κυρίως μέσω της διατήρησης της σταθερότητας και της συμμόρφωσης, χωρίς όμως να εξηγεί σημαντική μοναδική διακύμανση στην απόδοση των ιδρυμάτων.

Σε επίπεδο φοιτητών, οι Garger et al. (2023) διαπίστωσαν ότι η ενεργητική διοίκηση κατά εξαίρεση σχετίζεται αρνητικά με την ακαδημαϊκή επίδοση, ενώ οι μετασχηματιστικές πρακτικές θεωρούνται πιο αποτελεσματικές. Συνολικά, η συναλλακτική ηγεσία εξασφαλίζει σταθερότητα και σαφήνεια ρόλων, αλλά περιορίζει τη δημιουργικότητα και την εσωτερική παρακίνηση, καθιστώντας τη λιγότερο αποτελεσματική σε σχέση με πιο συμμετοχικά και εμπνευσμένα μοντέλα.

2.2.5 Παιδαγωγική Ηγεσία

Η παιδαγωγική ηγεσία (Instructional Leadership-PIL) αποτελεί ένα από τα πιο καθοριστικά μοντέλα σχολικής ηγεσίας, καθώς εστιάζει άμεσα στη διδασκαλία και τη μάθηση. Το κλασικό μοντέλο των Hallinger και Murphy (1985) προσδιόρισε τρεις βασικές διαστάσεις: τον καθορισμό της αποστολής του σχολείου, τη διαχείριση του διδακτικού προγράμματος και τη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος. Η προσέγγιση αυτή διαφοροποιείται από μοντέλα που επικεντρώνονται κυρίως στη διοίκηση ή στη μετασχηματιστική διάσταση, δίνοντας προτεραιότητα στην ποιότητα της διδασκαλίας.

Στο ελληνικό πλαίσιο, ο διευθυντής ως παιδαγωγικός ηγέτης καλείται να εμπνέει, να καθοδηγεί και να ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Παπαθανασίου, 2020). Ωστόσο, η εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας συχνά συναντά εμπόδια. Ο Geleta (2015) διαπίστωσε ότι οι διευθυντές αφιερώνουν δυσανάλογα πολύ χρόνο σε διοικητικά καθήκοντα εις βάρος του παιδαγωγικού τους ρόλου, ενώ οι Ralebese et al. (2025) ανέδειξαν το χάσμα ανάμεσα στην αυτοαντίληψη των διευθυντών και στις πραγματικές τους πρακτικές, ιδίως σε τομείς όπως η εποπτεία της διδασκαλίας και η αξιοποίηση δεδομένων για λήψη αποφάσεων. Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν ότι η παιδαγωγική ηγεσία δεν είναι μόνο ζήτημα πρόθεσης, αλλά απαιτεί συστηματική εκπαίδευση, σαφείς ρόλους και θεσμική υποστήριξη.

Παρά τις προκλήσεις, η διεθνής βιβλιογραφία τεκμηριώνει ισχυρά τη θετική επίδραση της παιδαγωγικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι He et al. (2024) απέδειξαν ότι η παιδαγωγική ηγεσία αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την επαγγελματική μάθηση, με καθοριστικές πρακτικές όπως η καθοδήγηση (coaching), η εποπτεία (mentoring), η παρατήρηση μεταξύ συναδέλφων (peer observation) και ο συνεργατικός σχεδιασμός (collaborative planning). Στο ίδιο πνεύμα, οι Darling-Hammond και McLaughlin (όπως αναφέρεται στους He et al., 2024) και οι DuFour & Mattos (όπως αναφέρεται στους He et al., 2024) υποστηρίζουν ότι οι συνεργατικές κοινότητες μάθησης και η συνεχής επιμόρφωση αποτελούν θεμέλια της αποτελεσματικής παιδαγωγικής ηγεσίας.

Περαιτέρω, η παιδαγωγική ηγεσία δεν επηρεάζει μόνο την επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η μετα-ανάλυση του Alanoglu (2022), με δείγμα 9.178 εκπαιδευτικών, κατέδειξε μέτρια αλλά σταθερή

θετική σχέση ανάμεσα στην παιδαγωγική ηγεσία (Instructional Leadership, PIL) και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Teacher Self-Efficacy, TSE). Η ενίσχυση της TSE οδηγεί σε καλύτερες διδακτικές πρακτικές και υψηλότερη μαθητική επίδοση (Caprara et al., 2012; Kurt et al., 2012, όπως αναφέρεται στον Alanoglu, 2022). Επιπλέον, οι Hallinger et al. (2020, όπως αναφέρεται στον Alanoglu, 2022) έδειξαν ότι η σχέση PIL-TSE έχει ενισχυθεί τα τελευταία χρόνια, ενώ οι Liu et al. (2020, όπως αναφέρεται στον Alanoglu, 2022) επιβεβαιώνουν ότι οι διευθυντές μπορούν να επηρεάσουν έμμεσα τη μαθητική επίδοση ενισχύοντας την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μέσω πρακτικών παιδαγωγικής ηγεσίας.

Εν κατακλείδι, η παιδαγωγική ηγεσία αποτελεί καταλύτη εκπαιδευτικής βελτίωσης. Παρά το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, η έρευνα δείχνει ότι οι διευθυντές που υιοθετούν ενεργά πρακτικές παιδαγωγικής ηγεσίας ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη, την αυτο-αποτελεσματικότητα και τελικά τη μαθητική επίδοση. Η πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι να επενδύσουν στην εκπαίδευση και υποστήριξη των διευθυντών, ώστε να καλλιεργηθεί μια κουλτούρα συνεχούς μάθησης και αριστείας.

2.2.6 Ηθική και Αυθεντική Ηγεσία

Η ηθική και αυθεντική ηγεσία αποτελούν σύγχρονες προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στις αξίες, στη διαφάνεια και στη γνησιότητα των ηγετικών πρακτικών. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ηθική ηγεσία συνδέεται με την ικανότητα του διευθυντή να λαμβάνει αποφάσεις με βάση αρχές όπως η δικαιοσύνη, η ισότητα, ο σεβασμός και η συνεργασία, δημιουργώντας ένα σχολικό περιβάλλον που ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μελών της κοινότητας (Παπαθανασίου, 2020). Η ηθική ηγεσία λειτουργεί ως μοχλός αλλαγής, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται ευκολότερα νέες πρακτικές όταν αισθάνονται ότι αντιμετωπίζονται με δικαιοσύνη και αξιοπρέπεια. Ωστόσο, όταν οι προσωπικές αξίες του ηγέτη αποκλίνουν από τις συλλογικές αρχές του σχολείου, μπορεί να προκύψουν συγκρούσεις ή να παραμεριστούν ουσιαστικές ανάγκες της σχολικής κοινότητας.

Η διεθνής βιβλιογραφία εμπλουτίζει αυτή την οπτική. Ο Göçen (2021) υποστηρίζει ότι η ηθική ηγεσία πρέπει να είναι διαπολιτισμικά ευαίσθητη, καθώς οι αξίες και οι νόρμες διαφέρουν μεταξύ Ανατολής και Δύσης. Παρά τις διαφοροποιήσεις, βασικές αξίες όπως η

ειλικρίνεια, η δικαιοσύνη και ο σεβασμός αναγνωρίζονται ως παγκόσμιες. Η συμβολή του Göçer είναι σημαντική, διότι αναδεικνύει ότι η ηθική ηγεσία δεν μπορεί να ιδωθεί μέσα από ένα ενιαίο πολιτισμικό πρίσμα, αλλά απαιτεί προσαρμογή στις ιδιαίτερες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες κάθε σχολείου.

Η συστηματική ανασκόπηση της Ahmed (2023) προσφέρει μια σφαιρική εικόνα της εξέλιξης της έρευνας για την ηθική ηγεσία. Η πλειονότητα των μελετών είναι ποιοτικές και εστιάζουν σε πρακτικές, διλήμματα και επαγγελματική ανάπτυξη των ηγετών. Ωστόσο, η Ahmed επισημαίνει την ανάγκη για μεθοδολογική ισορροπία και γεωγραφική διεύρυνση, καθώς η έρευνα παραμένει άνιση, με υπερβολική συγκέντρωση στις ΗΠΑ. Το εύρημα αυτό συνδέεται με την παρατήρηση της Παπαθανασίου (2020) ότι η ηθική έχει «χρονικά εξαρτώμενο χαρακτήρα», καθώς οι αξίες μεταβάλλονται ανάλογα με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Η εμπειρική μελέτη της Işık (2020) προσθέτει μια ακόμη διάσταση, δείχνοντας ότι η ηθική ηγεσία έχει μετρήσιμη επίδραση στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η έρευνα κατέδειξε ότι η ηθική ηγεσία συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα, αλλά και έμμεσα μέσω της συναισθηματικής δέσμευσης και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι οι ηθικοί ηγέτες δεν επηρεάζουν μόνο το κλίμα του σχολείου, αλλά και τις στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, οι οποίες με τη σειρά τους ενισχύουν την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η αυθεντική ηγεσία, αν και ιδιαίτερα δημοφιλής, έχει δεχθεί κριτική για τον υπερβολικό ιδεαλισμό της. Οι Alvesson και Einola (2020) υποστηρίζουν ότι η τάση για «υπερβολική θετικότητα» στις νέες θεωρίες ηγεσίας οδηγεί σε απλουστεύσεις και ανεπαρκή εμπειρική τεκμηρίωση. Επισημαίνουν ότι η αυθεντικότητα δεν είναι έμφυτη ιδιότητα, αλλά κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένο φαινόμενο που περιλαμβάνει αντιφάσεις και ηθικά διλήμματα. Η προσέγγισή τους προτρέπει σε μια πιο ρεαλιστική μελέτη της ηγεσίας, που λαμβάνει υπόψη τόσο τις θετικές όσο και τις δύσκολες πλευρές της εργασιακής εμπειρίας.

Συνοψίζοντας, η ηθική και αυθεντική ηγεσία αποτελούν κρίσιμες προσεγγίσεις για τη δημιουργία σχολείων που προάγουν τη δικαιοσύνη, την εμπιστοσύνη και την αποτελεσματικότητα. Η έμφαση στις αξίες, στη διαφάνεια και στη γνησιότητα καθιστά αυτές τις μορφές ηγεσίας απαραίτητες σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που αντιμετωπίζει σύνθετες κοινωνικές και πολιτισμικές προκλήσεις. Παράλληλα, η κριτική που ασκείται

στην αυθεντική ηγεσία για τον υπερβολικό ιδεαλισμό της υπενθυμίζει ότι η ηγεσία δεν είναι ποτέ μονοδιάστατη, αλλά περιλαμβάνει αντιφάσεις και ηθικά διλήμματα.

Η παρουσίαση των πιο πάνω έξι μορφών ηγεσίας δείχνει ότι καθεμία διαθέτει διακριτά πλεονεκτήματα αλλά και συγκεκριμένους περιορισμούς. Η μετασχηματιστική ηγεσία εμπνέει όραμα και προωθεί την αλλαγή, η διανεμημένη ενισχύει τη συλλογικότητα και τη συνεργασία, η παιδαγωγική εστιάζει στη διδασκαλία και τη μάθηση, η υπηρετούσα προάγει την ενσυναίσθηση και την ανιδιοτέλεια, η συναλλακτική προσφέρει σαφήνεια και σταθερότητα, ενώ η ηθική και αυθεντική ηγεσία προσθέτουν την οπτική της δικαιοσύνης και της ακεραιότητας.

Παρά τις διαφοροποιήσεις τους, όλες οι προσεγγίσεις συγκλίνουν στην ανάγκη ο σχολικός ηγέτης να προσαρμόζει το ηγετικό του ύφος ανάλογα με τις περιστάσεις, να συνδυάζει στοιχεία από διαφορετικά μοντέλα και να ανταποκρίνεται στις σύνθετες απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Η ηγεσία στην εκπαίδευση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που απαιτεί ευελιξία, κριτική σκέψη και ικανότητα σύνθεσης, με τελικό στόχο τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας και την προαγωγή της ισότητας και της ποιότητας στη μάθηση.

2.3 Ο Ρόλος του Ηγέτη στη Σχολική Μονάδα

Ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας στη σχολική μονάδα είναι πολυδιάστατος και υπερβαίνει την τυπική διοικητική διαχείριση. Σύγχρονες συνθετικές μελέτες δείχνουν ότι η ηγεσία επηρεάζει τη μάθηση των μαθητών κυρίως έμμεσα, μέσα από τη διαμόρφωση ευνοϊκών οργανωσιακών συνθηκών, την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος (Grissom et al., 2021). Στο πλαίσιο αυτό, ο/η σχολικός/ή ηγέτης λειτουργεί ως συντονιστής, εμπνευστής, παιδαγωγικός καθοδηγητής και φορέας αξιών, διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον που υποστηρίζει τη διδασκαλία, τη συνεργασία και την επαγγελματική ανάπτυξη.

2.3.1 Παιδαγωγικός Ρόλος και Υποστήριξη της Διδασκαλίας

Ο παιδαγωγικός ρόλος του/της διευθυντή/τριας διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση των Liebowitz και Porter (2019), οι ηγετικές πρακτικές που εστιάζουν στη διδασκαλία συνδέονται με τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, την ευημερία των εκπαιδευτικών και την οργανωσιακή υγεία του σχολείου. Η συστηματική παρακολούθηση της διδασκαλίας, η παροχή στοχευμένης ανατροφοδότησης και η ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης αποτελούν βασικές διαστάσεις αυτού του ρόλου.

Η έρευνα των Kraft et al. (2018) τεκμηριώνει ότι η καθοδήγηση (coaching) και η ποιοτική ανατροφοδότηση έχουν σημαντική επίδραση στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και στην επίδοση των μαθητών. Παράλληλα, η καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και η ενίσχυση της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Αντίστοιχα, ο Sebastian et al. (2017) αναδεικνύουν ότι η ηγεσία επηρεάζει τη μάθηση μέσα από τη βελτίωση του μαθησιακού κλίματος και την ενδυνάμωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Η συμβολή του/της διευθυντή/τριας στη διδασκαλία δεν περιορίζεται σε διοικητικές λειτουργίες, αλλά περιλαμβάνει ενεργή παρουσία στις σχολικές αίθουσες, διάλογο με τους εκπαιδευτικούς και υποστήριξη της εφαρμογής αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών. Όπως επισημαίνει η Rigby (2013), η παιδαγωγική ηγεσία προϋποθέτει τη δημιουργία συνθηκών που ενισχύουν τη μάθηση, μέσα από καθοδήγηση, συνεργασία και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Η εστίαση στη διδασκαλία και η ενίσχυση των εκπαιδευτικών αποτελούν κρίσιμα στοιχεία για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Σε συστήματα αυξημένης σχολικής αυτονομίας, ο παιδαγωγικός ρόλος αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία, καθώς ο/η διευθυντής/τρια αναλαμβάνει περισσότερη ευθύνη για την ποιότητα της διδασκαλίας και την υποστήριξη του προσωπικού (OECD, 2020). Η παιδαγωγική ηγεσία λειτουργεί ενδυναμωτικά όταν βασίζεται στη συνεργασία, την εμπιστοσύνη και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, διαμορφώνοντας ένα συνεκτικό και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον.

2.3.2 Διοικητικός και Οργανωτικός Ρόλος

Ο διοικητικός και οργανωτικός ρόλος του/της διευθυντή/τριας αποτελεί θεμελιώδη διάσταση της σχολικής ηγεσίας, καθώς συνδέεται με τη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας και τη δημιουργία ενός σταθερού, προβλέψιμου και υποστηρικτικού περιβάλλοντος για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Ο Ανδρής (2016) επισημαίνει ότι ο/η διευθυντής/τρια λειτουργεί ως ο βασικός συντονιστής των διαδικασιών του σχολείου, αναλαμβάνοντας την οργάνωση του ανθρώπινου δυναμικού, την κατανομή αρμοδιοτήτων, τη διαχείριση του ωρολογίου προγράμματος και την επίλυση λειτουργικών ζητημάτων που ανακύπτουν στην καθημερινή πρακτική.

Σε διεθνές επίπεδο, οι Leithwood et al. (2020) υπογραμμίζουν ότι η αποτελεσματική σχολική ηγεσία περιλαμβάνει την ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού, τον ανασχεδιασμό του οργανισμού και τη δημιουργία δομών που ενισχύουν τη συνεργασία και την επαγγελματική μάθηση. Η οργανωτική διάσταση της ηγεσίας δεν περιορίζεται σε διοικητικές πράξεις, αλλά αφορά τη διαμόρφωση ενός λειτουργικού πλαισίου που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επικεντρωθούν στο διδακτικό τους έργο, μειώνοντας την αβεβαιότητα και ενισχύοντας τη συνοχή της σχολικής κοινότητας.

