



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΥΕΛΙΚΤΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ»

ΗΠΙΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ: ΕΡΕΥΝΑ
ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΠΑΤΣΙΑΛΟΥ ΘΕΟΔΩΡΑ

ΕΠΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:
ΜΠΕΛΛΟΥ ΒΙΚΤΩΡΙΑ-ΜΑΡΙΑ

ΛΑΡΙΣΑ, ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2022

Υπεύθυνη Δήλωση

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ Πλήρους Φοίτησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Ευέλικτες Μέθοδοι Διοίκησης» έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος και το κείμενο είναι γραμμένο με τα δικά μου λόγια και δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής από τρίτες πηγές. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο».

Η Δηλούσα

Πρόλογος – Ευχαριστίες

Η συγγραφή και η ολοκλήρωση της παρούσης ερευνητικής εργασίας είναι αποτέλεσμα της βοήθειας πολλών ανθρώπων, στους οποίους θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Μπέλλου Βικτώρια-Μαρία, η οποία με ενέπνευσε για την επιλογή του θέματος και με την ουσιαστική βοήθειά της με στήριξε για την ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Σημαντική ήταν και η βοήθεια των εκπαιδευτικών που αποδέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα αυτή.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που με στήριξε ψυχολογικά σε όλη την διάρκεια της έρευνάς μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνήσει το βαθμό στον οποίον οι ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, επηρεάζουν με σημαντικό τρόπο τη συνολική εργασιακή τους απόδοση. Επιμέρους στόχοι της εργασίας ήταν η μελέτη: (i) του βαθμού στον οποίον οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχουν αναπτύξει ήπιες δεξιότητες, (ii) του επιπέδου εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και (iii) του βαθμού στον οποίον χαρακτηριστικά του δημογραφικού προφίλ και του εργασιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα επηρεάζουν το επίπεδο των ήπιων δεξιοτήτων τους και της εργασιακής απόδοσής τους. Στο πλαίσιο της εργασίας, μελετήθηκαν οι ήπιες δεξιότητες της επικοινωνίας, της επίλυσης προβλημάτων, της ομαδικής εργασίας, της δια βίου μάθησης και της ηγεσίας, ενώ η εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών εκφράστηκε μέσω των διαστάσεων της γνώσης της εργασίας, των οργανωτικών ικανοτήτων και της αποδοτικότητας. Για τους σκοπούς της εργασίας, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα, μέσω της χρήσης δομημένων ερωτηματολογίων, μεταξύ ενός δείγματος 85 εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εργασίας, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχουν αναπτύξει σε μεγάλο προς πολύ μεγάλο βαθμό τις ήπιες δεξιότητες της επικοινωνίας, της επίλυσης προβλημάτων, της ομαδικής εργασίας, της δια βίου μάθησης και της ηγεσίας, ενώ χαρακτηρίζονται από μέσο προς υψηλό επίπεδο συνολικής εργασιακής απόδοσης, αλλά και από μέσο προς υψηλό επίπεδο επιμέρους στοιχείων της συνολικής εργασιακής απόδοσης, δηλαδή γνώσης της εργασίας, οργανωτικών ικανοτήτων και αποδοτικότητας. Επιπλέον, η ήπια δεξιότητα της ομαδικής εργασίας επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό και θετικό τρόπο τη συνολική εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών και την υπό-διάσταση της γνώσης της εργασίας, ενώ η ήπια δεξιότητα της ηγεσίας επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό και θετικό τρόπο την υπό-διάσταση της αποδοτικότητας.

Λέξεις – Κλειδιά: ήπιες δεξιότητες, εργασιακή απόδοση, εκπαιδευτικοί, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Abstract

The aim of the thesis was to investigate the extent to which the soft skills of secondary teachers in Greece affect in a statistically significant way the total employee performance. Further aims of the thesis were the following: (i) the study of the extent to which secondary teachers in Greece have developed soft skills, (ii) the study of the level of work performance of secondary teachers in Greece and (iii) the study of the extent to which the demographic profile and work status of secondary teachers in Greece affect significantly the level of their soft skills or the level of their performance. The soft skills that were studied included communication, problem-solving, teamwork, lifelong learning and leadership, while teachers' performance was expressed through the dimensions of job knowledge, organizational skills and efficiency. For the purposes of the thesis, a quantitative study was conducted, through the use of structured questionnaires, among a sample of 85 teachers working for secondary educational institutions in Greece. According to research results, secondary teachers in Greece have developed the soft skills of communication, problem-solving, teamwork, lifelong learning and leadership to a large or very large extent. In the meantime, their level of work performance is evaluated as medium to high, both in terms of total work performance and in terms of sub-dimensions of work performance. Further, the soft skill of teamwork has a statistically significant and positive impact on total work performance of teachers and on the sub-dimension of job knowledge, while the soft skill of leadership has a statistically significant and positive impact only on the sub-dimension of efficiency.

Key-words: soft skills, employee performance, teacher, secondary education

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ.....	15
1.1 Η έννοια αυτής δεξιότητας	15
1.2 Κατηγορίες δεξιοτήτων	16
1.3 Η έννοια των ήπιων δεξιοτήτων	17
1.4 Κατηγορίες ήπιων δεξιοτήτων.....	19
1.4.1 Δεξιότητες επικοινωνίας.....	19
1.4.2 Δεξιότητες κριτικής σκέψης	20
1.4.3 Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων	20
1.4.4 Διαπροσωπικές δεξιότητες και δεξιότητες διαπολιτισμικής ευαισθησίας.....	21
1.4.5 Δεξιότητες ομαδικής εργασίας και συνεργασίας	22
1.4.6 Άλλες δεξιότητες	23
1.5 Οι ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ	27
2.1 Η έννοια της εργασιακής απόδοσης	27
2.2 Παράγοντες που καθορίζουν την εργασιακή απόδοση	29
2.2.1 Παράγοντες που σχετίζονται με τον οργανισμό και το περιβάλλον.....	29
2.2.2 Παράγοντες που σχετίζονται με την εκάστοτε εργασία.....	31
2.2.3 Παράγοντες που σχετίζονται με τον εργαζόμενο	31
2.3 Εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΗΠΙΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	39
4.1 Ερευνητική προσέγγιση.....	39
4.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	40
4.3 Ερευνητικά εργαλεία	40

4.4	Δείγμα έρευνας.....	42
4.5	Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων.....	43
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ.....	45
5.1	Δείγμα της έρευνας.....	45
5.2	Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας.....	49
5.3	Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητών.....	50
5.4	Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης.....	51
5.5	Αποτελέσματα ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης.....	54
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	62
6.1	Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	62
6.2	Πρακτικές προεκτάσεις της εργασίας.....	64
6.3	Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	65
	ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	67
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α' – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	80