Τα ευρήματα του OECD (2019) ενισχύουν αυτή την προσέγγιση, επισημαίνοντας ότι οι πολιτικές ανθρώπινου δυναμικού «διαμορφώνουν τα εργασιακά και μαθησιακά περιβάλλοντα των σχολείων», καθώς επηρεάζουν το ποιοι εργάζονται στο σχολείο και με ποιους όρους. Η αποτελεσματική οργάνωση προσωπικού, η κατανομή ρόλων και η διαμόρφωση συνθηκών εργασίας αποτελούν κομβικές λειτουργίες της σχολικής ηγεσίας, οι οποίες καθορίζουν την ποιότητα της καθημερινής λειτουργίας. Ο OECD (2019) αναδεικνύει επίσης ότι η ηγεσία συμβάλλει στη δημιουργία συνθηκών που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς και στο υπόλοιπο προσωπικό να υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη μάθηση, ενισχύοντας τόσο την ατομική όσο και τη συλλογική ικανότητα του σχολείου.

Η οργανωτική διάσταση περιλαμβάνει επίσης τη διαχείριση πληροφοριών, την οργάνωση διαδικασιών, τη διασφάλιση της επικοινωνίας και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη συνεργασία και την επίλυση προβλημάτων. Όπως επισημαίνει ο OECD (2019), οι συλλογικές διαδικασίες και η επαγγελματική κουλτούρα που αναπτύσσονται μέσα από αποτελεσματικές πρακτικές διοίκησης αποτελούν ουσιώδεις πτυχές για τη συνολική επιτυχία της σχολικής μονάδας.

Συνολικά, ο διοικητικός και οργανωτικός ρόλος του/της διευθυντή/τριας αποτελεί βασικό πυλώνα της σχολικής αποτελεσματικότητας. Μέσα από τη στρατηγική διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, την οργάνωση πόρων και διαδικασιών και τη διαμόρφωση ενός σταθερού και συνεργατικού περιβάλλοντος, ο/η σχολικός/ή ηγέτης δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την υποστήριξη της μάθησης.

2.3.3 Ρόλος στη Διαμόρφωση Σχολικής Κουλτούρας και Κλίματος

Η διαμόρφωση και διατήρηση μιας θετικής σχολικής κουλτούρας συνιστά καίρια πτυχή της σχολικής ηγεσίας, καθώς επηρεάζει άμεσα τη συνεργασία, τη διδασκαλία και τη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η κουλτούρα δεν προκύπτει μόνο από τις επίσημες δομές, αλλά κυρίως από τις αξίες, τις στάσεις και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Η Lazaridou (2019) επισημαίνει ότι οι αξίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν καθοριστικά τη στάση τους απέναντι στην αλλαγή, τη συνεργασία και την ποιότητα της διδασκαλίας, γεγονός που καθιστά τον/την διευθυντή/τρια υπεύθυνο/η για την καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος εμπιστοσύνης και ανοιχτής επικοινωνίας.

Οι Leithwood et al. (2020) τονίζουν ότι η σχολική ηγεσία λειτουργεί ως καταλύτης για τη δημιουργία οργανωσιακών συνθηκών που ενισχύουν τη διδασκαλία, τη μάθηση και την ισότητα. Η ενθάρρυνση της συνεργασίας, η δίκαιη αντιμετώπιση των μελών του προσωπικού και η αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων αποτελούν βασικές πτυχές του ρόλου του/της διευθυντή/τριας, καθώς συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός κλίματος που υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη και την παιδαγωγική καινοτομία.

Η σχολική κουλτούρα λειτουργεί ως υπόβαθρο για κάθε προσπάθεια βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης. Όταν το κλίμα χαρακτηρίζεται από συνεργασία, αμοιβαίο σεβασμό και κοινό όραμα, ενισχύεται η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και καλλιεργείται μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης. Αντίθετα, ένα περιβάλλον δυσπιστίας ή κατακερματισμού μπορεί να υπονομεύσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και να περιορίσει τη δυνατότητα του σχολείου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών.

Συνολικά, ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας και κλίματος είναι καθοριστικός για τη συνοχή, τη λειτουργικότητα και τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Μέσα από την καλλιέργεια θετικών σχέσεων, την ενίσχυση της συνεργασίας και την προώθηση κοινών αξιών, ο/η σχολικός/ή ηγέτης δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ένα περιβάλλον που υποστηρίζει ουσιαστικά τη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη.

2.3.4 Ρόλος στην Επαγγελματική Ανάπτυξη και Υποστήριξη των Εκπαιδευτικών

Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους πιο κομβικούς ρόλους του/της διευθυντή/τριας. Η διεθνής βιβλιογραφία αποδεικνύει ότι η σχολική ηγεσία επηρεάζει τη μάθηση των μαθητών κυρίως μέσω της ενδυνάμωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Leithwood et al., 2020). Ο/Η ηγέτης καλείται να ενθαρρύνει τη συνεχή επιμόρφωση, να διευκολύνει τη συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής μάθησης, να υποστηρίζει τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και να προάγει την ανταλλαγή καλών πρακτικών.

Οι Harris και Jones (2023) τονίζουν ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες δημιουργούν συνθήκες που ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, προωθώντας κουλτούρα συλλογικής ευθύνης για τη μάθηση των μαθητών. Η ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, η ενθάρρυνση της έρευνας δράσης και η υποστήριξη καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων αποτελούν πρακτικές που ενισχύουν την επαγγελματική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Η στήριξη των εκπαιδευτικών αφορά επίσης την κάλυψη βασικών ψυχολογικών αναγκών, όπως η αίσθηση ικανότητας, η αναγνώριση και η αίσθηση του ανήκειν. Η έρευνα των Ford et al. (2019) έδειξε ότι η υποστηρικτική ηγεσία μειώνει την επαγγελματική εξουθένωση, ενισχύει την οργανωσιακή δέσμευση και περιορίζει την πρόθεση αποχώρησης από το σχολείο ή το επάγγελμα. Ο/Η σχολικός/ή ηγέτης, επομένως, διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στη διατήρηση ενός σταθερού και αφοσιωμένου διδακτικού προσωπικού, στοιχείο θεμελιώδες για τη βιωσιμότητα και την ποιότητα της σχολικής μονάδας.

2.3.5 Ρόλος στη Διασύνδεση Σχολείου και Κοινότητας

Ένας ακόμη σημαντικός ρόλος του/της σχολικού/ής ηγέτη αφορά τη διασύνδεση της σχολικής μονάδας με την ευρύτερη κοινότητα. Οι Harris και Jones (2023) αναφέρονται στον/στην ηγέτη ως «συστημικό» παράγοντα, ο οποίος δεν περιορίζεται στα όρια του σχολείου, αλλά επιδιώκει να αναπτύσσει δίκτυα συνεργασίας με άλλες σχολικές μονάδες, τοπικούς φορείς, γονείς και την κοινωνία. Η επικοινωνία με τους γονείς, η συμμετοχή σε τοπικές πρωτοβουλίες, η συνεργασία με κοινωνικές και πολιτισμικές δομές και η ανάδειξη του σχολείου ως ζωντανού πυρήνα της κοινότητας αποτελούν κρίσιμες πτυχές αυτού του ρόλου.

Η διασύνδεση σχολείου και κοινότητας ενισχύει την κοινωνική νομιμοποίηση του σχολείου, διευρύνει τις ευκαιρίες μάθησης για τους μαθητές και συμβάλλει στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, ο/η ηγέτης λειτουργεί ως «γέφυρα» ανάμεσα στο σχολείο και το κοινωνικό του περιβάλλον, προωθώντας σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας που ενισχύουν την εκπαιδευτική αποστολή.

2.3.6 Ηθικός και Αξιακός Ρόλος του/της Ηγέτη

Η ηγεσία στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται σε τεχνικές ή οργανωτικές διαστάσεις, αλλά αποτελεί κατεξοχήν ηθική δραστηριότητα. Οι Davidson και Hughes (2020) επισημαίνουν ότι οι σχολικοί ηγέτες καλούνται καθημερινά να λαμβάνουν αποφάσεις που επηρεάζουν την εμπιστοσύνη, την ευημερία και την αίσθηση δικαιοσύνης στη σχολική κοινότητα. Η ηθική συλλογιστική, ο αναστοχασμός πάνω σε αξίες όπως η δικαιοσύνη, η φροντίδα και η κοινωνική ευθύνη, καθώς και η ευαισθησία απέναντι σε ζητήματα ισότητας και συμπερίληψης, αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία του ρόλου του/της ηγέτη.

Ο Starratt (2010, 2017) προτείνει ένα πολυπαραδειγματικό πλαίσιο ηθικής ηγεσίας, βασισμένο στις ηθικές της δικαιοσύνης, της φροντίδας και της κριτικής. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, ο/η σχολικός/ή ηγέτης οφείλει να καλλιεργεί σχολεία όπου η αναγνώριση της αξίας κάθε ατόμου, η αμφισβήτηση του status quo όταν αυτό παράγει ανισότητες και η προώθηση του κοινού καλού αποτελούν καθημερινές πρακτικές.

Οι Arar και Saiti (2022) αναδεικνύουν τη σημασία της ηθικής ηγεσίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπου ο/η ηγέτης καλείται να επιδείξει διαπολιτισμική ευαισθησία, κοινωνική δικαιοσύνη και συμπερίληψη.

Από μια συνολική σκοπιά, ο ρόλος του/της σχολικού/ής ηγέτη στη σχολική μονάδα είναι πολυδιάστατος και περιλαμβάνει παιδαγωγικές, διοικητικές, οργανωτικές, πολιτισμικές, κοινωνικές και ηθικές διαστάσεις. Η συνδυαστική άσκηση αυτών των ρόλων διαμορφώνει το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί εργάζονται, οι μαθητές μαθαίνουν και η σχολική κοινότητα αναπτύσσεται. Υπό αυτή την οπτική, η ηγεσία στην εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς θέση ευθύνης, αλλά μια δυναμική διαδικασία επιρροής που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα και τον προσανατολισμό της σχολικής ζωής.

Κεφάλαιο 3: Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών

3.1 Έννοια και Σημασία της Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μία από τις πιο μελετημένες στάσεις στην οργανωσιακή ψυχολογία, καθώς συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων και τη λειτουργικότητα των οργανισμών (Madrid et al., 2020· Parveen & Alam, 2020). Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η ανάλυσή της αποκτά πρωτεύουσα σημασία, δεδομένου ότι επηρεάζει την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, την ποιότητα της διδασκαλίας και τη μαθησιακή επίδοση (Liu et al., 2024).

Ο Locke (1969, 1976) όρισε την εργασιακή ικανοποίηση ως μια θετική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την αξιολόγηση της εργασίας ή των εμπειριών που σχετίζονται με αυτήν.

Ο Vroom (1964) τόνισε ότι η ικανοποίηση συνδέεται με την αντίληψη του εργαζομένου για τα αποτελέσματα που αποκομίζει από την εργασία του και την αξία που αυτά έχουν για τον ίδιο.

Ο Ajzen (2011), αξιοποιώντας τη θεωρία της προγραμματισμένης συμπεριφοράς, υποστήριξε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση ως γενική στάση δεν επαρκεί για να

εξηγήσει συγκεκριμένες συμπεριφορές όπως η προσπάθεια και η απόδοση, οι οποίες καθορίζονται από στάσεις, υποκειμενικούς κανόνες και αντιλήψεις ελέγχου.

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με τη δέσμευση, την επαγγελματική τους απόδοση και τη συνολική αποτελεσματικότητα του σχολείου (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ικανοποίησης εμφανίζουν μεγαλύτερη επαγγελματική ανθεκτικότητα, θετικότερη στάση απέναντι στις αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος και καλύτερες σχέσεις συνεργασίας, ενώ η χαμηλή ικανοποίηση μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση και πρόθεση αποχώρησης (Wartenberg et al., 2023· Tria, 2023).

Διεθνείς οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ και η UNESCO επισημαίνουν ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί κομβική μεταβλητή για την ποιότητα της διδασκαλίας, την επαγγελματική ανάπτυξη και τη διατήρηση του προσωπικού (OECD, 2019· UNESCO, 2021).

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει τόσο εσωτερικούς όσο και εξωτερικούς παράγοντες. Οι εσωτερικοί σχετίζονται με την επίτευξη, την αναγνώριση, την αίσθηση υπευθυνότητας και τη νοηματοδότηση της εργασίας, ενώ οι εξωτερικοί αφορούν τον μισθό, τις συνθήκες εργασίας και τις σχέσεις με συναδέλφους (Tria, 2023). Όπως επισημαίνει ο Weiss (2002), η ικανοποίηση αντανακλά μια θετική ή αρνητική αξιολογική κρίση για την εργασία και το πλαίσιο της, ενώ σύμφωνα με τους Robbins και Judge (2009) αποτελεί μια συναισθηματική αντίδραση που πηγάζει από την αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της.

Ο Spector (1985, 2022) τονίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να εξεταστεί συνολικά ή σε επιμέρους διαστάσεις, όπως η αναγνώριση, η επικοινωνία, οι παροχές, η φύση της εργασίας και οι ευκαιρίες ανάπτυξης.

Συνοψίζοντας, οι πτυχές της ικανοποίησης διακρίνονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: φύση της εργασίας, οργανωσιακό πλαίσιο, ανταμοιβές και κοινωνικό περιβάλλον (Locke, 1976· Spector, 1985· Spector, 2022). Η διάκριση αυτή είναι ουσιώδης, καθώς η ικανοποίηση των εργαζομένων συχνά διαφοροποιείται ανά πτυχή, προσφέροντας μια πληρέστερη εικόνα της εργασιακής εμπειρίας.

3.2 Θεωρητικά Μοντέλα Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Η κατανόηση της επαγγελματικής ικανοποίησης έχει στηριχθεί σε ποικίλα θεωρητικά μοντέλα που επιχειρούν να ερμηνεύσουν τους μηχανισμούς παρακίνησης και τις συνθήκες που την επηρεάζουν.

Η ανθρώπινη συμπεριφορά συνδέεται στενά με την ικανοποίηση των αναγκών, γεγονός που οδήγησε στην ανάπτυξη θεωριών κινήτρων όπως η ιεράρχηση αναγκών του Maslow (1943), η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1966) και το Job Characteristics Model (Μοντέλο Χαρακτηριστικών Εργασίας) των Hackman & Oldham, καθώς και άλλες προσεγγίσεις όπως η θεωρία της προσδοκίας του Vroom (1964) και η θεωρία κινήτρων επίτευξης του McClelland.

Οι θεωρίες αυτές δείχνουν ότι η ικανοποίηση των αναγκών ενισχύει την προσήλωση και την ευημερία, χωρίς όμως να ταυτίζεται με την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης (Judge et al., 2012).

Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1959) αποτέλεσε ορόσημο στη μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς ανέδειξε τη διάκριση ανάμεσα σε εσωτερικούς παράγοντες κινήτρων (αναγνώριση, υπευθυνότητα, ανάπτυξη) και εξωτερικούς παράγοντες υγιεινής (μισθός, συνθήκες εργασίας), οι οποίοι αποτρέπουν τη δυσαρέσκεια χωρίς να ενισχύουν την ικανοποίηση (Herzberg, 1966· Herzberg et al., 1957).

Η θεωρία έχει επιβεβαιωθεί σε διαφορετικά επαγγελματικά πλαίσια, όπως η υγεία, όπου μελέτες σε νοσηλευτές ανέδειξαν ότι η πρόκληση και η αυτονομία συνδέονται με υψηλή ικανοποίηση, ενώ η ανεπαρκής διοικητική υποστήριξη οδηγεί σε δυσαρέσκεια (Curci, 2009· Kacel et al., 2005· Kekana et al., 2007· Pasarón, 2013).

Ωστόσο, η ιδιαίτερη αξία της θεωρίας αναδεικνύεται στον χώρο της εκπαίδευσης, προσφέροντας ένα πλαίσιο ερμηνείας για τις δυναμικές που καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Εμπειρικές μελέτες σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια επιβεβαιώνουν τη βασική αρχή της θεωρίας του Herzberg, σύμφωνα με την οποία οι παράγοντες κινήτρων - όπως η αναγνώριση, η επαγγελματική ανάπτυξη, η ευθύνη και η αυτονομία - έχουν ισχυρότερη επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους εξωτερικούς υγιεινούς παράγοντες.

Χαρακτηριστικά, στη μελέτη των Baluyos et al. (2019) οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν υψηλή ικανοποίηση κυρίως λόγω της αίσθησης ευθύνης και των προοπτικών εξέλιξης, ενώ παράγοντες όπως η αμοιβή και η αναγνώριση βαθμολογήθηκαν χαμηλότερα. Αντίστοιχα, οι Badeg (2020) και Miah (2022) έδειξαν ότι η αναγνώριση, η αυτονομία και οι ευκαιρίες ανάπτυξης επηρεάζουν πιο καθοριστικά την ικανοποίηση από ό,τι ο μισθός ή οι υλικές παροχές, ενώ η απουσία βασικών υγιεινών παραγόντων οδηγεί κυρίως σε δυσαρέσκεια.

Επιπλέον, πρόσφατες μελέτες αναδεικνύουν την ανάγκη προσαρμογής της θεωρίας σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια. Η Escollada (2025) έδειξε ότι σε αγροτικά σχολεία η συνεργασία με τις τοπικές αρχές και η ύπαρξη κατάλληλων υποδομών αποτελούν προϋποθέσεις για την αξιοποίηση των παραγόντων κινήτρων, ενώ οι Peramatzis και Galanakis (2022) υπογράμμισαν τη σημασία του εμπλουτισμού της εργασίας ως σύγχρονης μορφής παρακίνησης. Συνολικά, τα εμπειρικά δεδομένα επιβεβαιώνουν τη διαχρονική αξία της θεωρίας του Herzberg, αλλά και την ανάγκη ευέλικτης εφαρμογής της με βάση το κοινωνικό και οργανωσιακό πλαίσιο κάθε σχολικής μονάδας.

Παράλληλα, ο Mitchell (1982) τόνισε την ανάγκη προσαρμογής της θεωρίας στις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε οργανισμού.

Η προσέγγιση του Herzberg (1959) δείχνει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτάται κυρίως από εσωτερικά κίνητρα, ενώ η αποτελεσματικότητά της διαφοροποιείται ανάλογα με το πλαίσιο εφαρμογής. Η θεωρία παραμένει επίκαιρη, προσφέροντας ένα χρήσιμο πλαίσιο ερμηνείας για την κατανόηση των πηγών ικανοποίησης και δυσαρέσκειας στον χώρο της εργασίας.

Η συμβολή των Hackman και Oldham (1976) στον ανασχεδιασμό της εργασίας υπήρξε καθοριστική, καθώς οδήγησε στη διαμόρφωση του Μοντέλου Χαρακτηριστικών Εργασίας (Job Characteristics Model-JCM), το οποίο παρουσιάστηκε το 1976. Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι συνδέει πέντε βασικές διαστάσεις της εργασίας (ποικιλία δεξιοτήτων, ταυτότητα έργου, σπουδαιότητα έργου, αυτονομία, ανατροφοδότηση) με τρεις κρίσιμες ψυχολογικές καταστάσεις: το νόημα της εργασίας, την αίσθηση ευθύνης για τα αποτελέσματα και τη γνώση των αποτελεσμάτων. Η έννοια της Δύναμης Αναγκών Ανάπτυξης (Growth Need Strength -GNS) προστέθηκε ως μετριαστικός παράγοντας που επηρεάζει την ένταση της παρακίνησης.

Σύγχρονες επεκτάσεις του μοντέλου λαμβάνουν υπόψη κοινωνικές και οργανωσιακές πτυχές, καθώς και νέες μορφές όπως το job crafting, όπου οι ίδιοι οι εργαζόμενοι αναδιαμορφώνουν το περιεχόμενο της εργασίας τους (Oldham & Hackman, 2010). Η μετα-ανάλυση των Humphrey et al. (2007), με δείγμα άνω των 219.000 εργαζομένων, επιβεβαίωσε την ισχύ του JCM, δείχνοντας ότι η βιωμένη νοηματοδότηση αποτελεί τον πιο καθοριστικό μεσολαβητή ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της εργασίας και τα αποτελέσματα.

Η εφαρμογή του μοντέλου στην εκπαίδευση έχει αναδείξει την αυτονομία και τη σημασία έργου ως κρίσιμες διαστάσεις για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Mwanguzi et al., 2022). Ακόμα, η μελέτη των Baluyos et al. (2019) έδειξε ότι η επαγγελματική εξέλιξη και η αίσθηση ευθύνης ενισχύουν την παρακίνηση, ενώ η ανεπαρκής αναγνώριση και αμοιβή περιορίζουν την ικανοποίηση. Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν την ανάγκη για οργανωσιακές παρεμβάσεις που ενισχύουν την αυτονομία, την ανατροφοδότηση και το νόημα της εργασίας, μέσω στρατηγικών όπως ο εμπλουτισμός της εργασίας και η ενίσχυση της συνεργασίας.

Το Job Characteristics Model ανέδειξε τη σημασία της δομής της εργασίας και των ψυχολογικών καταστάσεων για την επαγγελματική ικανοποίηση, υπογραμμίζοντας πώς η ίδια η εργασία μπορεί να δημιουργεί νόημα, ευθύνη και γνώση αποτελεσμάτων.

Η θεωρία του Maslow (1943) υποστηρίζει ότι οι ανθρώπινες ανάγκες οργανώνονται σε πέντε βασικές κατηγορίες - φυσιολογικές, ασφάλειας, κοινωνικές, εκτίμησης και αυτοπραγμάτωσης - οι οποίες διατάσσονται σε ιεραρχία σχετικής προτεραιότητας. Η μη ικανοποίησή τους οδηγεί σε ψυχολογικές δυσλειτουργίες, ενώ η σταδιακή κάλυψή τους επιτρέπει την ανάδυση υψηλότερων στόχων και την ολοκλήρωση της προσωπικότητας. Παράλληλα, ο Maslow τόνισε ότι οι ανάγκες είναι δυναμικές και μεταβάλλονται ανάλογα με τις συνθήκες, προσφέροντας ένα ανθρωπιστικό πλαίσιο κατανόησης της παρακίνησης που επηρέασε μεταγενέστερες θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης.

Σύγχρονες μελέτες επιβεβαιώνουν την επικαιρότητα αλλά και τους περιορισμούς της θεωρίας. Οι Dar και Sakthivel (2022) τονίζουν ότι οι ανάγκες είναι δυναμικές και δεν ακολουθούν πάντα αυστηρή σειρά, ενώ η Chavda (2024) επισημαίνει ότι, παρά την απλότητα και τη χρηστικότητα της, η θεωρία δεν μπορεί να εφαρμοστεί καθολικά λόγω της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Παρά τις αδυναμίες αυτές, η θεωρία

εξακολουθεί να χρησιμοποιείται ως ευέλικτο πλαίσιο σε τομείς όπως η υγεία, η κοινωνική εργασία και η διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού.

Παρά τις κριτικές για την έλλειψη εμπειρικής τεκμηρίωσης και την ακαμψία της ιεραρχίας, η θεωρία εξακολουθεί να χρησιμοποιείται ως ευέλικτο πλαίσιο. Σύγχρονες μελέτες δείχνουν ότι οι ανάγκες δεν ακολουθούν πάντα αυστηρή σειρά, αλλά διαφοροποιούνται ανάλογα με κοινωνικο-δημογραφικούς παράγοντες (Yurdakul & Arar, 2023). Επιπλέον, νέες προσεγγίσεις, όπως το Matrix of Needs του Bowen (2021), επιχειρούν να αναδιαμορφώσουν την κλασική ιεραρχία, ενσωματώνοντας πολιτισμικές και κοινωνικές διαστάσεις.

Στην εκπαίδευση, η θεωρία του Maslow έχει αξιοποιηθεί για την κατανόηση των αναγκών που επηρεάζουν την παρακίνηση και την εμπλοκή των μαθητών. Οι Naaz και Khalid (2023) υποστηρίζουν ότι η κάλυψη βασικών αναγκών - ασφάλειας, κοινωνικής ένταξης, αυτοεκτίμησης και αυτοπραγμάτωσης - είναι καθοριστική για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Συγχρόνως η μελέτη των Amayreh και Arshad (2024) ενοποίησε την ιεραρχία του Maslow με τη Self-Determination Theory, δείχνοντας ότι η κάλυψη τόσο των εξωτερικών αναγκών (ασφάλεια, οικονομική σταθερότητα, αναγνώριση) όσο και των εσωτερικών ψυχολογικών αναγκών (αυτονομία, επάρκεια, συνδεσιμότητα) οδηγεί σε υψηλότερη παρακίνηση και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Συνολικά, η θεωρία του Maslow προσφέρει ένα ανθρωπιστικό πλαίσιο που, παρά τις αδυναμίες του, εξακολουθεί να αποτελεί σημείο αναφοράς. Σε συνδυασμό με τη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg και το Job Characteristics Model των Hackman & Oldham, οι τρεις προσεγγίσεις συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης θεώρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης, ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης.

3.3 Παράγοντες που Επηρεάζουν την Επαγγελματική Ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν εξαρτάται μόνο από θεωρητικά μοντέλα, αλλά επηρεάζεται από ένα σύνθετο πλέγμα παραγόντων που σχετίζονται με το άτομο, τον οργανισμό και το κοινωνικό πλαίσιο. Μετα-αναλύσεις

δείχνουν ότι η ικανοποίηση συνδέεται με κρίσιμους δείκτες επαγγελματικής συμπεριφοράς, όπως η πρόθεση αποχώρησης, οι απουσίες και η ποιότητα της διδασκαλίας (Wartenberg et al., 2023).

Διεθνείς μελέτες επιβεβαιώνουν ότι οργανωσιακοί παράγοντες όπως η διοικητική υποστήριξη, η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων, η πειθαρχία μαθητών και η ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζουν άμεσα την εμπλοκή και τη δέσμευση, ενώ ο υπερβολικός φόρτος εργασίας αποτελεί σταθερό παράγοντα δυσαρέσκειας (Eryilmaz et al., 2025; Sims, 2020; Toropova et al., 2021).

Στο ελληνικό πλαίσιο, η διοικητική υποστήριξη, η αυτονομία και οι ευκαιρίες εξέλιξης συνδέονται θετικά με την ικανοποίηση, ενώ η έλλειψη αναγνώρισης και το διοικητικό βάρος οδηγούν σε επαγγελματική εξουθένωση (Κούλης, 2019).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί κρίσιμο ψυχολογικό παράγοντα που ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση, καθώς συνδέεται με την ικανότητα διαχείρισης τάξης, την εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών και την εμπλοκή μαθητών (Klassen & Chiu, 2010). Αντίθετα, το στρες και η επαγγελματική εξουθένωση μειώνουν την ικανοποίηση, με τη συναισθηματική εξάντληση να έχει τη μεγαλύτερη αρνητική επίδραση (Skaalvik & Skaalvik, 2020).

Η θεωρία της αυτο-προσδιοριζόμενης παρακίνησης (Self-Determination Theory-SDT) των Ryan και Deci (2000, 2017) προσφέρει ένα βασικό πλαίσιο κατανόησης, δείχνοντας ότι η κάλυψη των ψυχολογικών αναγκών αυτονομίας, επάρκειας και σχέσεων ενισχύει την παρακίνηση και την επαγγελματική ευημερία. Συγκριτικές έρευνες, όπως το TALIS 2018 του ΟΟΣΑ (OECD, 2019) και η μελέτη των Fütterer et al. (2023), επιβεβαιώνουν ότι η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας, η επάρκεια προετοιμασίας και η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελούν κρίσιμες διαστάσεις για την παραμονή στο επάγγελμα.

Συμπληρωματικά, η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με την αίσθηση ευτυχίας, την επίτευξη προσωπικών στόχων και την οικονομική επάρκεια (Demir-Yıldız, 2023), ενώ οι δημογραφικοί παράγοντες - όπως ηλικία, φύλο και οικογενειακή κατάσταση - διαφοροποιούν την εμπειρία των εκπαιδευτικών, χωρίς να αποτελούν καθολικούς προσδιοριστές (Rokeman et al., 2024).

Στο αγγλικό πλαίσιο, η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας, οι δυνατότητες εξέλιξης και η επάρκεια προετοιμασίας αναδεικνύονται ως κρίσιμες πτυχές της ικανοποίησης, με τον

φόρτο εργασίας να λειτουργεί αρνητικά (Sims, 2020). Παράλληλα, η έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD, 2020) δείχνει ότι το εργασιακό άγχος μειώνει την ελκυστικότητα του επαγγέλματος και επηρεάζει αρνητικά την αυτο-αποτελεσματικότητα, ιδίως σε γυναίκες και νεότερους εκπαιδευτικούς.

Η σχολική ηγεσία αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας. Η διεθνής μελέτη των Liu et al. (2021) έδειξε ότι η διδακτική/καθοδηγητική ηγεσία, που εστιάζει στη βελτίωση της διδασκαλίας μέσω ανατροφοδότησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, ενισχύει την αυτο-αποτελεσματικότητα, ενώ η κατανεμημένη/συμμετοχική ηγεσία, που προάγει τη συλλογική λήψη αποφάσεων, έχει ισχυρότερη επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και η υποστηρικτική σχολική κουλτούρα λειτουργούν ως κρίσιμοι μεσολαβητές στη σχέση ηγεσίας-ικανοποίησης.

Η επαγγελματική ικανοποίηση δεν επηρεάζει μόνο την ευημερία του εργαζομένου, αλλά έχει άμεσες συνέπειες στην παραγωγικότητα και, κατ' επέκταση, στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Όταν οι εργαζόμενοι βιώνουν θετικές συνθήκες εργασίας, υποστηρικτικό περιβάλλον, καλές σχέσεις με συναδέλφους και προϊστάμενους, καθώς και ικανοποιητικές αμοιβές και αναγνώριση, η απόδοσή τους ενισχύεται και συμβάλλει στη συνολική λειτουργικότητα του οργανισμού (Schulze, 2006).

Συνολικά, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προκύπτει από την αλληλεπίδραση οργανωσιακών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων. Η διοικητική υποστήριξη, η αυτονομία, η συνεργασία και η επαγγελματική ανάπτυξη ενισχύουν την ικανοποίηση, ενώ αντίθετα το άγχος και ο υπερβολικός φόρτος λειτουργούν υπονομευτικά. Η σύνδεση των παραγόντων με τα θεωρητικά μοντέλα, όπως η θεωρία των δυο παραγόντων του Herzberg, το Μοντέλο Χαρακτηριστικών Εργασίας (Job Characteristics Model) και η ιεράρχηση αναγκών του Maslow, προσφέρουν ένα πολυδιάστατο πλαίσιο κατανόησης ειδικά για τον χώρο της εκπαίδευσης.

ΜΕΡΟΣ Β΄ - Σχολική Αυτονομία και Συγκριτική Ανάλυση

Κεφάλαιο 4: Σχολική Αυτονομία και Διοικητική Αποκέντρωση

4.1 Έννοια και Μορφές Σχολικής Αυτονομίας

Η σχολική αυτονομία ορίζεται ως η δυνατότητα μιας σχολικής μονάδας να επιλέγει τις δικές της ενέργειες χωρίς περιορισμούς από εξωτερικούς οργανισμούς (Lеваčić, 2002). Συνδέεται στενά με διαδικασίες αποκέντρωσης και εκδηλώνεται σε διαφορετικές μορφές, ανάλογα με το θεσμικό πλαίσιο. Η έννοια έχει βαθιές ρίζες στην ελληνική γλώσσα και σκέψη: «αυτόνομος» σημαίνει «έχων τους δικούς του νόμους» (Μπαμπινιώτης, 1998). Στη φιλοσοφική παράδοση, η αυτονομία συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να αυτοπροσδιορίζεται και να αναλαμβάνει ευθύνη για τις πράξεις του (Dworkin, 1988), ενώ η ψυχολογική προσέγγιση τη θεωρεί έμφυτη ανάγκη που σχετίζεται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας (Deci & Ryan, 1987). Στο εκπαιδευτικό πεδίο, αποκτά ειδικό περιεχόμενο ως «σχολική αυτονομία», δηλαδή ως μεταφορά αρμοδιοτήτων λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα.

Σύμφωνα με την Eurydice (2007), οι βασικές μορφές σχολικής αυτονομίας είναι τέσσερις: οικονομική, που αφορά τη χρήση πόρων· παιδαγωγική, σχετική με το αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum), τις μεθόδους διδασκαλίας και την αξιολόγηση· διοικητική, που αφορά τη λήψη αποφάσεων από διευθυντές ή σχολικά συμβούλια· και η αυτονομία στους ανθρώπινους πόρους, δηλαδή η διαχείριση διευθυντών, εκπαιδευτικών και μη διδακτικού προσωπικού. Οι μορφές αυτές δεν εφαρμόζονται ενιαία αλλά διαφοροποιούνται σημαντικά ανά χώρα, δείχνοντας ότι η σχολική αυτονομία είναι πολυδιάστατο και διαβαθμισμένο φαινόμενο.

Η οικονομική διάσταση αναλύεται από τη Levačić (2002), η οποία επισημαίνει ότι η μεταβίβαση αρμοδιοτήτων στη διαχείριση πόρων μπορεί να ενισχύσει την αποδοτικότητα, καθώς τα σχολεία προσαρμόζουν τις δαπάνες τους στις τοπικές ανάγκες. Παράλληλα, εγείρονται ζητήματα για την ισότητα, καθώς η αυξημένη οικονομική

ελευθερία μπορεί να οδηγήσει σε διαφοροποιήσεις μεταξύ σχολείων με άνισες οικονομικές δυνατότητες. Συνεπώς, η οικονομική αυτονομία δεν είναι ουδέτερη έννοια αλλά συνδέεται με κρίσιμα ζητήματα αποτελεσματικότητας, ισότητας και χρηματοδότησης.