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 - Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας.....	49
Πίνακας 2 - Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητών	50
Πίνακας 3 - Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης	53
Πίνακας 4 - Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή της γνώσης της εργασίας	56
Πίνακας 5 - Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή της γνώσης της εργασίας	56
Πίνακας 6 - Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή των οργανωτικών ικανοτήτων.....	57
Πίνακας 7 - Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή των οργανωτικών ικανοτήτων.....	57
Πίνακας 8 - Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή της αποδοτικότητας	58
Πίνακας 9 - Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή της αποδοτικότητας	59
Πίνακας 10 - Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή της συνολικής εργασιακής απόδοσης.....	60
Πίνακας 11 - Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή της συνολικής εργασιακής απόδοσης.....	60

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1 - Κατανομή δείγματος βάσει φύλου.....	45
Σχήμα 2 - Κατανομή δείγματος βάσει ηλικιακής ομάδας.....	46
Σχήμα 3 - Κατανομή δείγματος ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης.....	47
Σχήμα 4 - Κατανομή δείγματος ως προς την οικογενειακή κατάσταση	47
Σχήμα 5 - Κατανομή δείγματος ως προς το καθεστώς εργασίας	48
Σχήμα 6 - Κατανομή δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας	49

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1 - Ιστόγραμμα τυποποιημένων υπολειμμάτων	55
Εικόνα 2 - Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας	55

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από μία συνεχή παραγωγή πληροφορίας και από την παράλληλη κοινή χρήση της γνώσης, έχει οδηγήσει σε σημαντικές αλλαγές τόσο στον κοινωνικο-οικονομικό τομέα όσο και στον πολιτιστικό τομέα, αλλά και στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και τα περιβάλλοντα κατάρτισης (De Pietro and Altomari, 2019). Πρόσφατα, παρακολουθείται σε πρακτικό επίπεδο, η ανάπτυξη μίας ανοικτής και χωρίς διακρίσεις, κοινωνίας γνώσης, εντός της οποίας οι πόροι πληροφοριών και οι διαδικασίες επικοινωνίας κατέχουν πρωτεύουσα σημασία για την κοινότητα. Στην πραγματικότητα, αφενός οι πόροι πληροφορίας, αφετέρου οι διαδικασίες επικοινωνίας έχουν καταστεί στοιχεία πλούτου κι εξέλιξης, όχι μόνο σε οικονομικούς όρους, αλλά κυρίως σε εργασιακούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς όρους (De Pietro and Altomari, 2019). Καθίσταται σαφές ότι άυλα αγαθά, όπως η εμπειρία, η φαντασία, η λογική, η δημιουργικότητα, η ευφυΐα, η επιμονή, η περιέργεια και η πρωτοβουλία είναι παράγοντες που χαρακτηρίζουν και δεξιότητες που απαιτεί η ζωή στη σύγχρονη κοινωνία και τις οποίες θα πρέπει να κατέχουν οι άνθρωποι προκειμένου να εισέλθουν και να αναδειχθούν στην αγορά εργασίας (De Pietro and Altomari, 2019). Εντοπίζεται, λοιπόν, η ανάγκη για ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο επιτρέπει στους νέους να αναπτύξουν τις βασικές ανάγκες που χρειάζονται ώστε να διασφαλίσουν το δικαίωμα να καταστούν ενεργοί, παγκόσμιοι πολίτες. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να σχεδιάσουν και να διαχειριστούν διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες που δεν περιορίζονται στην απόκτηση γνώσης αλλά τροφοδοτούν συνεχώς την πολυδιάστατη εκπαίδευση των μαθητών (De Pietro and Altomari, 2019).

Οι προαναφερόμενες ικανότητες, οι οποίες εμπίπτουν στη σφαίρα των ήπιων δεξιοτήτων, αναφέρονται σε ένα σύνολο δεξιοτήτων θεμελιώδους σημασίας αναφορικά με την απόδοση κατά τις εργασιακές δραστηριότητες (Pachauri and Yadav, 2014). Δεν αφορούν σε τεχνικές ή συγκεκριμένες δεξιότητες, αλλά σχετίζονται εντόνως με προσωπικά χαρακτηριστικά και στάσεις και με κοινωνικές και διοικητικές δεξιότητες. Κάποιες εξ' αυτών, είναι δύσκολο να αναγνωρισθούν, να ποσοτικοποιηθούν, να αξιολογηθούν και να αναπτυχθούν (De Pietro and Altomari, 2019). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η απόκτηση αντίστοιχων δεξιοτήτων θεωρείται απαραίτητη για την επιτυχή αντιμετώπιση διαφόρων δύσκολων καταστάσεων

(Schulz, 2008), ενώ οι ήπιες δεξιότητες κρίνονται απαραίτητες για την ερμηνεία και την κατανόηση πολύπλοκων καταστάσεων αλλά και για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών μαθημάτων που ενδυναμώνουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών (Ngang κ.α., 2015). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από ήπιες δεξιότητες και δεν κατέχουν απλά τεχνικές δεξιότητες, είναι σε θέση να διαχειριστούν με επιτυχία καθημερινές προκλήσεις, οι οποίες αφορούν σε προβλήματα των μαθητών αλλά και να προετοιμάσουν και να εφαρμόσουν ένα σχέδιο μαθήματος που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των γονέων (Brewster and Railsback, 2001). Περαιτέρω, οι επαγγελματικά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κατέχουν τις κατάλληλες ήπιες δεξιότητες, ασκούν άμεση επιρροή στα ενδιαφέροντα και τη δέσμευση των μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να επιτύχουν ευκολότερα σε εκπαιδευτικό επίπεδο (Hattie, 2003).

Παράλληλα, σήμερα η πλειοψηφία των οργανισμών, επιχειρηματικών, δημόσιων, εκπαιδευτικών κ.λπ., δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη βελτιστοποίηση της απόδοσης του εκάστοτε οργανισμού (Heavy κ.α., 2011), η οποία συνδέεται άμεσα με την απόδοση των εργαζομένων αυτού. Οι Brewer and Selden (2000) προτείνουν ένα μοντέλο απόδοσης, σύμφωνα με το οποίο οι παράγοντες που χαρακτηρίζουν την έννοια της απόδοσης, διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: (i) τους παράγοντες που σχετίζονται με τον οργανισμό και (ii) τους παράγοντες που σχετίζονται με τον εργαζόμενο. Οι παράγοντες που σχετίζονται με τον εργαζόμενο, χαρακτηρίζονται από διάφορες πτυχές, οι οποίες συνολικά συνθέτουν την ατομική απόδοση του εργαζομένου. Οι Brewer and Selden (2000) επισημαίνουν, επίσης, ότι οι μεταβλητές που ασκούν σημαντική επίδραση στην απόδοση του οργανισμού είναι εκείνες που απαιτούν μεγαλύτερη συμμετοχή από την πλευρά των εργαζομένων. Σε αυτό το πλαίσιο, ενώ η αξιολόγηση και η ανάλυση της συνολικής απόδοσης του οργανισμού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Porova and Sharpanskykh, 2010), τα μέτρα της ατομικής απόδοσης κρίνονται εξίσου σημαντικά.