Η παιδαγωγική αυτονομία είναι εξίσου σύνθετη έννοια. Οι Wermke και Salokangas (2015) επισημαίνουν ότι δεν ταυτίζεται απλώς με την ελευθερία των εκπαιδευτικών, αλλά συνυπάρχει με περιορισμούς που προκύπτουν από θεσμικά πλαίσια και πολιτικές. Εμπειρικές μελέτες σε Νορβηγία, Σουηδία, Γερμανία και Αγγλία δείχνουν ότι η αυτονομία μεταβάλλεται ανάλογα με το εθνικό και τοπικό πλαίσιο: στη Νορβηγία συνδέεται με την ευθύνη και την αιτιολόγηση πρακτικών, στη Σουηδία με τις επιπτώσεις του «New Public Management», στη Γερμανία με την έννοια της «γκρίζας ζώνης» (δηλαδή της αυτονομίας που ασκείται σε πρακτικές μη ρητά θεσμοθετημένες αλλά ανεκτές) και στην Αγγλία με την εμπειρία των academies (δηλαδή σχολείων που απέκτησαν αυξημένη αυτονομία μέσω του θεσμού των ακαδημιών). Παράλληλα, η ατομική αυτονομία των μαθητών αναδεικνύεται ως εκπαιδευτικός στόχος, αλλά προϋποθέτει την αυτονομία των δασκάλων. Συνολικά, η παιδαγωγική αυτονομία είναι πολυεπίπεδη (ατομική, επαγγελματική, οργανωσιακή) και επηρεάζεται από τις σχέσεις μεταξύ διαφορετικών δρώντων.

Η πρακτική και διοικητική διάσταση αναδεικνύεται στη μελέτη του Neeleman (2019), ο οποίος ταξινομεί τις σχολικές παρεμβάσεις σε τρεις τομείς: εκπαίδευση, οργάνωση και προσωπικό. Με βάση δεδομένα από σχεδόν 200 διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ολλανδία, όπου το 86% των βασικών αποφάσεων λαμβάνεται σε σχολικό επίπεδο, δείχνει ότι η αυτονομία αποκτά νόημα μόνο όταν συνδυάζεται με λογοδοσία. Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός, καθώς οι καθημερινές αποφάσεις του καθορίζουν την ουσία της αυτονομίας.

Συμπληρωματικά, η ηγετική διάσταση αναδεικνύεται στη συστηματική ανασκόπηση των Nordholm et al. (2025). Η σχολική ηγεσία δεν λειτουργεί σε κενό αλλά μέσα σε δίκτυα σχέσεων με δασκάλους, γονείς και διοικητικούς φορείς, γεγονός που καθιστά την αυτονομία σχεσιακό φαινόμενο. Σε συγκεντρωτικά συστήματα οι δυνατότητες παραμένουν περιορισμένες, ενώ σε αποκεντρωμένα περιβάλλοντα οι ηγέτες απολαμβάνουν μεγαλύτερη ελευθερία. Ωστόσο, η αυξημένη αυτονομία μπορεί να ενισχύσει την καινοτομία αλλά συχνά συνοδεύεται από αυξημένο διοικητικό φόρτο και μειωμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Έτσι, η διοικητική αποκέντρωση δημιουργεί ευκαιρίες αλλά και νέες προκλήσεις για την ηγεσία των σχολείων.

Συμπερασματικά, η σχολική αυτονομία είναι πολυσύνθετη έννοια που συνδέεται με ζητήματα ισότητας, αποτελεσματικότητας και λογοδοσίας. Δεν υπάρχει ενιαίο μοντέλο· κάθε μορφή συνδέεται με διαφορετικές προκλήσεις και δυναμικές, ενώ η ουσία της βρίσκεται στις καθημερινές αποφάσεις και σχέσεις που διαμορφώνουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

4.2 Η Ηγεσία στο Πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης και της Αυτονομίας

Η εκπαιδευτική ηγεσία βρίσκεται στο επίκεντρο των σύγχρονων μεταρρυθμίσεων που επιχειρούν να συνδυάσουν την αποκέντρωση με αυξημένη λογοδοσία και βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων (Pont, 2020). Η μεταβίβαση ευθυνών στις σχολικές μονάδες αναδεικνύει την ανάγκη για ηγετικά στελέχη που υπερβαίνουν τη διοικητική διαχείριση, λειτουργώντας ως φορείς παιδαγωγικής καθοδήγησης και αλλαγής. Ωστόσο, η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι η αυτονομία από μόνη της δεν επαρκεί. Χωρίς επένδυση στην επιλογή και επιμόρφωση στελεχών, στην καθοδήγηση και στους αναγκαίους πόρους, η μεταρρύθμιση κινδυνεύει να οδηγήσει σε αδράνεια ή σε διεύρυνση ανισοτήτων (Pont et al., 2008).

Η μετα-ανάλυση των Robinson et al. (2008) τεκμηριώνει ότι ηγεσία με άμεση εστίαση στη διδασκαλία και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει ισχυρότερη επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα από γενικότερες μετασχηματιστικές προσεγγίσεις. Πρακτικές όπως η παρατήρηση της διδασκαλίας με ανατροφοδότηση, ο συντονισμός του αναλυτικού προγράμματος, η αξιοποίηση δεδομένων επίδοσης και η ενεργή συμμετοχή στη συνεχή μάθηση του προσωπικού αποτελούν κρίσιμες παραμέτρους για την επιτυχία της αυτονομίας.

Παράλληλα, η διεθνής ανασκόπηση των Nguyen et al. (2024) δείχνει ότι ηγεσία που ενισχύει την επαγγελματική ελευθερία, τη συνεχή ανάπτυξη και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων συμβάλλει στη διατήρηση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Η κουλτούρα συνεργασίας και καθοδήγησης ενισχύει ιδιαίτερα τους νεοεισερχόμενους, ενώ ελεγκτικές πρακτικές οδηγούν σε εξουθένωση. Αντίστοιχα, η συστηματική ανασκόπηση των Wilson et al. (2023) καταδεικνύει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με

αυξημένο κίνητρο, συνεργασία και οργανωσιακή υγεία, δημιουργώντας συνθήκες ανθεκτικότητας σε περιβάλλοντα αυξημένης αυτονομίας.

Στην ελληνική περίπτωση, η εκπαιδευτική ηγεσία λειτουργεί μέσα σε ένα ιδιαίτερο πλαίσιο, όπου θεσμικές παρεμβάσεις επιχειρούν να ενισχύσουν την αυτονομία. Θεσμικές παρεμβάσεις, όπως η εισαγωγή του Συμβούλου Σχολικής Ζωής και του Μέντορα, επιχειρούν να ενισχύσουν την αυτονομία (Οικονομου, 2025· Παπαθωμόπουλος, 2016). Ωστόσο, η συγκεντρωτική δομή εξακολουθεί να περιορίζει την εφαρμογή κατανεμημένων μορφών ηγεσίας (Αθανασίου, 2015). Παρά τις δυσκολίες, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία πρακτικών όπως η καθοδήγηση, η συνεργασία με γονείς και η καλλιέργεια εμπιστοσύνης (Lazaridou & Thomaidou, 2025). Σύμφωνα με τους Papazoglou και Koutouzis (2022), η ανάπτυξη των σχολείων ως οργανισμών μάθησης απαιτεί ηγεσία που ενισχύει συλλογική μάθηση, αναστοχαστική πρακτική και διαμοιρασμένη ευθύνη. Η αυτονομία αποκτά ουσία όταν συνοδεύεται από κουλτούρα εμπιστοσύνης και ενεργό συμμετοχή.

Η πανδημία COVID-19 ανέδειξε την ανάγκη για ηγεσία που προάγει ανθεκτικότητα και συλλογικότητα. Η μελέτη των Spyropoulou και Koutroukis (2024) δείχνει ότι η εμπιστοσύνη, η επικοινωνία και η συναισθηματική διαθεσιμότητα αποτέλεσαν κρίσιμους παράγοντες για θετικό κλίμα. Συγχρόνως, οι Geropoulos και Tsioumis (2021) επισημαίνουν ότι η απουσία σαφών οδηγιών και τεχνολογικής υποστήριξης ανέδειξε τις προσωπικές πρωτοβουλίες των διευθυντών ως καθοριστικές για τη μείωση ανισοτήτων. Αντίστοιχα, η έρευνα των Anastasiou και Οικονομου (2020) δείχνει ότι το στυλ ηγεσίας επηρεάζει άμεσα την αποτελεσματικότητα και τις συγκρούσεις: οι μετασχηματιστικές και συναλλακτικές προσεγγίσεις συνδέονται με θετικά αποτελέσματα, ενώ το *laissez-faire* (μη παρέμβασης) οδηγεί σε εντάσεις.

Επιπλέον, η υποεκπροσώπηση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις αναδεικνύει την ανάγκη για πολιτικές ισότητας. Οι μελέτες της Gentsoudi (2023, 2024) συνδέουν την εκπαιδευτική ηγεσία με την ανθεκτικότητα του δημόσιου τομέα και την οικονομική αποδοτικότητα, δείχνοντας ότι η ηγεσία επεκτείνεται πέρα από παιδαγωγικές διαστάσεις και λειτουργεί ως μοχλός ευρύτερης κοινωνικής και οικονομικής μεταρρύθμισης.

Σε διεθνές επίπεδο, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση έχει συνδεθεί με την προώθηση της σχολικής αυτονομίας με λογοδοσία (School Autonomy with Accountability - SAWA). Ο ΟΟΣΑ διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διάχυση του SAWA ως παγκόσμιου

προτύπου, συνδυάζοντας ελευθερία με αυστηρούς μηχανισμούς λογοδοσίας (Verger et al., 2019). Στο πλαίσιο του SDG4 (ποιοτική, ισότιμη και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση), η θεωρία αλλαγής προκρίνει την αποκέντρωση με ισχυρή λογοδοσία, ενώ η «διακυβέρνηση μέσω αριθμών» με εργαλεία όπως το PISA καθιστά την αυτονομία μέρος ενός ευρύτερου μεταρρυθμιστικού πακέτου (Gorur et al., 2019).

Παράλληλα, το Παγκόσμιο Κίνημα Εκπαιδευτικών Μεταρρυθμίσεων (GERM) περιγράφει πολιτικές τυποποίησης, ιδιωτικοποίησης και εισαγωγής εταιρικών πρακτικών (Fuller & Stevenson, 2019). Ο Yoon (2024) προτείνει το πλαίσιο του Νεοφιλελεύθερου Παραλογισμού Εκπαιδευτικών Μεταρρυθμίσεων (NERM), αναδεικνύοντας την αντίφαση πολιτικών που προβάλλουν ισότητα αλλά παράγουν κοινωνική στρωματοποίηση. Οι διεθνείς τάσεις δείχνουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα σε αυτονομία και λογοδοσία, αποτρέποντας την αναπαραγωγή ανισοτήτων.

Συμπερασματικά, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και της σχολικής αυτονομίας, η εκπαιδευτική ηγεσία αναδεικνύεται ως καταλύτης ουσιαστικών αλλαγών. Η ενίσχυση της επαγγελματικής ελευθερίας, η επένδυση στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η καλλιέργεια κουλτούρας συμμετοχής αποτελούν θεμέλια για μακροπρόθεσμη μεταρρυθμιστική δυναμική. Οι ηγέτες που υιοθετούν πρακτικές ενδυνάμωσης και συνεργασίας συμβάλλουν όχι μόνο στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αλλά και στην ανθεκτικότητα των σχολικών μονάδων. Σε ένα περιβάλλον διαρκών μεταβολών, η εκπαιδευτική ηγεσία καλείται να λειτουργήσει ως μοχλός παιδαγωγικής, οργανωσιακής και κοινωνικής ανανέωσης.

4.3 Η Αυτονομία ως Παράγοντας Ενδυνάμωσης ή Πίεσης

Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι η σχολική αυτονομία δεν είναι ουδέτερη αλλά βιώνεται διαφορετικά ανάλογα με το πλαίσιο. Στις ΗΠΑ, οι πρωτοβουλίες αυτονομίας αποτέλεσαν μια νέα μορφή μεταρρύθμισης, με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και την ενίσχυση υποστηρικτικών μηχανισμών. Ωστόσο, η ουσιαστική μεταβίβαση εξουσιών παρέμεινε περιορισμένη, με τις θετικές αλλαγές να αποδίδονται κυρίως στην ενίσχυση της σχολικής ικανότητας και λιγότερο στην ίδια την αυτονομία. Έτσι, η αυτονομία άλλοτε βιώνεται ως ενδυνάμωση, όταν συνδέεται με εμπιστοσύνη και ευελιξία, και άλλοτε ως

πίεση, όταν συνοδεύεται από αυστηρή λογοδοσία και ασυνέπεια στόχων (Hashim et al., 2023; Honig & Rainey, 2012).

Η ελληνική περίπτωση δείχνει ότι ο ρόλος του διευθυντή παραμένει περιορισμένος λόγω συγκεντρωτικών δομών, πολλαπλών διοικητικών καθηκόντων και εξωτερικών παραγόντων όπως η οικονομική κρίση. Παρά τις νομοθετικές προσπάθειες να ενσωματωθούν διεθνείς τάσεις, η αυτονομία παραμένει μεταβατική και συχνά συνοδεύεται από αυξημένη λογοδοσία (Katsigianni & Ifanti, 2020). Αντίστοιχα, στην Αυστραλία, τα σχολικά συμβούλια λειτουργούν ως μηχανισμοί «διακυβέρνησης μέσω κοινότητας», όπου η συμμετοχή δεν είναι αντιπροσωπευτική αλλά βασίζεται σε κοινωνικό και επαγγελματικό κεφάλαιο. Έτσι, η αυτονομία μεταφράζεται σε μηχανισμούς ανταγωνιστικότητας και λογοδοσίας, ενισχύοντας τις ανισότητες (Gobby & Niesche, 2019; James et al., 2011; Rose, 1999).

Σε αντίθεση με αυτά τα παραδείγματα πίεσης, η πρόσφατη μελέτη των Kasapoğlu και Çolak (2025) δείχνει ότι η ενδυναμωτική ηγεσία μπορεί να ενισχύσει την ακαδημαϊκή αισιοδοξία των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της προάγει την αυτονομία τους. Η ακαδημαϊκή αισιοδοξία, που συνδέεται με εμπιστοσύνη, αυτο-αποτελεσματικότητα και έμφαση στην επιτυχία, λειτουργεί ως μεσολαβητικός παράγοντας στη σχέση ηγεσίας-αυτονομίας, ενισχύοντας την εκπαιδευτική δράση. Έτσι, η αυτονομία μπορεί να βιωθεί ως ενδυνάμωση όταν συνοδεύεται από υποστηρικτική ηγεσία και θετικό κλίμα, αλλά σε συγκεντρωτικά συστήματα χωρίς αυτά τα στοιχεία μπορεί να μετατραπεί σε πίεση.

Η Erss (2018) αποσαφηνίζει τη διάκριση ανάμεσα στην αυτονομία και την επαγγελματική δράση, δείχνοντας ότι η πρώτη αφορά την ελευθερία και την αυτοκαθοδήγηση, ενώ η δεύτερη την πραγμάτωση της ελευθερίας μέσα στους περιορισμούς του επαγγέλματος. Η συγκριτική ανάλυση σε Εσθονία, Φινλανδία και Γερμανία δείχνει ότι η αυτονομία βιώνεται διαφορετικά: ως ενδυνάμωση στη Φινλανδία, ως πίεση στην Εσθονία και ως ελεγχόμενη ελευθερία στη Γερμανία. Έτσι, η αυτονομία δεν είναι σταθερή έννοια αλλά σχεσιακή συνθήκη, που εξαρτάται από το θεσμικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Όπως δείχνουν οι McLaughlin και Wood (2021), η αυτονομία των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από παγκόσμιες και τοπικές πιέσεις και συχνά βιώνεται μέσα από ερμηνευτική εργασία και στρατηγική συμμόρφωση. Η συγκριτική ανάλυση σε Καζακστάν και Αγγλία δείχνει ότι η αυτονομία μπορεί να λειτουργήσει είτε ως ενδυνάμωση (μέσω

αναστοχασμού και έρευνας δράσης) είτε ως πίεση (μέσω επιτήρησης και πολιτικής εντατικοποίησης). Οι συγγραφείς προτείνουν ένα υβριδικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης που συνδυάζει πολιτικές απαιτήσεις με επαγγελματική γνώση «από μέσα», αναδεικνύοντας την αυτονομία ως διαλεκτική συνθήκη που συνδέεται με την επαγγελματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση.

Τέλος, η μελέτη των Dieude και Prøitz (2024) στη Νορβηγία δείχνει ότι η αυτονομία των σχολικών ηγετών δεν διαφοροποιείται απλώς ανάμεσα σε δημόσιο και ιδιωτικό πλαίσιο, αλλά εξαρτάται από το όραμα και την ικανότητα των ηγετών να γεφυρώνουν τις αντιφάσεις ανάμεσα στη διαφοροποίηση και την τυποποίηση. Στα σχολεία με εναλλακτικές παιδαγωγικές παραδόσεις, οι εθνικές απαιτήσεις για αξιολόγηση και επιμόρφωση συχνά περιορίζουν την ελευθερία των ηγετών, ενώ σε άλλα πλαίσια, όπως τα διεθνή ή ορισμένα δημόσια σχολεία, η αυτονομία αξιοποιείται για να ενσωματώνονται οι πολιτικές στις τοπικές πρακτικές. Συνεπώς, η αυτονομία αναδεικνύεται ως έννοια σχεσιακή και διαλεκτική, που μπορεί να λειτουργήσει είτε ως ενδυνάμωση είτε ως πίεση, ανάλογα με το πλαίσιο.

Κεφάλαιο 5: Συγκριτική Βιβλιογραφική Ανάλυση

5.1 Διεθνή Δεδομένα

Διεθνείς μελέτες συγκλίνουν στο ότι η σχολική αυτονομία, όταν συνδυάζεται με κατάλληλους μηχανισμούς λογοδοσίας και υποστήριξης, αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ποιότητα της διδασκαλίας, την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τη βιωσιμότητα του επαγγέλματος (Arcia et al., 2011). Τα σύγχρονα συγκριτικά δεδομένα αναδεικνύουν ότι η αυτονομία δεν λειτουργεί ως ενιαία ή αυτονόητα θετική συνθήκη, αλλά διαφοροποιείται ανάλογα με το θεσμικό πλαίσιο, την ηγεσία και τις διαθέσιμες δομές στήριξης.

Η εμπειρική μελέτη της Ισλανδίας ανέδειξε το μοντέλο SAWA (School Autonomy with Accountability), το οποίο βασίζεται στον συνδυασμό αυξημένης σχολικής αυτονομίας με «ήπιες» μορφές λογοδοσίας. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η ευελιξία στο αναλυτικό πρόγραμμα και στη διαχείριση ανθρώπινων πόρων ενδυναμώνει τις σχολικές μονάδες και

επιτρέπει την καλύτερη προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών, μειώνοντας εκπαιδευτικές ανισότητες. Ωστόσο, η επιτυχής εφαρμογή της αυτονομίας προϋποθέτει επαρκείς πόρους, θεσμική υποστήριξη και ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (OECD, 2025b· Steiner-Khamsi et al., 2024).

Αντίστοιχα, το πλαίσιο SABER της Παγκόσμιας Τράπεζας (Systems Approach for Better Education Results) επιβεβαιώνει ότι η ισορροπία μεταξύ αυτονομίας και λογοδοσίας συνδέεται θετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Μέσα από συγκριτικά παραδείγματα χωρών, όπως η Ταϊλάνδη και η Βουλγαρία, αναδεικνύεται ότι η αποκέντρωση αρμοδιοτήτων μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά για τα σχολεία, όταν συνοδεύεται από σαφείς ρόλους, ανατροφοδότηση και υποστηρικτικές δομές (OECD, 2025a· World Bank Group, 2016).

Οι έρευνες TALIS 2018 και 2024 δείχνουν ότι, σε διεθνές επίπεδο, η αυτονομία στη διδασκαλία είναι υψηλή, με περισσότερους από το 90% των εκπαιδευτικών να δηλώνουν ουσιαστικό έλεγχο στον σχεδιασμό μαθημάτων και στις μεθόδους διδασκαλίας. Αντίθετα, η αυτονομία στο αναλυτικό πρόγραμμα και στην αξιολόγηση παραμένει περιορισμένη λόγω θεσμικών και πολιτικών περιορισμών (OECD, 2019· OECD, 2025c). Οι διαφοροποιήσεις αυτές καταδεικνύουν ότι η αυτονομία δεν κατανέμεται ισομερώς σε όλα τα επίπεδα της σχολικής λειτουργίας.

Οι διεθνείς συγκρίσεις αποτυπώνουν επίσης σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με το σχολικό πλαίσιο. Σε σχολεία με γλωσσική ποικιλομορφία καταγράφονται χαμηλότερα επίπεδα αυτονομίας, ενώ σε σχολεία με υψηλή συγκέντρωση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρατηρείται αυξημένος βαθμός παιδαγωγικής ελευθερίας των εκπαιδευτικών (OECD, 2019· OECD, 2025c). Παράλληλα, η εργασιακή εμπειρία δεν επηρεάζει την αυτονομία με ενιαίο τρόπο: σε ορισμένα συστήματα (π.χ. Ιαπωνία) οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα αυτονομίας, ενώ σε άλλα (π.χ. Κορέα, Κόστα Ρίκα) μεγαλύτερα περιθώρια πρωτοβουλίας αναφέρουν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων διαφοροποιείται επίσης σημαντικά μεταξύ χωρών. Σε περισσότερο αποκεντρωμένα συστήματα, οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται ενεργά στον σχεδιασμό σχολικών πολιτικών, ενώ σε συγκεντρωτικά συστήματα η συμμετοχή τους παραμένει περιορισμένη (Ahlin, 2025· Ahtiainen & Heikonen, 2024· Nguyen et al., 2024). Η ενεργός συμμετοχή συνδέεται θετικά με την

αίσθηση επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας και ενδυνάμωσης, ιδίως όταν υποστηρίζεται από συμμετοχικές μορφές ηγεσίας.

Η έρευνα της Dawson (2021) δείχνει ότι η αυτονομία αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης. Ωστόσο, υπερβολική διδακτική αυτονομία χωρίς υποστήριξη και σαφές πλαίσιο μπορεί να λειτουργήσει αντιπαραγωγικά, ενισχύοντας επαγγελματικές πιέσεις και αβεβαιότητα. Η ανάγκη ισορροπίας μεταξύ αυτονομίας και λογοδοσίας επιβεβαιώνεται και από πρόσφατες μελέτες (Engler & Westphal, 2024).

Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη (CPD) αναγνωρίζεται διεθνώς ως καθοριστικός μηχανισμός στήριξης της εκπαιδευτικής αυτονομίας. Η συμμετοχή σε στοχευμένα προγράμματα επαγγελματικής μάθησης συνδέεται με αυξημένη αυτοπεποίθηση και αποτελεσματικότερες διδακτικές πρακτικές, αν και συχνά περιορίζεται από οικονομικούς και χρονικούς παράγοντες (OECD, 2019· OECD, 2025c). Οι πιο αποτελεσματικές μορφές περιλαμβάνουν βιωματικά εργαστήρια, καθοδήγηση (mentoring) και επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Fonsén & Lahtero, 2024· Varpanen et al., 2022).

Η UNESCO (2024) και η Mori (2024) επισημαίνουν ότι η καθοδήγηση λειτουργεί ως αμοιβαία διαδικασία ανάπτυξης, ενισχύοντας δεξιότητες επικοινωνίας και προετοιμάζοντας εκπαιδευτικούς για ηγετικούς ρόλους. Η αλληλεπίδραση αυτονομίας, επαγγελματικής ανάπτυξης και συμμετοχικής ηγεσίας συνιστά κοινό χαρακτηριστικό επιτυχημένων συστημάτων διεθνώς (Ha et al., 2025· Robert Bosch Stiftung, 2025· University of Helsinki, 2024).

Τέλος, η σύγκριση διεθνών δεδομένων καταδεικνύει ότι η σχολική αυτονομία και η επαγγελματική υποστήριξη συνδέονται άμεσα με την ποιότητα της διδασκαλίας και την επαγγελματική ικανοποίηση. Η αυτονομία χωρίς κατάλληλο πλαίσιο και υποστήριξη μπορεί να μετατραπεί σε πηγή πίεσης, ενώ η ισορροπία μεταξύ αποκέντρωσης και λογοδοσίας ενισχύει την επαγγελματική δέσμευση και τη βιωσιμότητα του επαγγέλματος (Leithwood et al., 2020· Nordholm et al., 2025· OECD, 2025b· UNESCO, 2024).

5.2 Συγκριτικά Παραδείγματα Χωρών

Η διεθνής έρευνα αναδεικνύει ότι η σχολική αυτονομία διαμορφώνεται διαφορετικά ανάλογα με το θεσμικό πλαίσιο, την κουλτούρα εμπιστοσύνης και τους μηχανισμούς λογοδοσίας κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Η παρούσα συγκριτική ανάλυση επικεντρώνεται στις περιπτώσεις της Φινλανδίας, της Γερμανίας, της Σουηδίας, της Αγγλίας, της Ελλάδας και της Κύπρου, με στόχο να αναδειχθούν οι τρόποι με τους οποίους η αυτονομία, η ηγεσία και η επαγγελματική ικανοποίηση αλληλεπιδρούν στην πράξη.

5.2.1 Φινλανδία

Η Φινλανδία αποτελεί διεθνές παράδειγμα συστήματος υψηλής σχολικής αυτονομίας, στο οποίο οι σχολικές μονάδες διαθέτουν σημαντική ελευθερία δράσης, ενώ η κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος και η σταθερότητα του εκπαιδευτικού σώματος ενισχύουν την αποτελεσματικότητα του συστήματος (OECD, 2025a; Saarivirta & Kumpulainen, 2016). Η αυτονομία βασίζεται σε βαθιά κουλτούρα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, ενθαρρύνοντας την καινοτομία και την επαγγελματική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υποστηρίζει την ανάπτυξη επαγγελματικής πρωτοβουλίας και παιδαγωγικής αυτονομίας (Chung, 2023). Οι μεταρρυθμίσεις από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 ενίσχυσαν την αυτονομία των σχολικών μονάδων και των διευθυντών, παρέχοντας ελευθερία στη διαχείριση προγραμμάτων, πόρων και παιδαγωγικών πρακτικών (OECD, 2025c).

Η έκθεση TALIS καταγράφει υψηλή αυτονομία στη διδασκαλία και θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση και τις αντιλήψεις για την ηγεσία (OECD, 2025c). Οι διευθυντές σχολείων παίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση κουλτούρας συμμετοχικής ηγεσίας και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Salo & Saarukka, 2024).

Η εκπαιδευτική διοίκηση έχει μετασχηματιστεί από αυστηρά ιεραρχικά μοντέλα σε συμμετοχικές μορφές διακυβέρνησης, με ενεργό συμμετοχή δήμων, σχολικών κοινοτήτων και πανεπιστημίων (Alava et al., 2024; Hanhimäki et al., 2024). Παρά τις πρόσφατες προκλήσεις, όπως η πανδημία και η αυξανόμενη πολιτισμική ποικιλομορφία, η ηγεσία

λειτουργεί κυρίως ως μηχανισμός ενδυνάμωσης και συλλογικής ευθύνης (Elomaa et al., 2024).

Σε σύγκριση με πιο συγκεντρωτικά συστήματα, όπως η Ελλάδα και η Κύπρος, η Φινλανδία διαφοροποιείται λόγω της εμπιστοσύνης και της συμμετοχικότητας, που ενισχύουν την ηγεσία και την επαγγελματική ικανοποίηση (Nordholm et al., 2025).

5.2.2 Γερμανία

Στη Γερμανία, η σχολική αυτονομία διαμορφώνεται στο πλαίσιο της ομοσπονδιακής δομής του κράτους, με σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ κρατιδίων (Heinrich, 2015· Wermke et al., 2019). Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλά επίπεδα παιδαγωγικής αυτονομίας στην τάξη, αλλά η ισχυρή γραφειοκρατία και οι μηχανισμοί λογοδοσίας περιορίζουν τη θεσμική και στρατηγική επιρροή τους. Παράλληλα, η συλλογική συμμετοχή σε επίπεδο σχολικής μονάδας ενισχύει τη συνεργατική κουλτούρα και προσφέρει ευκαιρίες για κοινή ευθύνη στην υλοποίηση του προγράμματος και στη διαχείριση των μαθητών.

Τα δεδομένα της έκθεσης TALIS καταγράφουν ότι πάνω από το 90% των εκπαιδευτικών δηλώνουν αυτονομία στη διδασκαλία, ενώ η συμμετοχή στη χάραξη σχολικών και εθνικών πολιτικών παραμένει περιορισμένη (OECD, 2025c). Οι αυξημένες πιέσεις, οι ελλείψεις προσωπικού και η ένταση της λογοδοσίας έχουν οδηγήσει σε αυξανόμενα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ η αίσθηση επίτευξης και η συνεργασία με συναδέλφους αποτελούν βασικούς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης (Robert Bosch Stiftung, 2025).

Συνολικά, η γερμανική περίπτωση τοποθετείται «ενδιάμεσα» μεταξύ αποκεντρωμένων και συγκεντρωτικών συστημάτων, όπου η ηγεσία λειτουργεί ταυτόχρονα ως πηγή ενδυνάμωσης και πίεσης, υπογραμμίζοντας τη σημασία της ισορροπίας μεταξύ αυτονομίας, λογοδοσίας και συλλογικής συμμετοχής.

5.2.3 Σουηδία

Στη Σουηδία, η σχολική αυτονομία παρουσιάζει πολυδιάστατο χαρακτήρα, με υψηλή συλλογική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σχολικές αποφάσεις, στοιχείο που συνδέεται με την παράδοση της κατανεμημένης ηγεσίας (Paulsrud & Wermke, 2020). Παρά την υψηλή παιδαγωγική αυτονομία, η ισχυρή κρατική ρύθμιση και οι ελλείψεις προσωπικού περιορίζουν την ουσιαστική θεσμική επιρροή των σχολείων, ενώ η τεχνική και γραφειοκρατική προσέγγιση συχνά περιορίζει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία (Boström & Bostedt, 2025· Eurydice, 2025a· Holmberg & Kane, 2025).

Τα διεθνή δεδομένα, όπως η έκθεση TALIS, δείχνουν θετική σχέση μεταξύ αυτονομίας και επαγγελματικής ικανοποίησης, αλλά οι περιορισμοί στη θεσμική συμμετοχή μειώνουν το αίσθημα πραγματικής ενδυνάμωσης (OECD, 2025c). Η ηγεσία μπορεί να λειτουργεί ενισχυτικά, ενθαρρύνοντας συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά υπό συνθήκες περιορισμένης υποστήριξης και αυξημένων απαιτήσεων συχνά μετατρέπεται σε πηγή πίεσης (Nordholm et al., 2022).

Σε συγκριτικό επίπεδο, η Σουηδία προσεγγίζει περισσότερο τη γερμανική εμπειρία, όπου η κρατική ρύθμιση περιορίζει την επιρροή των εκπαιδευτικών, διαφοροποιούμενη από το φινλανδικό μοντέλο εμπιστοσύνης και ενδυνάμωσης.

5.2.4 Αγγλία

Στην Αγγλία, η σχολική αυτονομία συνδέεται άρρηκτα με ισχυρούς μηχανισμούς λογοδοσίας και αξιολόγησης. Πολιτικές όπως τα multi-academy trusts, καθώς και δείκτες όπως το EBacc και το Progress 8, ενισχύουν την τυπική αυτονομία των σχολείων, αλλά περιορίζουν τη στρατηγική και παιδαγωγική ελευθερία μέσω αυστηρού ελέγχου (Greany & Higham, 2018· Woods, 2021). Η αυτονομία των διευθυντών είναι υπό όρους, ενώ η έννοια της principled autonomy («αυτονομία με αρχές») αναδεικνύει την ανάγκη για ηθική κρίση και κριτική σκέψη.

Τα δεδομένα της έκθεσης TALIS καταγράφουν υψηλή αυτονομία στη διδασκαλία, αλλά περιορισμένη επιρροή στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις στρατηγικές αποφάσεις (OECD, 2025c). Παρά τις αυστηρές συνθήκες λογοδοσίας, η δυνατότητα επιλογής στόχων επαγγελματικής ανάπτυξης ενισχύει την επαγγελματική δέσμευση και την πρόθεση

παραμονής στο επάγγελμα (Worth & Van den Brande, 2020). Ωστόσο, οι κοινωνικές ανισότητες, οι αυξημένες απουσίες και οι πιέσεις προσωπικού παραμένουν προκλήσεις, που επηρεάζουν την επαγγελματική ευημερία και την καθημερινή εμπειρία των εκπαιδευτικών (Ofsted, 2025).

Συνοπτικά, η αγγλική περίπτωση αναδεικνύει ένα μοντέλο σχολικής αυτονομίας που συνδυάζει περιορισμένη εμπιστοσύνη και έντονη λογοδοσία, με αποτέλεσμα η ηγεσία να λειτουργεί κυρίως ως μηχανισμός διαχείρισης και όχι ως πηγή ενδυνάμωσης.

5.2.5 Ελλάδα

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από έντονο συγκεντρωτισμό, με το Υπουργείο Παιδείας να διατηρεί τον έλεγχο του αναλυτικού προγράμματος, της στελέχωσης και της χρηματοδότησης (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025). Οι διευθυντές σχολικών μονάδων έχουν περιορισμένο χώρο για στρατηγική παιδαγωγική ηγεσία και λειτουργούν κυρίως ως διοικητικοί διαχειριστές (Katsigianni & Ifanti, 2020).

Παρά τις πρόσφατες μεταρρυθμίσεις, όπως η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης, η εφαρμογή παραμένει αποσπασματική και αντιμετωπίζεται με επιφυλακτικότητα από το εκπαιδευτικό σώμα (ΔΟΕ, 2023). Τα διεθνή δεδομένα καταγράφουν χαμηλά επίπεδα αυτονομίας τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε διοικητικό επίπεδο, σε αντίθεση με τις τάσεις που παρατηρούνται σε πιο αποκεντρωμένα συστήματα (OECD, 2025c).