Υπό αυτήν την έννοια, η κατανόηση της απόδοσης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, απαιτεί την κατανόηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε αυτόν, δεδομένου ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όχι μόνο οργανωσιακοί παράγοντες αλλά και έμφυτοι παράγοντες των εργαζομένων και παράγοντες που τους επηρεάζουν σε ατομικό επίπεδο (Silva Carlos and Gouveia Rodrigues, 2015). Σε κάθε περίπτωση, η ατομική απόδοση κάθε εκπαιδευτικού είναι έννοια που ξεπερνά την απλή εκτέλεση συγκεκριμένων καθηκόντων και

περιλαμβάνει ένα μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού, οι οποίες έχουν σημαντικές προεκτάσεις ως προς την κατανόηση και τη μέτρηση της εργασιακής απόδοσης (Arvey and Murphy, 1998).

Από την ανάλυση που προηγήθηκε, καθίσταται σαφής η σπουδαιότητα που φέρει η ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την επιτυχία των μαθητών και την περαιτέρω προσωπική τους ανάπτυξη καθώς και η σημασία της απόδοσης των εκπαιδευτικών για τη συνολική απόδοση του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού. Ως εκ τούτου, η παρούσα εργασία επιδιώκει να μελετήσει την επίδραση που ασκούν οι ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών, στην εργασιακή απόδοσή τους. Ειδικότερα, κύριος σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση της επιρροής των ήπιων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, στη συνολική εργασιακή τους απόδοση ενώ επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι οι εξής: (i) η μελέτη του βαθμού, στον οποίον οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, έχουν αναπτύξει ήπιες δεξιότητες και (ii) η μελέτη του βαθμού της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Η σπουδαιότητα της εργασίας εντοπίζεται σε δύο σημεία. Αρχικά, με την ολοκλήρωση της εργασίας, εξάγονται συμπεράσματα αναφορικά με το βαθμό στον οποίον οι ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμβάλλουν στην αύξηση ή τον περιορισμό της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, η εργασία συμβάλλει στον περαιτέρω εμπλουτισμό της διεθνούς βιβλιογραφίας, επιβεβαιώνοντας ή μη τα αποτελέσματα προγενέστερων σχετικών μελετών. Ομοίως, συμβάλλει και στον περαιτέρω εμπλουτισμό της σχετικής Ελληνικής βιβλιογραφίας, η οποία είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Επιπλέον, η έρευνα που πραγματοποιείται στα πλαίσια της εργασίας, οδηγεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων ιδιαίτερα χρήσιμων κι ενδιαφερόντων τόσο για τους διευθυντές και λοιπά διοικητικά στελέχη των εκπαιδευτικών οργανισμών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και για τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα. Ιδιαίτερα, βασιζόμενα στα αποτελέσματα της εργασίας, τα προαναφερόμενα μέρη μπορούν να προχωρήσουν στην ανάπτυξη των δράσεων και στη λήψη των μέτρων, τα οποία θα συμβάλλουν στη βελτίωση εκείνων των ήπιων δεξιοτήτων που ασκούν θετική επιρροή στην απόδοση των εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο,

δίνεται η δυνατότητα αύξησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση αύξησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών οργανισμών για τους οποίους εργάζονται.

Στο κεφάλαιο της εισαγωγής, παρουσιάστηκε ο σκοπός και οι στόχοι της εργασίας, έγινε αναφορά στη σημασία της εργασίας και περιγράφηκε η δομή που ακολουθήθηκε σε αυτήν. Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της έννοιας της δεξιότητας. Ειδικότερα, δίνεται έμφαση στον ορισμό των ήπιων δεξιοτήτων και στις κατηγορίες αυτών, ενώ παράλληλα πραγματοποιείται ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με τις ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της έννοιας της εργασιακής απόδοσης, περιγράφονται αναλυτικά οι παράγοντες που την επηρεάζουν, ενώ πραγματοποιείται ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με την εργασιακή απόδοση στην περίπτωση των εκπαιδευτικών. Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα προγενέστερων μελετών της διεθνούς βιβλιογραφίας, οι οποίες εξέτασαν τη σχέση μεταξύ των ήπιων δεξιοτήτων και της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών. Στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας, περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε για τους σκοπούς της. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων και στα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, παρουσιάζεται το δείγμα της έρευνας και περιγράφονται οι έλεγχοι που εφαρμόστηκαν στα πλαίσια της στατιστικής ανάλυσης. Το πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζει αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα αυτής, πραγματοποιείται σύνδεση των αποτελεσμάτων με τη διεθνή βιβλιογραφία, γίνεται αναφορά αυτής περιορισμούς αυτής και διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω σχετική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ

1.1 Η έννοια αυτής δεξιότητας

Η γενική έννοια των δεξιοτήτων αναφέρεται σε παραγωγικά στοιχεία του εργαζομένου, τα οποία αποκτώνται μέσω δραστηριοτήτων μάθησης. Ωστόσο, στο πλαίσιο αυτής διεθνούς βιβλιογραφίας δεν εντοπίζεται αυτής ευρέως αποδεκτός ορισμός και μία κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων, πέραν του προαναφερόμενου γενικού χαρακτηρισμού (Toner, 2011). Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι, σύμφωνα με το Lafer (2002), η έννοια αυτής δεξιότητας είναι μία από αυτής πλέον δύσκολες ως αυτής τον ορισμό αυτής, στο πεδίο των εργατικών οικονομικών. Αυτής εξηγεί, παρά την κεντρική θέση που κατέχει η έννοια αυτής δεξιότητας σε συζητήσεις που αφορούν στην αλλαγή αυτής αγοράς εργασίας, η διατύπωση αυτής κατάλληλου ορισμού αυτής αποδεικνύεται αδύνατη (Lafer, 2002). Ο Knapp (1963) αναφέρει ότι η δεξιότητα ορίζεται τυπικά ως η επίκτητη ικανότητα του ατόμου να επιτυγχάνει προκαθορισμένα αποτελέσματα με τη μέγιστη δυνατή βεβαιότητα, συχνά αξιοποιώντας τον ελάχιστο δυνατό χρόνο ή την ελάχιστη δυνατή ενέργεια ή και τα δύο. Από την άλλη πλευρά, οι Dreyfus and Dreyfus (1986) υποστηρίζουν ότι η δεξιότητα θα πρέπει να ορίζεται σύμφωνα με τον τρόπο με τον οποίον λειτουργεί ο νοητικός μηχανισμός του ατόμου. Δηλαδή, όπως εξηγεί, το άτομο επιτυγχάνει το υψηλότερο επίπεδο δεξιότητας όταν η δεξιότητα εκτελείται με ημι-αυτόματο τρόπο, χωρίς συνειδητή σκέψη ή διανοητική αναπαράσταση (Dreyfus and Dreyfus, 1986). Πιο πρόσφατα, ο Breivik (2016) εξήγησε ότι η έννοια της δεξιότητας χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει την εξειδίκευση που έχει αναπτυχθεί μέσω της εκπαίδευσης και της εμπειρίας και περιλαμβάνει εμπορικές και χειρωνακτικές δεξιότητες που αποκτώνται μέσω της πρακτικής άσκησης καθώς και το υψηλότερο επίπεδο απόδοσης που εντοπίζεται σε πολλούς τομείς, όπως η επαγγελματική πρακτική, οι τέχνες και ο αθλητισμός. Επιπλέον, ο Esposito (2008) επισημαίνει ότι η δεξιότητα είναι μία περισσότερο σύνθετη και αφηρημένη έννοια ή ιδέα, σε σχέση με αυτό που κατέστη δυνατό να συλλάβουν οι σύγχρονες προσεγγίσεις.