Η περιορισμένη αυτονομία επηρεάζει άμεσα την επαγγελματική ικανοποίηση και την ενίσχυση της ηγεσίας σε σχολικό επίπεδο, καθώς οι διευθυντές έχουν περιορισμένες δυνατότητες ανάπτυξης καινοτόμων πρακτικών και συλλογικών στρατηγικών (Katsigianni & Ifanti, 2020). Ωστόσο, η αυξανόμενη συζήτηση για αποκέντρωση, ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείων και αξιοποίηση της επαγγελματικής γνώσης των εκπαιδευτικών υποδηλώνει δυνατότητες για μελλοντική βελτίωση.

Συμπερασματικά, η ελληνική περίπτωση αναδεικνύει την ανάγκη για δομικές αλλαγές που θα ενισχύσουν την εμπιστοσύνη, τη συμμετοχή και τον ηγετικό ρόλο των σχολικών μονάδων, ώστε να προσεγγίσουν τα επίπεδα αυτονομίας και επαγγελματικής ικανοποίησης που παρατηρούνται σε χώρες όπως η Φινλανδία και η Γερμανία.

5.2.6 Κύπρος

Η εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο παραμένει έντονα συγκεντρωτική, με το Υπουργείο Παιδείας και το Υπουργικό Συμβούλιο να καθορίζουν στρατηγικές, νόμους και προϋπολογισμούς, ενώ οι διαδικασίες διαβούλευσης με εκπαιδευτικούς και γονείς παρέχουν περιορισμένο χώρο για ουσιαστική σχολική αυτονομία (Eurydice, 2025b). Οι ευρωπαϊκές εκθέσεις καταγράφουν προκλήσεις σε βασικές και ψηφιακές δεξιότητες, χαμηλή συμμετοχή σε επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (VET) και αυξημένη πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα μεταξύ μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (European Commission, 2025· OECD, 2025a).

Οι σχολικοί ηγέτες συχνά αναπτύσσουν πρακτικές «επιχειρηματικής ηγεσίας» μέσω συνεργασιών και δικτύωσης με γονείς, κοινότητες και φορείς, ώστε να αντισταθμίσουν τους θεσμικούς περιορισμούς και να ενισχύσουν την επαγγελματική αυτονομία (Kafa et al., 2025· Pashiardis & Brauckmann-Sajkiewicz, 2022). Παράλληλα, η βιβλιογραφία προτείνει μοντέλα συμπεριληπτικής και συνεργατικής ηγεσίας που ενισχύουν την εμπιστοσύνη και τη βιωσιμότητα της αυτονομίας (Brauckmann & Schwarz, 2014· Charalampous, 2022· Gonzales et al., 2025).

Υπό το πρίσμα των ανωτέρω, η Κύπρος, όπως και η Ελλάδα, παραμένει περιορισμένη σε επίπεδο σχολικής αυτονομίας, αλλά η ηγεσία μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης αλλαγής όταν υποστηρίζεται από θεσμικές μεταρρυθμίσεις και δομές ενδυνάμωσης.

Η ανάλυση των συστημάτων Φινλανδίας, Γερμανίας, Σουηδίας, Αγγλίας, Ελλάδας και Κύπρου αναδεικνύει σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τη σχολική αυτονομία και τον ρόλο της ηγεσίας.

Σε χώρες με υψηλή εμπιστοσύνη και συμμετοχική κουλτούρα, όπως η Φινλανδία, η αυτονομία λειτουργεί κυρίως ως μηχανισμός ενδυνάμωσης, ενισχύοντας την καινοτομία και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Σε πιο συγκεντρωτικά ή έντονα ρυθμιζόμενα συστήματα, όπως η Αγγλία, η Ελλάδα και η Κύπρος, η αυτονομία περιορίζεται από μηχανισμούς λογοδοσίας και θεσμικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα η ηγεσία να αντιμετωπίζει περιορισμούς στην ενίσχυση της επαγγελματικής δράσης. Ενδιάμεσες περιπτώσεις, όπως η Γερμανία και η Σουηδία,

παρουσιάζουν μεικτά χαρακτηριστικά, όπου η αυτονομία συνδυάζεται με συγκεκριμένους μηχανισμούς εποπτείας και συλλογικής συμμετοχής.

Εν κατακλείδι, η συγκριτική προσέγγιση καταδεικνύει ότι η σχέση μεταξύ σχολικής αυτονομίας, ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης διαμορφώνεται δυναμικά ανάλογα με το θεσμικό και πολιτισμικό πλαίσιο κάθε χώρας.

ΜΕΡΟΣ Γ΄ - Συζήτηση, Συμπεράσματα και Προτάσεις

Κεφάλαιο 6: Συζήτηση - Συμπεράσματα - Προτάσεις

6.1 Σύνθεση Βασικών Ευρημάτων

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι η σχολική αυτονομία δεν αποτελεί μια ουδέτερη ή μονοδιάστατη συνθήκη, αλλά ένα σύνθετο και δυναμικό φαινόμενο που αποκτά νόημα μόνο μέσα από την αλληλεπίδρασή της με τη σχολική ηγεσία, το θεσμικό πλαίσιο και τις επαγγελματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας επιβεβαιώνουν ότι η αυτονομία μετατρέπεται σε ουσιαστική παιδαγωγική και επαγγελματική εμπειρία όταν εντάσσεται σε περιβάλλον εμπιστοσύνης, υποστήριξης και συμμετοχικής λήψης αποφάσεων, όπως υπογραμμίζει η Erss (2018). Σε τέτοια πλαίσια, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την αυτονομία ως ενδυνάμωση και όχι ως μεταφορά ευθύνης ή πίεσης.

Σε θεωρητικό επίπεδο, η ηγεσία αναγνωρίζεται ως ο κεντρικός μηχανισμός που διαμεσολαβεί τη σχέση μεταξύ αυτονομίας και επαγγελματικής ικανοποίησης. Συμμετοχικά, κατανεμημένα και μετασχηματιστικά πρότυπα ηγεσίας διευκολύνουν τη μετάβαση από την τυπική στην ουσιαστική αυτονομία, ενισχύοντας την επαγγελματική ταυτότητα, την αυτο-αποτελεσματικότητα και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, όπως τεκμηριώνουν οι Leithwood et al. (2020). Αντίθετα, ιεραρχικές και γραφειοκρατικές

μορφές ηγεσίας περιορίζουν την αυτονομία σε επίπεδο συμμόρφωσης, ενισχύοντας την αίσθηση ελέγχου και εξωτερικής επιβολής.

Τα ευρήματα των Κεφαλαίων 3 και 4 καταδεικνύουν ότι η επαγγελματική αυτονομία συνδέεται με αυξημένη ικανοποίηση, συνεργασία και επαγγελματική βιωσιμότητα. Η δυνατότητα λήψης αποφάσεων για τη διδασκαλία, τη συνεργασία και την επαγγελματική ανάπτυξη ενισχύει την επαγγελματική ευημερία, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από τους Liu et al. (2021). Ωστόσο, η αυτονομία χωρίς σαφή πλαίσια, υποστήριξη και αναγνώριση μπορεί να λειτουργήσει αντιστρόφως, εντείνοντας την επαγγελματική πίεση και την εξουθένωση, όπως επισημαίνουν οι Toropova et al. (2021).

Η συγκριτική ανάλυση του Κεφαλαίου 5 επιβεβαίωσε ότι συστήματα υψηλής εμπιστοσύνης και αποκέντρωσης, όπως η Φινλανδία, επιτυγχάνουν πιο ισορροπημένη σχέση μεταξύ αυτονομίας, ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης. Αντίθετα, σε συγκεντρωτικά συστήματα όπως η Ελλάδα και η Κύπρος, η περιορισμένη θεσμική αυτονομία δυσχεραίνει την άσκηση ουσιαστικής παιδαγωγικής ηγεσίας. Ενδιάμεσες περιπτώσεις, όπως η Γερμανία και η Σουηδία, δείχνουν ότι η αυτονομία μπορεί να συνυπάρχει με εποπτεία, αλλά απαιτεί λεπτές ισορροπίες ώστε να μη μετατραπεί σε πηγή πίεσης, όπως αναδεικνύουν οι Nordholm et al. (2025).

Συνολικά, τα ευρήματα συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η αυτονομία δεν αποτελεί από μόνη της επαρκή συνθήκη βελτίωσης της εκπαιδευτικής πράξης. Η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας, το επίπεδο συμμετοχής των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη δομών επαγγελματικής υποστήριξης.

6.2 Ηγεσία ως Ενδυνάμωση ή Πίεση - Κεντρικά Συμπεράσματα

Η ανάλυση της διεθνούς βιβλιογραφίας ανέδειξε ότι η σχέση μεταξύ σχολικής αυτονομίας και επαγγελματικής ικανοποίησης δεν είναι γραμμική, αλλά διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση θεσμικών ρυθμίσεων, πρακτικών ηγεσίας και επαγγελματικών κουλτουρών. Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, προκύπτει ότι η αυτονομία συνδέεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση όταν συνοδεύεται από υποστηρικτικές δομές, κουλτούρα εμπιστοσύνης και συμμετοχική λήψη αποφάσεων, όπως επισημαίνουν οι Verger et al. (2019). Αντίθετα, όταν η αυτονομία συνοδεύεται από

αυξημένες απαιτήσεις λογοδοσίας ή διοικητική ασάφεια, μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας πίεσης.

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η ηγεσία λειτουργεί ως ο καθοριστικός παράγοντας που μετατρέπει την αυτονομία είτε σε ενδυνάμωση είτε σε πίεση. Η συνθετική ανάλυση των Robinson et al. (2008) τεκμηριώνει ότι οι ηγετικές πρακτικές που ενισχύουν τη συνεργασία, την επαγγελματική μάθηση και τη συμμετοχή μετατρέπουν την αυτονομία σε πηγή επαγγελματικής ανάπτυξης και δέσμευσης. Αντίθετα, γραφειοκρατικές μορφές ηγεσίας περιορίζουν την αυτονομία σε επίπεδο συμμόρφωσης, μειώνοντας την επαγγελματική ικανοποίηση.

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η συγκριτική ανάλυση έδειξε ότι συστήματα υψηλής εμπιστοσύνης και αποκέντρωσης επιτυγχάνουν ισορροπημένη σχέση μεταξύ αυτονομίας, ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης. Συστήματα όπως το φινλανδικό παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και χαμηλότερα επίπεδα εξουθένωσης, όπως αναφέρουν οι Eryilmaz et al. (2025). Αντίθετα, σε συγκεντρωτικά συστήματα, η περιορισμένη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων μειώνει την αίσθηση επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας και ενισχύει την εργασιακή πίεση.

Ένα κρίσιμο μετα-συμπέρασμα που προκύπτει από τη σύνθεση των ευρημάτων είναι ότι η αυτονομία δεν είναι απλώς θεσμική ρύθμιση αλλά βιωμένη εμπειρία, και η ηγεσία δεν είναι απλώς διοικητική λειτουργία αλλά ο φακός που καθορίζει αν η εμπειρία αυτή βιώνεται ως ενδυνάμωση ή ως πίεση. Η ουσιαστική αυτονομία απαιτεί ηγεσία που καλλιεργεί εμπιστοσύνη, αναγνώριση και συλλογική ευθύνη.

6.3 Προτάσεις Πολιτικής και Διοικητικής Πρακτικής

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, προκύπτουν ορισμένες στοχευμένες κατευθύνσεις πολιτικής που μπορούν να ενισχύσουν τη σχολική αυτονομία, την επαγγελματική ικανοποίηση και την αποτελεσματική ηγεσία. Πρώτον, η ενίσχυση συμμετοχικών και κατανομημένων μορφών ηγεσίας αποτελεί κρίσιμη προϋπόθεση για τη βιώσιμη ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων ενισχύει την αίσθηση ιδιοκτησίας, την επαγγελματική αυτο-αποτελεσματικότητα και τη συλλογική ευθύνη, όπως υποστηρίζουν οι Leithwood et al. (2020).

Δεύτερον, η δημιουργία λειτουργικών δομών επαγγελματικής υποστήριξης, όπως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, συστήματα καθοδήγησης και ευκαιρίες συνεχιζόμενης επιμόρφωσης, συμβάλλει καθοριστικά στη βιώσιμη άσκηση της αυτονομίας. Τέτοιες δομές ενισχύουν την επαγγελματική μάθηση, διευκολύνουν την ανταλλαγή πρακτικών και ενδυναμώνουν τη συλλογική ικανότητα του σχολείου, όπως επισημαίνουν οι Liu et al. (2021).

Τρίτον, απαιτείται ισορροπία μεταξύ αυτονομίας και λογοδοσίας. Διαφανείς, αναλογικοί και παιδαγωγικά προσανατολισμένοι μηχανισμοί αξιολόγησης μπορούν να ενισχύσουν την ποιότητα της διδασκαλίας χωρίς να περιορίζουν την επαγγελματική ελευθερία. Αντίθετα, η υπερβολική γραφειοκρατία και οι μηχανισμοί ελέγχου που δεν συνδέονται με την παιδαγωγική πράξη ενδέχεται να μετατρέπουν την αυτονομία σε πηγή πίεσης.

Τέλος, οι πολιτικές αυτονομίας και ηγεσίας πρέπει να προσαρμόζονται στα τοπικά χαρακτηριστικά κάθε σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη κοινωνικο-πολιτισμικές διαφοροποιήσεις, το επίπεδο εμπειρίας του προσωπικού και τις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής κοινότητας. Η ευελιξία στην εφαρμογή πολιτικών επιτρέπει την ανάπτυξη λύσεων που ανταποκρίνονται στις πραγματικές συνθήκες και ενισχύουν τη βιωσιμότητα των μεταρρυθμίσεων.

6.4 Περιορισμοί και Μελλοντική Έρευνα

Ως βιβλιογραφική και συγκριτική ανασκόπηση, η παρούσα μελέτη βασίστηκε αποκλειστικά σε δευτερογενή δεδομένα, αντλώντας υλικό από διεθνείς εκθέσεις και αναλυτικές αναφορές του ΟΟΣΑ (OECD), το πρόγραμμα διεθνών συγκριτικών ερευνών TALIS, επιστημονικά άρθρα δημοσιευμένα σε peer-reviewed περιοδικά, καθώς και από έγκυρες ελληνικές και διεθνείς ακαδημαϊκές πηγές, όπως διδακτορικές διατριβές και θεσμικές μελέτες.

Η απουσία πρωτογενών ποιοτικών ή ποσοτικών δεδομένων περιορίζει την άμεση αποτύπωση των βιωμένων εμπειριών εκπαιδευτικών και σχολικών ηγετών, καθώς και των τοπικών ιδιαιτεροτήτων που συχνά διαμορφώνουν την ουσιαστική άσκηση της αυτονομίας και της ηγεσίας. Επιπλέον, οι χώρες διαφέρουν σημαντικά ως προς τη διαθεσιμότητα και

το βάθος των δεδομένων που δημοσιεύουν, γεγονός που δυσχεραίνει την πλήρη συγκρισιμότητα και περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης ορισμένων συμπερασμάτων.

Η δυναμική φύση των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελεί επίσης περιορισμό, καθώς οι πολιτικές αυτονομίας, οι πρακτικές ηγεσίας και οι συνθήκες εργασίας μεταβάλλονται διαρκώς υπό την επίδραση κοινωνικών, οικονομικών και θεσμικών εξελίξεων. Περαιτέρω, η μελέτη επικεντρώθηκε κυρίως στη σχέση μεταξύ σχολικής αυτονομίας, ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης, αφήνοντας λιγότερο διερευνημένες άλλες μεταβλητές που ενδέχεται να επηρεάζουν την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, όπως η ατομική ψυχολογία, οι ενδοσχολικές σχέσεις, η κοινωνική αναγνώριση ή οι μακροοικονομικές συνθήκες.

Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει σε εμπειρικές ποιοτικές και μικτές μεθοδολογίες, όπως εθνογραφικές προσεγγίσεις, συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και σχολικούς ηγέτες, καθώς και μελέτες περίπτωσης σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα. Τέτοιες προσεγγίσεις μπορούν να φωτίσουν σε βάθος την ουσιαστική αυτονομία, τις πρακτικές συμμετοχικής ηγεσίας και τους παράγοντες που ενισχύουν ή περιορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Επιπλέον, η διερεύνηση της μακροπρόθεσμης επίδρασης των πολιτικών αυτονομίας και των μορφών ηγεσίας στην επαγγελματική δέσμευση και στη βιωσιμότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος θα μπορούσε να ενισχύσει τη βάση τεκμηρίωσης για πολιτικές που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Agag, G., Abdelmoety, Z. H., Aboul-Dahab, S., Daher, M., Sharkasi, N., Taha, E., ... & Abdelwahab, M. (2025). A cross-cultural meta-analysis of transformational leadership-performance outcomes relationship. *International Studies of Management & Organization*, 1-41. <https://doi.org/10.1080/00208825.2025.2566556>

Ahlin, A. (2025). From Traditional Leadership to Team Collaboration: Sense-Making by Principals in School Leadership Teams. *Leadership and Policy in Schools*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/15700763.2025.2549336>

Ahmed, E. I. (2023). A systematic review of ethical leadership studies in educational research from 1990 to 2022. *Educational Management Administration & Leadership*, 53(4), 769-788. <https://doi.org/10.1177/17411432231193251>

Ahtiainen, R., Heikonen, L. (2024). The Leadership Group as a Means for Teacher Participation and Leadership Distribution. In: Ahtiainen, R., Hanhimäki, E., Leinonen, J., Risku, M., Smeds-Nylund, AS. (eds) *Leadership in Educational Contexts in Finland. Educational Governance Research*, vol 23. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-37604-7_16

Ajzen, I. (2011). Job satisfaction, effort, and performance: A reasoned action perspective. *Contemporary Economics*, 5(4), 32-43. <https://doi.org/10.5709/ce.1897-9254.26>

Alanoglu, M. The role of instructional leadership in increasing teacher self-efficacy: a meta-analytic review. *Asia Pacific Educ. Rev.* 23, 233–244 (2022). <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09726-5>

Alava, J., Kola-Torvinen, P., Risku, M. (2024). Educational Policy, Governance, and Leadership. In: Ahtiainen, R., Hanhimäki, E., Leinonen, J., Risku, M., Smeds-Nylund, AS. (eds) *Leadership in Educational Contexts in Finland*. Educational Governance Research, vol 23. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-37604-7_2

Alvesson, M., & Einola, K. (2020). Warning for excessive positivity: Authentic leadership and other traps in leadership studies. *The Leadership Quarterly*, 31(6), 101385. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2019.04.001>

Amayreh, M. M. N., & Arshad, M. A. (2024, November 27). Addressing job satisfaction factors in Jordan's public schools: Integrating Maslow's hierarchy with self-determination theory. In *Proceedings of the 3rd International Postgraduate Research Symposium (INPOS 2024): Data Driven Management – Transforming Research and Shaping Future* (pp. 68). Universiti Sains Malaysia.

Anastasiou, S., & Oikonomou, E. (2020). Effectiveness, leadership style and gender of secondary education school principals in Athens, Greece. *World Journal of Vocational Education and Training*, 2(1), 12-20. <https://doi.org/10.18488/journal.119.2020.21.12.20>

Arar, K., & Saiti, A. (2022). Ethical leadership, ethical dilemmas and decision making among school administrators. *Equity in Education & Society*, 1(1), 126-141. <https://doi.org/10.1177/27526461211070828>

Arcia, G., Macdonald, K., Patrinos, H. A., & Porta, E. (2011). School autonomy and accountability: SABER background paper. Washington, DC: World Bank. <https://hdl.handle.net/10986/21546>

Azorín, C., Harris, A., & Jones, M. (2020). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 111-127. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1647418>

Badeg, A. (2020). Teachers' job satisfaction in Aksum University: Perspectives of Herzberg's two-factor theory. *Global Scientific Journal*, 8(3), 2468–2478.

Baluyos, G. R., Rivera, H. L., & Baluyos, E. L. (2019). Teachers' job satisfaction and work performance. *Open Journal of Social Sciences*, 7(8), 206-221. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.78015>

Benmira, S., & Agboola, M. (2021). Evolution of leadership theory. *BMJ leader*, leader-2020. <https://doi.org/10.1136/leader-2020-000296>

Berkovich, I. (2016). School leaders and transformational leadership theory: time to part ways?. *Journal of Educational Administration*, 54(5), 609-622. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2015-0100>

Bowen, B. (2021). The matrix of needs: Reframing Maslow's hierarchy. *Health*, 13(5), 538-563. <https://doi.org/10.4236/health.2021.135041>

Boström, L., & Bostedt, G. (2025, September). The teacher shortage in Sweden: an unexplored area with various views on causes and solutions. *Frontiers in Education*, 10, 1633409. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1633409>

Brauckmann, S., & Schwarz, A. (2014). Autonomous leadership and a centralised school system: An odd couple? Empirical insights from Cyprus. *International Journal of Educational Management*, 28(7), 823-841. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2013-0124>

Charalampous, C. (2022). Inclusive Leadership in a Centralized Educational System. *European Journal of Educational Management*, 5(2), 157-166. <https://doi.org/10.12973/eujem.5.2.157>

Chavda, A. J. (2024). Maslow's Hierarchy of Needs: A Critical Evaluation. *International Journal of Social Impact*, 9(3), 1-7. <https://doi.org/10.25215/2455/0903012>

Chung, J. (2023). Informed teacher education, teacher autonomy and teacher agency: the example of Finland. *London Review of Education*, 21(1), 1-11.
<https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.13>

Cohen, W. A. (1990). *The art of the leader*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Curci, K. M. (2009). The relationship between interdisciplinary practice and the job satisfaction of Nurse Practitioners in Pennsylvania. The Pennsylvania State University.

Dar, S. A., & Sakthivel, P. (2022). Maslow's hierarchy of needs is still relevant in the 21st century. *Journal of Learning and Educational Policy*, 2(5), 1-9.
<https://doi.org/10.55529/jlep25.1.9>

Davidson, F. D., & Hughes, T. R. (2020). Moral dimensions of leadership. In Oxford *Research Encyclopedia of Education*.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.785>

Dawson, C. L. (2021). Creating a new teacher autonomy measure and its effects on teacher job satisfaction (Doctoral dissertation, University of Oklahoma). University of Oklahoma Libraries. <https://hdl.handle.net/11244/333690>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1024.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.53.6.1024>

Demir-Yıldız, C. (2023). Unveiling job satisfaction of teachers through a blend of methodologies. *Sustainability*, 15(18), 13986.
<https://doi.org/10.3390/su151813986>

Deshwal, V., & Ali, M. A. (2020). A systematic review of various leadership theories. *Shanlax International Journal of Commerce*, 8(1), 38-43.
<https://doi.org/10.34293/commerce.v8i1.916>

Dul, V., Sam, R., Hak, S., Bou, D., Vy, S., & Kheuy, S. (2024). Servant leadership style in high education institutions: A systematic literature review. *European Journal of Contemporary Education and E-Learning*, 2(6), 116-139. <https://ejceel.com/index.php/journal/article/view/148>

Dieudè, A., & Prøitz, T. S. (2024). School leaders' autonomy in public and private school contexts: blurring policy requirements. *Nordic Studies in Education*, 44(1), 1-23. <https://doi.org/10.23865/nse.v44.5762>

Dworkin, G. (1988). *The theory and practice of autonomy*. Cambridge University Press.

Elomaa, M., Pakarinen, E., Eskelä-Haapanen, S., & Lerkkanen, M. K. (2024). Principals' perceptions of their work during the COVID-19 pandemic. In R. Ahtiainen, E. Hanhimäki, J. Leinonen, M. Risku, & A. S. Smeds-Nylund (Eds.), *Leadership in educational contexts in Finland (Educational Governance Research, Vol. 23)*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-37604-7_14

Engler, L., & Westphal, A. (2024). Teacher autonomy support counters declining trend in intrinsic reading motivation across secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 39(4), 4047-4065. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00842-5>

Erss, M. (2018). 'Complete freedom to choose within limits'—teachers' views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany. *The Curriculum Journal*, 29(2), 238-256. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1445514>

Eryilmaz, N., Kennedy, A. I., Strietholt, R., & Johansson, S. (2025). Teacher job satisfaction: International evidence on the role of school working conditions and teacher characteristics. *Studies in Educational Evaluation*, 86, 101474. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101474>

Escollada, C. R. E. (2025). Hygiene Factors and Motivators of Herzberg's Two-Factor Theory on Teachers' Job Satisfaction and Performance in School. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 31(5), 549–560. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14791852>

European Commission. (2025). Education and Training Monitor 2025 – Cyprus. Brussels: European Commission. <https://education.ec.europa.eu/about-eea/education-and-training-monitor>

European Commission/EACEA/Eurydice. (2025). Greece: Overview. *Eurydice – National Education Systems*. Brussels: European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/greece/overview>

Eurydice. (2007). *School autonomy in Europe: Policies and measures*. Brussels: Eurydice, European Commission. <https://doi.org/10.2766/34099>

Eurydice. (2025a). National reforms in school education: Sweden. Solna: Swedish Council for Higher Education. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/sweden/national-reforms-school-education>

Eurydice. (2025b). Ongoing reforms and policy developments: Cyprus. Nicosia: Ministry of Education, Culture, Sport and Youth. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/cyprus/ongoing-reforms-and-policy-developments>

Fonsén, E., & Lahtero, T. (2024). The Theory of Pedagogical Leadership: Enhancing High-Quality Education. In: Ahtiainen, R., Hanhimäki, E., Leinonen, J., Risku, M., Smeds-Nylund, AS. (eds) *Leadership in Educational Contexts in Finland*. Educational Governance Research, vol 23. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-37604-7_8

Ford, T. G., Olsen, J., Khojasteh, J., Ware, J., & Urick, A. (2019). The effects of leader support for teacher psychological needs on teacher burnout, commitment, and intent to leave. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 615-634. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0185>

Fuller, K., & Stevenson, H. (2019). Global education reform: Understanding the movement. *Educational Review*, 71(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1532718>

Fütterer, T., van Waveren, L., Hübner, N., Fischer, C., & Sälzer, C. (2023). I can't get no (job) satisfaction? Differences in teachers' job satisfaction from a career pathways perspective. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103942. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103942>

Garger, J., Jacques, P. H., Vracheva, V. P., & Connolly, C. (2023). Components of transformational and transactional leadership: Predicting academic performance beyond and below expectations. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 23(3), 155-166. <https://doi.org/10.21818/001c.90586>

Geleta, M.W. (2015) The Role of School Principal as Instructional Leader: The Case of Shambu Primary School. *Open Access Library Journal*, 2: e1709. <http://dx.doi.org/10.4236/oalib.1101709>

Gentsoudi, V. (2023). The impact of effective leadership on public sector's financial instruments: Empirical evidence from Greece. *Business ethics and leadership*, 7(2), 47-54. [http://doi.org/10.21272/bel.7\(2\).47-54.2023](http://doi.org/10.21272/bel.7(2).47-54.2023)

Gentsoudi, V. (2024). The Nexus Between Transformational Leadership and Greece's Public Sector Performance: Educational Leadership Extension. *Business Ethics and Leadership*, 8(1), 107-115. [http://doi.org/10.61093/bel.8\(1\).107-115.2024](http://doi.org/10.61093/bel.8(1).107-115.2024)

Geropoulos, P., & Tsioumis, K. (2021). Educational Leadership in Greece during the Covid-19 Pandemic: Challenges and Prospects. *International Journal of Learning and Development*, 11(4), 40. <https://doi.org/10.5296/ijld.v11i4.19085>

Gobby, B., & Niesche, R. (2019). Community empowerment? School autonomy, school boards and depoliticising governance. *The Australian Educational Researcher*, 46(3), 565-582. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00303-9>

Göçen, A. (2021). Ethical leadership in educational organizations: A cross-cultural study. *Turkish Journal of Education*, 10(1), 37-57. <https://doi.org/10.19128/turje.811919>

Gonzales, M. M., Brauckmann-Sajkiewicz, S., & Pashiardis, P. (2025). Leading in the Time of Instantaneity and Unpredictability: The Urgent Call to Develop and Empower School Leaders to Be Innovative and Creative. *In Educational Leadership Preparation and Development: An international and future focused perspective* (pp. 285-302). Cham: Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-92064-6_17#DOI

Gorur, R., Sellar, S., & Steiner-Khamsi, G. (Eds.). (2019). World Yearbook of Education 2019: *Comparative methodology in the era of big data and global networks*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147338>

Greany, T., & Higham, R. (2018). *Hierarchy, markets and networks: Analysing the 'self-improving school-led system' agenda in England and the implications for schools*. UCL Institute of Education Press.

Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press.

Grint, K., & Smolović Jones, O. (2022). *Leadership: Limits and possibilities* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing.

Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>

Groenewald, E. S., Groenewald, C. A., Dela Cruz, R. A. C., Uy, F. T., Kilag, O. K. T., & Villaver, M. T., Jr. (2024). Navigating educational leadership: Challenges, styles, and impacts – A systematic review. *International Multidisciplinary Journal of Research for Innovation, Sustainability, and Excellence*, 1(2), 262–267. <https://risejournals.org/index.php/imjrise/article/view/142>

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The leadership quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)

Ha, C., Pressley, T., & Marshall, D. T. (2025). Teacher voices matter: The role of teacher autonomy in enhancing job satisfaction and mitigating burnout. *PLoS ONE*, 20(1), e0317471. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317471>

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). *Motivation through the Design of Work: Test of a Theory*. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247. <https://doi.org/10.1086/461445>

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>

Hanhimäki, E. et al. (2024). Towards a Multi-form Professional Development of Educational Leadership. In: Ahtiainen, R., Hanhimäki, E., Leinonen, J., Risku, M., Smeds-

Nylund, AS. (eds) Leadership in Educational Contexts in Finland. Educational Governance Research, vol 23. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-37604-7_4

Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading?. *Educational management administration & leadership*, 32(1), 11-24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>

Harris, A., & Jones, M. (2023). The importance of school leadership? What we know. *School Leadership & Management*, 43(5), 449–453. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2287806>

Hashim, A. K., Torres, C., & Kumar, J. M. (2023). Is more autonomy better? How school actors perceive school autonomy and effectiveness in context. *Journal of Educational change*, 24(2), 183-212. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09439-x>

He, P., Guo, F., & Abazie, G. A. (2024). School principals' instructional leadership as a predictor of teacher's professional development. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1), 63. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00290-0>

Heinrich, M. (2015). Metamorphoses of pedagogical autonomy in German school reforms: continuities, discontinuities and synchronicities illustrated by empirical studies on school development planning, school profiling and school inspection. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28563. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28563>

Herzberg, F., Peterson, R. O., & Capwell, D. F. (1957). *Job attitudes: Review of research and opinion*. Pittsburgh, PA: Psychological Service of Pittsburgh.

Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). New York, NY: John Wiley & Sons.

Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland, OH: World Publishing.

Holmberg, L., & Kane, E. (2025, July). Leading School-Age Educare in Sweden Regimes of practices and principals' subjectivities. *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1567857). Frontiers.<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1567857>

Honig, M. I., & Rainey, L. R. (2012). Autonomy and school improvement: What do we know and where do we go from here?. *Educational policy*, 26(3), 465-495. <https://doi.org/10.1177/0895904811417590>

Humphrey, S. E., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: a meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature. *Journal of applied psychology*, 92(5), 1332. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.5.1332>

Hunt, T., & Fedynich, L. (2019). Leadership: Past, present, and future: An evolution of an idea. *Journal of Arts and Humanities*, 8(2), 22-26. <http://dx.doi.org/10.18533/journal.v8i2.1582>

Hyseni Duraku, Z., & Hoxha, L. (2021). Impact of transformational and transactional attributes of school principal leadership on teachers' motivation for work. *Frontiers in Education*, 6, Article 659919. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.659919>

Işik, A. N. (2020). Ethical leadership and school effectiveness: The mediating roles of affective commitment and job satisfaction. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(1), 60-87. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2020.4114>

James, C., Brammer, S., Connolly, M., Fertig, M., James, J., & Jones, J. (2011). School governing bodies in England under pressure: The effects of socio-economic context and school performance. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(4), 414-433. <https://doi.org/10.1177/1741143211404258>

Judge, T. A., Hulin, C. L., & Dalal, R. S. (2012). Job satisfaction and job affect. In S. W. J. Kozlowski (Ed.), *The Oxford handbook of organizational psychology* (Vol. 1, pp. 496–525). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928309.013.0015>

Jumani, N. B., & Malik, S. (2017). Promoting Teachers' Leadership Through Autonomy and Accountability. In: Amzat, I., Valdez, N. (eds) *Teacher Empowerment Toward Professional Development and Practices*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4151-8_2

Kareem, J., Patrick, H. A., Prabakaran, N., B, V., Tantia, V., MPM, P. K., & Mukherjee, U. (2023, May). Transformational educational leaders inspire school educators' commitment. *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1171513). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1171513>

Katsikas, A. (2025). Leadership style in education: Advantages and challenges. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 17(3), 397–403. <https://doi.org/10.26822/iejee.2025.387>

Kotter, J. P. (2012). Accelerate. *Harvard business review*, 90(11), 45-58.