Το συνολικό συμπέρασμα που προκύπτει από την πλειοψηφία των σχετικών μελετών που εκπονήθηκαν κατά τις τελευταίες δεκαετίες είναι ότι ανεξάρτητα από τη μέτρηση των δεξιοτήτων, η ζήτηση για εργαζομένους υψηλών δεξιοτήτων έχει αυξηθεί από τη δεκαετία του

1970 (Toner, 2011). Η εν λόγω τάση παρατηρείται τόσο στον παραγωγικό κλάδο, όσο και στον κλάδο των υπηρεσιών καθώς και στο σύνολο της οικονομίας. Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο των δεξιοτήτων των θέσεων εργασίας, τόσο πιθανότερη θεωρείται η αναβάθμιση των δεξιοτήτων (Kim, 2002). Σε αρκετές μελέτες, οι δεξιότητες και τα επίπεδα των δεξιοτήτων ορίζονται ως κάποιος συνδυασμός, εκπαίδευσης, κατάρτισης κι εμπειρίας (Tether κ.α, 2005). Η προσέγγιση αυτή λαμβάνεται υπόψη από διάφορες εθνικές στατιστικές υπηρεσίες κατά την κατηγοριοποίηση και τον ορισμό των επαγγελματών, στο πλαίσιο συλλογής δεδομένων από την αγορά εργασίας. Συχνά, αυτή η κατηγοριοποίηση των επαγγελματών περιλαμβάνει την κατηγοριοποίηση τους μεταξύ των επαγγελματών που απαιτούν υψηλές δεξιότητες και των επαγγελματών που απαιτούν περιορισμένες δεξιότητες (Australian Bureau of Statistics, 2006). Κάποιες υπηρεσίες, πλέον της χρήσης της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της εμπειρίας, υιοθετούν λεπτομερή ταξινόμηση των δεξιοτήτων, η οποία αποτελείται από εκατοντάδες διαφορετικά στοιχεία, όπως η κοινωνική αντίληψη, ο εντοπισμός του προβλήματος, η επιλογή εξοπλισμού, ο εντοπισμός των βασικών αιτιών προβλημάτων ή καταστάσεων ή η διαχείριση χρηματοοικονομικών πόρων. Τα παραπάνω στοιχεία χρησιμοποιούνται για τον ορισμό του εύρους των επαγγελματών και παρέχουν μία κατάταξη των δεξιοτήτων, βάσει της σπουδαιότητάς τους, για κάθε επάγγελμα και μεταξύ των επαγγελματών (Esposito, 2008).

1.2 Κατηγορίες δεξιοτήτων

Ο Sommerville (2007) αναφέρεται σε δύο τύπους δεξιοτήτων και σε τρεις κατηγορίες δεξιοτήτων. Ειδικότερα, διακρίνει τις δεξιότητες σε: (i) δεξιότητες γενικού πεδίου, δηλαδή δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με τη διαχείριση χρόνου, την ομαδική εργασία, την ηγεσία και την αυτο-υποκίνηση και (ii) δεξιότητες συγκεκριμένου πεδίου, δηλαδή δεξιότητες, οι οποίες εστιάζουν σε μία συγκεκριμένη εργασία και σε μία συγκεκριμένη λειτουργικότητα, όπως για παράδειγμα η εγκατάσταση βαρέως τύπου παραγωγικού εξοπλισμού, η κατασκευή ενός πυρηνικού σταθμού κ.α. Επιπλέον, ο Sommerville (2007) κατηγοριοποιεί τις δεξιότητες στις ανθρώπινες, τις τεχνικές και τις εννοιολογικές δεξιότητες. Οι ανθρώπινες δεξιότητες αναφέρονται στις δεξιότητες που είναι προσανατολισμένες στην ανθρώπινη ζωή, τον ανθρώπινο χαρακτήρα και την ανθρώπινη φύση. Από την άλλη πλευρά, οι τεχνικές δεξιότητες περιγράφονται από το Sommerville (2007) ως οι δεξιότητες που βασίζονται στη λειτουργία ή

την πρακτική. Τέλος, οι εννοιολογικές δεξιότητες είναι οι δεξιότητες που στηρίζονται σε ιδέες, σε θεωρίες ή ακόμη και στη φαντασία του ατόμου (Sommerville, 2007).

Μία διαφορετική κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων προτείνεται από τους Robles (2016) και Rifkin (2002), οι οποίοι διαχωρίζουν τις δεξιότητες στις εξής κατηγορίες: (i) σκληρές δεξιότητες, (ii) δεξιότητες εργασίας, (iii) δεξιότητες ζωής, (iv) ανθρώπινες δεξιότητες, (v) κοινωνικές δεξιότητες και (vi) ήπιες δεξιότητες. Οι σκληρές δεξιότητες αναφέρονται σε εκείνες τις δεξιότητες που περιλαμβάνουν μεθόδους, διαδικασίες ή/και τεχνικές και οι οποίες συνήθως αναφέρονται σε επαγγελματικά, τεχνικά και ακαδημαϊκά προσόντα. Οι δεξιότητες εργασίας αναφέρονται σε δεξιότητες που χρησιμοποιούνται για την οικονομική παραγωγικότητα και περιλαμβάνουν επαγγέλματα, όπως ο ηλεκτρολόγος, ο μηχανικός, ο αρτοποιός κ.α., τα οποία είναι παραγωγικά σε οικονομικό επίπεδο. Όσον αφορά στις δεξιότητες ζωής, αυτές περιλαμβάνουν τις ιδέες, τα πράγματα και τους ανθρώπους που συμμετέχουν στην εκτέλεση σύνθετων καθηκόντων, μέσω σκόπιμων, συστηματικών και μετρήσιμων προσπαθειών. Οι ανθρώπινες δεξιότητες αφορούν στην αυτό-κατανόηση, τη σχέση με τους άλλους, την ανάπτυξη εμπιστοσύνης, την αυτό-αντιπροσώπευση και την επικοινωνία. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι αυτές που διευκολύνουν την αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη σχέσεων, ενώ παράλληλα ενισχύουν την επικοινωνία στην κοινωνία. Τέλος, οι ήπιες δεξιότητες συνδυάζουν διαπροσωπικές, κοινωνικές κι επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς και στοιχεία του χαρακτήρα, στάσεις, χαρακτηριστικά καριέρας και τη συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου, μεταξύ άλλων (Robles, 2016; Rifkin, 2002).