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of educational research*, 88(4), 547-588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>

Kacel, B., Miller, M., & Norris, D. (2005). Measurement of nurse practitioner job satisfaction in a Midwestern state. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, 17(1), 27-32. <https://doi.org/10.1111/j.1041-2972.2005.00007.x>

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741. <https://doi.org/10.1037/a0019237>

Kekana, H. P. P., Du Rand, E. A., & Van Wyk, N. C. (2007). Job satisfaction of registered nurses in a community hospital in the Limpopo Province in South Africa. *Curationis*, 30(2), 24-35. <https://doi.org/10.4102/curationis.v30i2.1068>

Katsigianni, E. A., & Ifanti, A. A. (2020). School leadership in Greece. Autonomy trends and limitations. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 7(2). <https://doi.org/10.26220/une.3375>

Kasapoğlu Tankutay, H., & Çolak, İ. (2025). How school principals' empowering leadership influences teacher autonomy: The mediating role of teachers' academic optimism. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.4125>

Kafa, A., Pashiardis, P., & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2025). When successful school leaders go entrepreneurial: empirical insights from Cyprus. *International Journal of Leadership in Education*, 1-30. <https://doi.org/10.1080/13603124.2025.2541358>

Laub, J. A. (1999). Assessing the servant organization: Development of the servant organizational leadership (SOLA) instrument (Doctoral dissertation). Florida Atlantic University

Lazaridou, A. (2019). Exploring the values of educators in greek schools. *Research in Educational Administration and Leadership*, 4(2), 231-270. <https://doi.org/10.30828/real/2019.2.2>

Lazaridou, A., & Thomaidou, S. (2025). Fostering the Evolution of Teacher Leadership in Greek Schools. *European Journal of Educational Management*, 8(1), 63-74. <https://doi.org/10.12973/eujem.8.1.63>

Le, J., Hamid, A. H. A., & Mansor, A. N. (2025). Transformational Leadership in Schools: A Bibliometric and Content Analysis (2000-2024). *International Journal of*

Educational Leadership and Management, 13(2), 92-112.

<http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.17382>

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.

<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

Levačić, R. (2002). Efficiency, equity and autonomy. In T. Bush & L. Bell (Eds.), *The principles and practice of educational management* (pp. 187–206). London: Paul Chapman Publishing.

Liebowitz, D. D., & Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 785-827.

<https://doi.org/10.3102/0034654319866133>

Liu, Z., Cai, Y., & Zhang, Z. (2024). The moderating role of teacher collaboration in the association between job satisfaction and job performance. *Asia Pacific Education Review*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12564-024-10027-w>

Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430-453. <https://doi.org/10.1177/1741143220910438>

Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction?. *Organizational behavior and human performance*, 4(4), 309-336. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297–1343). Chicago: Rand McNally.

Menon, M. E. (2014). The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 509-528. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2013-0014>

Madrid, H. P., Barros, E., & Vasquez, C. A. (2020). The emotion regulation roots of job satisfaction. *Frontiers in psychology*, 11, 609933. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.609933>

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review google scholar*, 2, 21-28.

McLaughlin, C., & Wood, E. (2021). 'The village and the world': competing agendas in teacher research—professional autonomy, interpretational work and strategic compliance. *Teaching Education*, 32(1), 63-76. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1842354>

Miah, M. T., & Hasan, M. J. (2022). Impact of Herzberg two-factor theory on teachers' job satisfaction: An implication to the private universities of Bangladesh. *International Journal of Business and Management Research*, 10(1), 1-5. <https://ijbmr.forexjournal.co.in/archive/volume-10/ijbmr-100101.html>

Mitchell, T. R. (1982). Motivation: New directions for theory, research, and practice. *Academy of management review*, 7(1), 80-88. <https://doi.org/10.5465/amr.1982.4285467>

Mori, A. (2024). The power of mentorship: Enhancing teacher leadership through educational mentoring. *Academy of Educational Leadership Journal*, 28(2), 1-3. <https://www.abacademies.org/articles/the-power-of-mentorship-enhancing-teacher-leadership-through-educational-mentoring-17157.html>

Muwanguzi, E., Ezati, B., & Mugimu, C. B. (2022). Applying Hackman and Oldham (1975) job characteristic model in the analysis of job satisfaction at Makerere University:

An Empirical Paper. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 12(1), 20–27.

<https://doi.org/10.9790/7388-1201042027>

Naaz, H., & Khalid, S. (2023). Relevance of Maslow's hierarchy of needs in the education. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 13(6), 1–10.

https://www.ijmra.us/project%20doc/2023/IJPSS_JUNE2023/IJPSS3July23_22806.pdf

Neeleman, A. (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20(1), 31-55.

<https://doi.org/10.1007/s10833-018-9332-5>

Nguyen, D., See, B. H., Brown, C., & Kokotsaki, D. (2024). Leadership for teacher retention: exploring the evidence base on why and how to support teacher autonomy, development, and voice. *Oxford Review of Education*, 1-21.

<https://doi.org/10.1080/03054985.2024.2432635>

Nordholm, D., Arnqvist, A., & Nihlfors, E. (2022). Sense-making of autonomy and control: Comparing school leaders in public and independent schools in a Swedish case.

Journal of Educational Change, 23(4), 497-519. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09429-z>

Nordholm, D., Jarl, M., & Wermke, W. (2025). School Leader Autonomy—a Systematic Review. *Educational Administration Quarterly*,

0013161X251349562. <https://doi.org/10.1177/0013161X251349562>

Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and practice* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

OECD. (2025a). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1c0d9c79-en.html

OECD (2025b). *Education Policy Outlook 2025*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/c3f402ba-en>

OECD. (2025c). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/90df6235-en>

Ofsted. (2025). Annual report of His Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2024/25. London: House of Commons.
<https://www.gov.uk/government/publications/ofsted-annual-report-202425-education-childrens-services-and-skills>

Oikonomou, K. (2025). Institutionalizing Distributed Leadership in Greek Schools: Challenges, Opportunities and Digital Learning Integration. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 51(5), 776-785. <https://doi.org/10.9734/ajess/2025/v51i51958>

Oldham, G. R., & Hackman, J. R. (2010). Not what it was and not what it will be: The future of job design research. *Journal of organizational behavior*, 31(2-3), 463-479.
<https://doi.org/10.1002/job.678>

Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2022). Educational leadership roles for the development of learning organizations: Seeking scope in the Greek context. *International Journal of Leadership in Education*, 25(4), 634-646.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1690950>

Parveen, S., & Alam, K. (2020). *Job satisfaction and organizational effectiveness: A correlational study* [Unpublished manuscript]. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/347946913_Job_satisfaction_and_organizational_Effectiveness_A_correlational_study

Pasarón, R. (2013). Nurse practitioner job satisfaction: Looking for successful outcomes. *Journal of Clinical Nursing*, 22(17-18), 2593-2604. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2012.04331.x>

Pashiardis, P., & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2022). Unravelling the business of educational leaders in times of uncertainty. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(2), 307-324. <https://doi.org/10.1177/17411432211055327>

Paulsrud, D., & Wermke, W. (2020). Decision-making in context: Swedish and Finnish teachers' perceptions of autonomy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 706-727. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1596975>

Peng, T., Wang, C., Xu, J., Dai, J., & Yu, T. (2024). Evolution and current research status of educational leadership theory: A content analysis-based study. *SAGE Open*, 14(3), 1–16. <https://doi.org/10.1177/21582440241285763>

Peramatzis, G., & Galanakis, M. (2022). Herzberg's motivation theory in workplace. *Psychology*, 12(12), 971-978. <https://doi.org/10.17265/2159-5542/2022.12.009>

Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2008), *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>

Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154-168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12398>

Ralebese, M. D., Jita, L. C., & Badmus, O. T. (2025, May). Perceptions and practices of principals: examining instructional leadership for curriculum reform. *Frontiers in*

Education (Vol. 10, p. 1591106). Frontiers Media SA.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1591106>

Ramdan, M. R., Yin, K. Y., Ab Wahab, N. Y., Samsudin, N., Abdullah, N. L., Abd Aziz, N. A., ... & Rambeli, N. (2024). The Impact of Applying the Servant Leadership Style among Educators in Educational Institutes: A Scoping Review. *TEM Journal*, 13(2), 1068.

<https://doi.org/10.18421/TEM132-21>

Rigby, J. G. (2013). Three Logics of Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 610-644. <https://doi.org/10.1177/0013161X13509379>

(Original work published 2014)

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2009). *Organizational behavior*. Pearson South Africa

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2018). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις* (2η έκδ., Α. Πλατάκη, Μετάφρ.). Εκδόσεις Κριτική.

Robert Bosch Stiftung (2025). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Stuttgart.

[https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2025-](https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2025-06/Deutsches%20Schulbarometer_Lehrkr%C3%A4fte_2025.pdf)

[06/Deutsches%20Schulbarometer_Lehrkr%C3%A4fte_2025.pdf](https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2025-06/Deutsches%20Schulbarometer_Lehrkr%C3%A4fte_2025.pdf)

Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>

Rokeman, N. R., Che Kob, C. G., & Untong, M. F. (2024). A conceptual exploration of demographic variables and teachers' job satisfaction in education perspectives. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 9(53), 508–519.

<https://doi.org/10.35631/IJEPC.953038>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge university press.

Saarivirta, T., & Kumpulainen, K. (2016). School autonomy, leadership and student achievement: Reflections from Finland. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1268-1278. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2015-0146>

Salo, P., & Saarukka, S. (2024). In quest of principalship. In R. Ahtiainen, E. Hanhimäki, J. Leinonen, M. Risku, & A. S. Smeds-Nylund (Eds.), *Leadership in educational contexts in Finland (Educational Governance Research, Vol. 23)*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-37604-7_3

Samodien, M., Du Plessis, M., & Van Vuuren, C. J. (2024). Enhancing higher education performance: Transformational, transactional and agile leadership. *SA Journal of Human Resource Management*, 22, 1-13. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v22i0.2768>

Sawan, F., Suryadi, & Nurhattati. (2020). Servant Leadership: Antecedent Factors, Impact, and Education Theories Used as Researcher's Perspective. *International Journal of Higher Education*, 9(5), 60-75. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n5p60>

Schulze, S. (2006). Factors influencing the job satisfaction of academics in higher education. *South African journal of higher education*, 20(2), 318-335. <https://hdl.handle.net/10520/EJC37233>

Sebastian, J., Huang, H., & Allensworth, E. (2017). Examining integrated leadership systems in high schools: connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 463–488. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1319392>

Sims, S. (2020). Modelling the relationships between teacher working conditions, job satisfaction and workplace mobility. *British Educational Research Journal*, 46(2), 301–320. <https://doi.org/10.1002/berj.3578>

Sivaruban, S. (2021). A Critical Perspective of Leadership Theories. *Business Ethics and Leadership*, 5(1), 57-65. [http://doi.org/10.21272/bel.5\(1\).57-65.2021](http://doi.org/10.21272/bel.5(1).57-65.2021)

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 602-616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>

Spears, L. C. (Ed.). (1995). Reflections on leadership: How Robert K. Greenleaf's theory of servant-leadership influenced today's top management thinkers. John Wiley & Sons.

Spears, L. C. (2004). Practicing servant-leadership. *Leader to Leader*, 34, 7–11. <https://doi.org/10.1002/ltl.94>

Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American journal of community psychology*, 13(6), 693. <https://doi.org/10.1007/BF00929796>

Spector, P. E. (2022). *Job satisfaction: From assessment to intervention*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003250616>

Spillane, J. P. (2005, June). Distributed leadership. *The educational forum* (Vol. 69, No. 2, pp. 143-150). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>

Spyropoulou, E., & Koutroukis, T. (2024). Principal–Teacher Relationships Under the Pressure of the COVID-19 Pandemic: Critical Factors and Implications for School Leadership During Crises. *Societies*, 14(10), 209. <https://doi.org/10.3390/soc14100209>

Starratt, R. J. (2010). Developing ethical leadership. In B. Davies & M. Brundrett (Eds.), *Developing successful leadership* (pp. 27–37). Dordrecht, Netherlands: Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9106-2_3

Starratt, R. J. (2017). *Leading learning/learning leading: A retrospective on a life's work: The selected works of Robert J. Starratt*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315178196>

Steiner-Khamsi, G., Jóhannesdóttir, K., & Magnúsdóttir, B. R. (2024). The school-autonomy-with-accountability reform in Iceland: looking back and making sense. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 10(3), 180–198. <https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2375087>

Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>

Townsend, T. (2024). Transforming Educational Leadership: A Historical Context. *Education Sciences*, 14(8), 890. <https://doi.org/10.3390/educsci14080890>

Tria, J. Z. (2023). Job satisfaction among educators: A systematic review. *International Journal of Professional Development, Learners and Learning*, 5(2), ep2310. <https://doi.org/10.30935/ijpdll/13212>

Uhl-Bien, M. (2021). Complexity leadership and followership: Changed leadership in a changed world. *Journal of Change Management*, 21(2), 144-162. <https://doi.org/10.1080/14697017.2021.1917490>

UNESCO. (2021). Global Education Monitoring Report 2021/2: Non-state actors in education. Paris: UNESCO

UNESCO. (2024). Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education – Lead for learning. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/EFLH5184>

University of Helsinki (2024). Teachers' occupational wellbeing improved. EDUCA Flagship programme, Research Council of Finland. <https://www.helsinki.fi/en/news/education/teachers-occupational-wellbeing-improved>

Varpanen, J., Laherto, A., Hilppö, J., & Ukkonen-Mikkola, T. (2022). Teacher Agency and Futures Thinking. *Education Sciences*, 12(177). <https://doi.org/10.3390/educsci12030177>

Verger, A., Fontdevila, C., & Parcerisa, L. (2019). Constructing school autonomy with accountability as a global policy model: A focus on OECD's governance mechanisms. *The OECD's historical rise in education: The formation of a global governing complex* (pp. 219-243). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-33799-5_11

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

Wilson Heenan, I., De Paor, D., Lafferty, N., & Mannix McNamara, P. (2023). The impact of transformational school leadership on school staff and school culture in primary schools—A systematic review of international literature. *Societies*, 13(6), 133. <https://doi.org/10.3390/soc13060133>

Wartenberg, G., Aldrup, K., Grund, S., & Klusmann, U. (2023). Satisfied and high performing? A meta-analysis and systematic review of the correlates of teachers' job satisfaction. *Educational Psychology Review*, 35(4), 114. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09831-4>

Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human resource management review*, 12(2), 173-194. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1)

Wermke, W., & Salokangas, M. (2015). Autonomy in education: theoretical and empirical approaches to a contested concept. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28841. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28841>

Wermke, W., Olason Rick, S., & Salokangas, M. (2019). Decision-making and control: Perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 306-325. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1482960>

Woods, P. A., Roberts, A., Jarvis, J., & Culshaw, S. (2021). Autonomy, leadership and leadership development in England's school system. *School Leadership & Management*, 41(1-2), 73-92. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811661>

Worth, J., & Van den Brande, J. (2020). Teacher autonomy: *How does it relate to job satisfaction and retention?* National Foundation for Educational Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604418.pdf>

World Bank Group. (2016). SABER – School autonomy and accountability. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/476261496302251062/pdf/Systems-Approach-for-Better-Education-Results-SABER-school-autonomy-and-accountability.pdf>

Yoon, E. S. (2024). From GERM (Global Educational Reform Movement) to NERM (Neoliberal Educational Reform Madness). *Critical Education*, 15(2), 13-28. <https://doi.org/10.14288/ce.v15i2.186904>

Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Yurdakul, G., & Arar, T. (2023). Revisiting Maslow's hierarchy of needs: Is it still universal content?. *Journal of human behavior in the social environment*, 33(8), 1103-1130. <https://doi.org/10.1080/10911359.2023.2177227>

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Ι. (2015). Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτική αλλαγή. Δυνάμεις επιρροής και παιχνίδια πολιτικής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 125-140. <https://doi.org/10.12681/edusc.126>

Ανδρής Ε. (2016). Διεύθυνση και ηγεσία: Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 150-155. <https://doi.org/10.12681/edusc.130>

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας. (2023, 27 Οκτωβρίου). Ανακοίνωση σχετικά με την εγκύκλιο «Οδηγίες αναφορικά με τη διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών και μελών ΕΕΠ–ΕΒΠ σχολικού έτους 2023–2024».

<https://doe.gr/%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CE%AF%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%B7-%CF%83%CF%87%CE%B5%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%BC%CE%B5-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%B3%CE%BA%CF%8D%CE%BA%CE%BB%CE%B9%CE%BF-%CE%BF/>

Κούλης, Α. (2019). *Εργασιακή ικανοποίηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου]. Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/46922>

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Εκδόσεις Κριτική.

Παναγόπουλος, Ν. (2025). *Η ηγεσία και η συναισθηματική νοημοσύνη ως παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και δημοτικής εκπαίδευσης* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/58368>

Παπαθανασίου, Ε. (2020). *Ηγεσία και διοίκηση της εκπαίδευσης: Το παράδειγμα των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το 1974 έως και το 2016* [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <https://doi.org/10.12681/eadd/48430>

Παπαϊωάννου, Δ. (2024). Η ηγεσία στην εκπαίδευση: Προκλήσεις και προοπτικές. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 12(3). https://educircle.gr/wp-content/uploads/2024/12/teyxos_12_3_6.pdf

Παπαθωμόπουλος, Ν. (2016). Μετασχηματιστική ηγεσία: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, ερευνητικά δεδομένα και κριτικός αναστοχασμός. Στο Α. Πέτρου & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία: Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές* (σελ. 37-73). ΔΙΑΔΡΑΣΗ.