1.3 Η έννοια των ήπιων δεξιοτήτων

Ο Perrault (2004) ορίζει τις ήπιες δεξιότητες ως τα προσωπικά χαρακτηριστικά ή το επίπεδο της δέσμευσης ενός ατόμου, τα οποία το διακρίνουν από τα υπόλοιπα άτομα που μπορεί να έχουν αντίστοιχη εκπαίδευση ή εμπειρία. Παράλληλα, οι James and James (2004) προτείνουν ότι οι ήπιες δεξιότητες είναι ένας νέος τρόπος περιγραφής ενός συνόλου ικανοτήτων ή ταλέντων που φέρει το άτομο στον εργασιακό του χώρο, συμπεριλαμβανομένων χαρακτηριστικών καριέρας, όπως οι ομαδικές δεξιότητες, οι δεξιότητες επικοινωνίας, οι δεξιότητες ηγεσίας, οι δεξιότητες εξυπηρέτησης του πελάτη και οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Νωρίτερα, ο Sutton (2002) επισήμανε ότι οι ήπιες δεξιότητες είναι τόσο σημαντικές για τους εργοδότες,

ώστε οι τελευταίοι να τις θεωρούν ως τον κυριότερο παράγοντα διαφοροποίησης για τις αιτήσεις εργασίας σε όλους τους κλάδους της βιομηχανίας. Οι κυριότερες ήπιες δεξιότητες για τους πρόσφατους αποφοίτους περιλαμβάνουν τις δεξιότητες ηγεσίας, τις δεξιότητες κριτικής σκέψης κι επίλυσης προβλημάτων, τις δεξιότητες διαχείρισης πληροφοριών και τις δεξιότητες επιχειρηματικότητας (Kee κ.α., 2012). Ωστόσο, αν και εντοπίζονται κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των ορισμών στη διεθνή βιβλιογραφία, υφίσταται μικρός βαθμός συμφωνίας ως προς ένα μοναδικό ορισμό της λίστας ήπιων δεξιοτήτων. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι ήπιες δεξιότητες γίνονται αντιληπτές κατά κύριο λόγο ως αντίθετες προς τις τεχνικές ή σκληρές δεξιότητες, δηλαδή ως μη ειδικές δεξιότητες που βοηθούν τα άτομα να ευδοκιμήσουν σε επαγγελματικό πλαίσιο (Andrews and Higson, 2008; Bancino and Zevalkink, 2007).

Οι ήπιες δεξιότητες περιγράφονται, επίσης, με άλλους τρόπους, όπως ως επαγγελματικές δεξιότητες ή γενικές δεξιότητες (Badcock κ.α., 2010). Ο φορέας Conference Board of Canada (2013) αποκαλεί αυτές τις δεξιότητες ως απαραίτητες δεξιότητες, ενώ ο φορέας ανθρώπινου δυναμικού και ανάπτυξης δεξιοτήτων του Καναδά αναφέρεται στις ήπιες δεξιότητες ως δεξιότητες που περιλαμβάνονται μεταξύ των θεμελιωδών κατηγοριών των εννέα απαραίτητων δεξιοτήτων: (i) ανάγνωση, (ii) χρήση εγγράφων, (iii) γραφή, (iv) προφορική επικοινωνία, (v) σκέψη, (vi) συνεργασία με άλλους, (vii) συνεχής μάθηση, (viii) αριθμητική και (ix) ψηφιακή τεχνολογία, υποδεικνύοντας ότι αυτές οι δεξιότητες είναι απαραίτητες για την επιτυχία του ατόμου στον εργασιακό του χώρο (Cukier κ.α., 2015). Αν και οι περιγραφές ποικίλουν, όροι, όπως οι απαραίτητες δεξιότητες, οι ήπιες δεξιότητες, οι επαγγελματικές δεξιότητες και οι γενικές δεξιότητες, χρησιμοποιούνται συχνά ως εναλλακτικοί όροι και η σπουδαιότητα αυτών των δεξιοτήτων αυξάνεται εντός των κοινωνιών πληροφορίας (Johnson κ.α., 2002).

Όπως συμβαίνει στην περίπτωση των επιχειρηματικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων που αφορούν σε συγκεκριμένη εργασία καθώς και των περισσότερο γενικών τεχνικών δεξιοτήτων, η Στατιστική Υπηρεσία του Καναδά περιλαμβάνει τις ήπιες δεξιότητες μεταξύ των δεξιοτήτων του εργασιακού χώρου, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται οι δεξιότητες αναλυτικής επίλυσης προβλημάτων και οι διαπροσωπικές δεξιότητες που εφαρμόζονται στον εργασιακό χώρο και μεταξύ των βασικών δεξιοτήτων, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η ανάγνωση και η γραφή, η ικανότητα μάθησης και οι επικοινωνιακές δεξιότητες (Cukier κ.α., 2015). Ακόμη και σε πεδία με έντονα τεχνικό χαρακτήρα, όπως η ιατρική και η μηχανική, οι προαναφερόμενες ήπιες

δεξιότητες εκτιμώνται. Σε αυτό το πλαίσιο, οι επαγγελματικές δεξιότητες ορίζονται ως έχουσες τις εξής διαστάσεις (Erstein and Hundert, 2002): (i) γνωστική διάσταση, (ii) τεχνική διάσταση, (iii) ολοκληρωμένη διάσταση, (iv) συμφραζόμενη διάσταση, (v) διάσταση που αφορά στις σχέσεις, (vi) συναισθηματική / ηθική διάσταση και (vii) διάσταση που αφορά στις συνήθειες του μυαλού.

1.4 Κατηγορίες ήπιων δεξιοτήτων

Στα πλαίσια της διεθνούς βιβλιογραφίας, ένας μεγάλος αριθμός συγγραφέων έχει αναφερθεί στις ήπιες δεξιότητες, ταξινομώντας τις σε διάφορες κατηγορίες. Ωστόσο, εντοπίζονται συγκεκριμένες κατηγορίες ήπιων δεξιοτήτων, οι οποίες αναφέρονται από την πλειοψηφία των ερευνητών που ασχολήθηκαν με το ζήτημα. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται οι εξής (Cukier κ.α., 2015): (i) δεξιότητες επικοινωνίας, (ii) δεξιότητες κριτικής σκέψης, (iii) δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, (iv) διαπροσωπικές δεξιότητες / δεξιότητες διαπολιτισμικής ευαισθησίας / δεξιότητες διαπολιτισμικής επίγνωσης, (v) δεξιότητες ομαδικής εργασίας ή συνεργασίας, (vi) δεξιότητες ηγεσίας, (vii) οργανωτικές δεξιότητες, (viii) δεξιότητες διαχείρισης έργων, (ix) δεξιότητες δημιουργικής σκέψης / επιχειρηματικότητας / καινοτομίας και (x) δεξιότητες ηθικής συλλογιστικής.

1.4.1 Δεξιότητες επικοινωνίας

Οι δεξιότητες επικοινωνίας ορίζονται τυπικά ως δεξιότητες προφορικής ή γραπτής επικοινωνίας, με κάποιους συγγραφείς να περιλαμβάνουν μεταξύ αυτών τις δεξιότητες παρουσίασης και τις ακουστικές δεξιότητες (Cukier κ.α., 2015). Οι Saunders and Mills (1999) ορίζουν τις δεξιότητες επικοινωνίας ως τη μετάδοση ενός μηνύματος που περιλαμβάνει την κοινή κατανόηση μεταξύ των πλαισίων, εντός των οποίων λαμβάνει χώρα η επικοινωνία. Οι δεξιότητες επικοινωνίας θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου οι τελευταίοι να είναι σε θέση με διδάξουν επιτυχώς τους μαθητές (McCarthy and Carter, 2001). Μάλιστα, για να είναι σε θέση να διδάξει σύμφωνα με την ικανότητα των μαθητών του, ένας εκπαιδευτικός πρέπει να υιοθετεί εκείνες τις δεξιότητες επικοινωνίας, οι οποίες υποκινούν τους μαθητές προς τη μαθησιακή διαδικασία (Sng Bee, 2012). Οι καλές δεξιότητες επικοινωνίας ενός εκπαιδευτικού συμπεριλαμβάνονται στις απαραίτητες

προϋποθέσεις της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών αλλά και της μετέπειτα επαγγελματικής επιτυχίας τους. Αντίθετα, οι περιορισμένες δεξιότητες επικοινωνίας του εκάστοτε εκπαιδευτικού μπορεί να οδηγήσουν στην αποτυχία των μαθητών να μάθουν και να επιτύχουν ακαδημαϊκά. Συνολικά, η απόδοση των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής αίθουσας εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τις δεξιότητες επικοινωνίας τους, δεδομένου ότι οι ανεπτυγμένες δεξιότητες επικοινωνίας τους επιτρέπουν να μεταδώσουν με κατανοητό τρόπο το μήνυμα που επιθυμούν, στα πλαίσια της διδασκαλίας (Maes κ.α., 1997).

Σε κάθε περίπτωση, οι προφορικές και γραπτές δεξιότητες και οι δεξιότητες παρουσίασης είναι ιδιαίτερα σημαντικές για οποιαδήποτε σύγχρονο περιβάλλον εργασίας, τόσο σε επίπεδο αλληλεπίδρασης με πελάτες όσο και σε επίπεδο αλληλεπίδρασης με συναδέλφους. Συχνά, οι ακουστικές δεξιότητες παραβλέπονται στις κατηγοριοποιήσεις που παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία (Brink and Costigan, 2015), αν και έχει αποδειχθεί ότι συνιστούν παράγοντα επαγγελματικής επιτυχίας για διάφορα επαγγέλματα, από τις πωλήσεις έως τον κλάδο υγείας αλλά και τεχνικούς τομείς, όπως η μηχανική (Darling and Dannels, 2003).

1.4.2 Δεξιότητες κριτικής σκέψης

Μετά τις δεξιότητες επικοινωνίας, οι δεξιότητες κριτικής σκέψης είναι οι περισσότερο συχνά αναφερόμενες ήπιες δεξιότητες, αν και δεν υφίσταται συμφωνία ως προς τον ορισμό τους και τον τρόπο συσχέτισής τους με άλλες γνωστικές δεξιότητες. Σύμφωνα με τους Lafortune κ.α, η κριτική σκέψη απαιτεί μία στάση ανοικτού μυαλού, την ικανότητα ανεκτικότητας απέναντι στην ασάφεια, την αμφισβήτηση των απόψεων του ίδιου του ατόμου και την επίγνωση των συναισθημάτων του και της προσωπικής εμπειρίας από τις πεποιθήσεις κάποιου (Cukier κ.α, 2015).

1.4.3 Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων

Οι δεξιότητες αναλυτικής ή κριτικής σκέψης βοηθούν τους ανθρώπους να συλλογιστούν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, ώστε να εντοπίσουν την προέλευσή του και να βρουν λύση σε αυτό. Σύμφωνα με το φορέα HEQCO (2015), οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και οι δεξιότητες αναλυτικής σκέψης συμπεριλαμβάνονται μεταξύ των πλέον σημαντικών δεξιοτήτων που πρέπει

να αποκτούν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, άποψη που υποστηρίζεται και από άλλες σχετικές έρευνες (HEQCO, 2015). Στην πραγματικότητα, η διεθνής βιβλιογραφία έχει δείξει ότι οι εργοδότες θεωρούν περισσότερο σημαντικές τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης, σε σύγκριση με τα περισσότερο παραδοσιακά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όπως η κατανόηση κειμένου ή η αριθμητική (Cukier κ.α., 2015), γεγονός που υποδηλώνει την αναγκαιότητα των προαναφερόμενων δεξιοτήτων για την πρόσληψη των φοιτητών.

1.4.4 Διαπροσωπικές δεξιότητες και δεξιότητες διαπολιτισμικής ευαισθησίας

Οι διαπροσωπικές δεξιότητες και οι δεξιότητες διαπολιτισμικής ευαισθησίας σχετίζονται με εσωτερικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως ο αυτό-προσανατολισμός, ενώ μπορεί να περιλαμβάνουν, επίσης, ήπιες δεξιότητες, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτιστική επίγνωση. Ενώ οι δεξιότητες επικοινωνίας εκδηλώνονται μέσω καθηκόντων και συμπεριφορών, οι διαπροσωπικές δεξιότητες θεωρούνται σχεσιακές και προσανατολισμένες στη διαδικασία (Duffy κ.α., 2004). Στις διαπροσωπικές δεξιότητες συμπεριλαμβάνονται σημαντικά στοιχεία, όπως ο σεβασμός, η προσοχή, η παρουσία, η φροντίδα και το ενδιαφέρον για τους άλλους, δηλαδή στοιχεία που συχνά καλούνται ανθρωπιστικές ποιότητες (ABIM, 1995). Η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται παράγοντας κλειδί για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών ικανοτήτων. Πρόκειται για ένα υποσύνολο της κοινωνικής νοημοσύνης, το οποίο περιλαμβάνει την ικανότητα παρατήρησης των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου και των άλλων και της διάκρισης μεταξύ αυτών, με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών που καθοδηγούν τη σκέψη και τις πράξεις του ατόμου (Salovey and Meyer, 1990). Γενικότερα, προκύπτει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας παράγοντας πρόβλεψης της επιτυχίας και συχνά σχετίζεται με την ικανότητα ευελιξίας και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων του ατόμου (Bastian κ.α., 2004). Η προαναφερόμενη επιτυχία μπορεί να οφείλεται στη σχέση μεταξύ των ανεπτυγμένων διαπροσωπικών δεξιοτήτων με την υποκίνηση του εργαζομένου, την υπευθυνότητα και τη δέσμευσή του (Cukier κ.α., 2015).

Στο ίδιο πλαίσιο, η πολιτιστική επίγνωση έχει ενσωματωθεί σε ορισμούς των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και δε θεωρείται πλέον διακριτή κατηγορία δεξιοτήτων. Τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να βοηθήσουν το άτομο να αναπτύξει υψηλότερα

επίπεδα πολιτιστικής επίγνωσης, η οποία χαρακτηρίζεται από την επίγνωση του ατόμου ότι άλλοι άνθρωποι μπορεί να προέρχονται από άλλα πολιτιστικά υπόβαθρα και από την επίδειξη σεβασμού για τις αντιλαμβανόμενες πολιτιστικές διαφορές (Rew κ.α., 2003). Πρόκειται για μία δεξιότητα που αφορά κατά κύριο λόγο τους διεθνείς οργανισμούς, οι οποίοι μπορεί να απασχολούν εργαζομένους από πολλές διαφορετικές κουλτούρες και να εξυπηρετούν πελάτες σε όλον τον κόσμο (Alon and Higgins, 2005).

1.4.5 Δεξιότητες ομαδικής εργασίας και συνεργασίας

Οι εργαζόμενοι που χαρακτηρίζονται από δεξιότητες ομαδικής εργασίας και συνεργασίας, οι οποίες κάποιες φορές σχετίζονται με τις διαπροσωπικές δεξιότητες, συνήθως παρουσιάζουν καλύτερη απόδοση από εργαζομένους που δε διαθέτουν τις δεξιότητες αυτές, ενώ παράλληλα χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη αίσθηση αυτονομίας, ικανοποίησης και αναγνώρισης εντός του εργασιακού τους χώρου (Bacon and Blyton, 2003). Οι ομάδες θεωρούνται περισσότερο αποδοτικές από τα μεμονωμένα άτομα καθώς τα μέλη της ομάδας μπορούν να μοιραστούν το φόρτο εργασίας, να παρακολουθήσουν τη συμπεριφορά των συναδέλφων τους και να συνδυάσουν διαφορετικές περιοχές εξειδίκευσης (Ellis κ.α., 2005). Στην πραγματικότητα, σε περιπτώσεις πολύ σύνθετων έργων, η ομαδική εργασία απαιτείται απλά επειδή ο μεμονωμένος εργαζόμενος δεν είναι σε θέση να ολοκληρώσει το έργο μόνος του, εντός συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος (Seat κ.α., 2001).

Η ικανότητα εργασίας σε ομάδα κρίνεται απαραίτητη και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, καθώς συνιστά μία αποτελεσματική μέθοδο επαγγελματικής εξέλιξης. Σύμφωνα με τους Garet κ.α. (2001), οι εκπαιδευτικοί που είναι σε θέση να συνεργαστούν αποτελεσματικά, απολαμβάνουν τα εξής πλεονεκτήματα: (i) έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν σχετικά με προβλήματα που αντιμετωπίζουν, με δεξιότητες κι έννοιες, (ii) απολαμβάνουν την κοινή χρήση υλικών κι (iii) έχουν τη δυνατότητα να συζητήσουν τις ανάγκες των μαθητών στις διάφορες τάξεις ή εκπαιδευτικά επίπεδα.

1.4.6 Άλλες δεξιότητες

Εκτός των προαναφερόμενων δεξιοτήτων, εντοπίζεται ένα σύνολο δεξιοτήτων (ηγεσίας, οργανωτικών δεξιοτήτων, διαχείρισης έργων και επαγγελματικής υπευθυνότητας), οι οποίες τέμνονται με διάφορους τρόπους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι ενώ οι ηγέτες ορίζονται ως άτομα με κοινωνική επιρροή, που είναι υπεύθυνα για τη διατήρηση μίας ομάδας και ασχολούνται με την εκπλήρωση ενός καθήκοντος ή ενός στόχου (Pfeffer, 1977), συχνά, η ηγεσία θεωρείται μέρος της διαχείρισης έργων, ενώ άλλοι την αντιμετωπίζουν ως εργασία ως ομάδα. Οι οργανωτικές δεξιότητες άλλοτε διακρίνονται και άλλοτε ενσωματώνονται είτε στις δεξιότητες διαχείρισης έργων, είτε στις δεξιότητες της επαγγελματικής υπευθυνότητας, η οποία περιλαμβάνει δεξιότητες, όπως η διαχείριση χρόνου και η αξιοπιστία (Cukier κ.α., 2015). Η διαχείριση έργων ορίζεται συχνά ως βασική δεξιότητα, ωστόσο συνιστά στην πραγματικότητα μία μετα-δεξιότητα, η οποία περιλαμβάνει όλες τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ολοκλήρωση ενός έργου, όπως τη διαχείριση χρόνου, την ικανότητα εργασίας σε ομάδα, την ηγεσία, τη στοχοθεσία, την υποκίνηση, τον προγραμματισμό του έργου και τη στρατηγική σκέψη (Cukier κ.α., 2015). Άλλοι συγγραφείς ορίζουν τη διαχείριση χρόνου ως τη διαδικασία καθορισμού των αναγκών, καθορισμού των στόχων για την επίτευξη των προαναφερόμενων αναγκών, θέσης προτεραιοτήτων και προγραμματισμού των εργασιών που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων (Claessens κ.α., 2007). Εκτός των παραπάνω, εντοπίζονται αναφορές και στη δημιουργικότητα και τη δημιουργική σκέψη. Κάποιοι συγγραφείς, αν και τις αντιμετωπίζουν ως προσωπικά χαρακτηριστικά, αναφέρουν ότι δεν πρόκειται απαραίτητα για εσωτερικές δεξιότητες αλλά για δεξιότητες που μπορούν να καλλιεργηθούν μέσω της εμπειρίας (Dyer κ.α., 2011). Η ικανότητα της δημιουργικής σκέψης συμβάλλει στην προώθηση της καινοτομίας, ενώ παράλληλα βελτιώνει την επίλυση προβλημάτων (Zhou κ.α., 2012). Η δημιουργικότητα είναι απαραίτητη για την καινοτομία και συχνά γίνεται κατανοητή ως μέρος ενός συνόλου εργαλείων για την επιτυχή επιχειρηματικότητα. Όπως η δημιουργικότητα, η επιχειρηματικότητα συχνά θεωρείται ότι σχετίζεται με εσωτερικά χαρακτηριστικά, τα οποία κάποιοι άνθρωποι έχουν εκ γενετής. Η επιτυχημένη επιχειρηματικότητα περιλαμβάνει την ικανότητα ανάληψης ρίσκου και μάθησης από τα λάθη και απαιτεί μεγάλο βαθμό ευελιξίας (Cukier κ.α., 2015). Η ευελιξία αφορά σε μία ήπια δεξιότητα, η οποία συχνά αναγνωρίζεται ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου, ωστόσο έρευνες δείχνουν ότι μπορεί να

διδασκεί και να αναπτυχθεί (Winwood κ.α., 2013). Τέλος, το ήθος και η ηθική συλλογιστική, επίσης, αναφέρονται σε κάποιες κατηγοριοποιήσεις των ήπιων δεξιοτήτων (Jackson, 2013; Mitchell κ.α., 2010).

1.5 Οι ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών

Το ζήτημα των ήπιων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει ένα σημαντικό αριθμό ερευνητών, με αποτέλεσμα να έχουν διεξαχθεί πολυάριθμες σχετικές μελέτες στο πλαίσιο της διεθνούς βιβλιογραφίας. Οι Ragusa κ.α. (2022) διαπίστωσαν ότι, στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης και της τεχνολογίας, η κοινωνία απαιτεί από τις νέες γενιές πολιτών να είναι σε θέση να εργαστούν σε ένα σύνθετο και ποικιλόμορφο περιβάλλον, με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό σύστημα να αντιμετωπίζει την πρόκληση της μετάδοσης στους μαθητές δεξιοτήτων που δεν είναι εύκολο να διδαχθούν εντός της παραδοσιακής σχολικής τάξης. Βάσει του παραπάνω γεγονότος, προχώρησαν στη διεξαγωγή έρευνας με σκοπό να εξετάσουν τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί της ανώτερης εκπαίδευσης ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της συνεχώς εξελισσόμενης Ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας. Δίνοντας έμφαση στη σπουδαιότητα των ήπιων δεξιοτήτων, οι Ragusa κ.α. (2022) μελέτησαν ένα δείγμα Ιταλών και Πορτογάλων εκπαιδευτικών, υπογραμμίζοντας την ανάγκη συμπερίληψης στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, ενός συνόλου ήπιων δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων δικτύωσης, ομαδικής εργασίας, ευαισθησίας, κοινωνικοποίησης, προσανατολισμού στη δράση, ικανότητας εργασίας υπό πίεση και κοινωνικής επιθυμίας.

Νωρίτερα, οι Agcam and Dogan (2021) διερεύνησαν τις ήπιες δεξιότητες των υποψήφιων εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρακολουθούσαν εκπαιδευτικά προγράμματα σε δημόσια πανεπιστήμια της Τουρκίας. Για τους σκοπούς της έρευνάς τους, συλλέξαν δεδομένα μέσω μεθόδου προσαρμοσμένης στις απαιτήσεις της μεθόδου Brookings Soft Skills Report Card, τα οποία ανέλυσαν στη συνέχεια μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS. Τα αποτελέσματα των Agcam and Dogan (2021) έδειξαν ότι υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αντιλαμβανόμενων ήπιων δεξιοτήτων των προϋπηρεσιακών εκπαιδευτικών βάσει της ειδικότητάς τους και της ηλικίας τους. Ωστόσο, δεν εντοπίστηκε συσχέτιση μεταξύ των

προαναφερόμενων ήπιων δεξιοτήτων και του φύλου τους. Σε ελαφρώς διαφορετικό πλαίσιο, οι De Pietro and Altomari (2019) επιδίωξαν να αναπτύξουν ένα εργαλείο ικανό να αξιολογεί τις ήπιες δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτυχή εκτέλεση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Το εργαλείο τους περιλάμβανε 70 ερωτήσεις, ομαδοποιημένες σε δύο κατηγορίες, τις άμεσες και τις έμμεσες ερωτήσεις, οι οποίες εξέταζαν τις εξής ήπιες δεξιότητες: (i) επικοινωνία, (ii) επίλυση προβλημάτων, (iii) ομαδική εργασία, (iv) διά βίου μάθηση και (v) ηγεσία. Στη συνέχεια, χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο τους σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε μεταξύ ενός δείγματος 306 φοιτητών, οι οποίοι ήταν εγγεγραμμένοι στο τέταρτο και πέμπτο έτος του μαθήματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο πανεπιστήμιο της Καλάβρια, στην Ιταλία, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019/2020. Οι De Pietro and Altomari (2019) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το εργαλείο τους είναι έγκυρο κι αξιόπιστο, κατά συνέπεια το προτείνουν ως εργαλείο που θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να συλλογιστούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους, οι οποίες είναι απαραίτητες για την προσωπική κι επαγγελματική τους εξέλιξη, πάντοτε σε συνάρτηση με την εκπαιδευτική τους δράση.

Σε περισσότερο θεωρητικό επίπεδο, ο Jazeel (2016) μελέτησε το ζήτημα των ήπιων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, ως μία νέα προοπτική για την εκπαίδευσή τους. Ειδικότερα, εστίασε στις ήπιες δεξιότητες της μη λεκτικής επικοινωνίας και της επικοινωνίας και ανέλυσε την επίδραση συγκεκριμένων δεξιοτήτων μη λεκτικής επικοινωνίας στην ικανοποίηση των αναγκών του μαθητή. Επιπλέον, αναφέρθηκε στη χρήση των ήπιων δεξιοτήτων στην προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης, επιχείρησε να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίον η επικοινωνία μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και ολοκλήρωσε αναφερόμενος στους τρόπους με τους οποίους οι προσωπικές δεξιότητες επικοινωνίας μπορούν να βελτιωθούν ώστε να υποστηρίξουν τη μάθηση (Jazeel, 2016).

Οι Tang κ.α. (2015) διερεύνησαν το βαθμό στον οποίον οι ήπιες δεξιότητες έχουν ενσωματωθεί στην επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις απόψεις αρχάριων εκπαιδευτικών. Αφορμή αποτέλεσε το γεγονός ότι ζητήματα ανεργίας κι έλλειψης ποιότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών έχουν συσχετιστεί με την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αποκτούν τις απαιτούμενες δεξιότητες απασχόλησης και ήπιες δεξιότητες κατά τη φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο. Αρχικά, οι Tang κ.α. (2015) πραγματοποίησαν συνεντεύξεις με 15 αρχάριους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είχαν αποφοιτήσει από πέντε δημόσια πανεπιστήμια της Μαλαισίας,

κατά τα τελευταία τρία έτη. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων αφορούσαν σε επτά ήπιες δεξιότητες, την επικοινωνία, την επίλυση προβλημάτων, την ομαδική εργασία, τη δια βίου μάθηση και τη διαχείριση της πληροφορίας, την επιχειρηματικότητα, την ηθική και την ηγεσία. Τα αποτελέσματα των ερευνητών έδειξαν ότι όλες οι προαναφερόμενες ήπιες δεξιότητες, με εξαίρεση τη δεξιότητα της επιχειρηματικότητας, θεωρούνται σημαντικές και σχετικές με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες ανησυχούν σχετικά με τις ανεπαρκείς ήπιες δεξιότητες που αποκτούν κατά την εκπαίδευσή τους και οι οποίες δε μπορούν να τους υποστηρίξουν στον επαγγελματικό χώρο (Tang κ.α., 2015).

Τέλος, με τις ήπιες δεξιότητες των νέων εκπαιδευτικών ασχολήθηκαν και οι Attakorn κ.α. (2014), οι οποίοι εστίασαν στους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής KhonKaen της Ταϊλάνδης. Μέσω της συλλογής, με συνεντεύξεις κι ερωτηματολόγια και ανάλυσης δεδομένων από ένα δείγμα 60 νέων εκπαιδευτικών, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι το επίπεδο των ήπιων δεξιοτήτων των νέων εκπαιδευτικών είναι πολύ υψηλό. Μάλιστα, προέκυψε ότι οι δεξιότητες επικοινωνίας ήταν οι πλέον ανεπτυγμένες, ενώ ακολουθούσαν οι δεξιότητες της δια βίου μάθησης και τις επίλυσης προβλημάτων. Ανεπτυγμένες αρκετά αλλά σε μικρότερο βαθμό από τις προαναφερόμενες, ήταν οι ήπιες δεξιότητες της ομαδικής εργασίας, της ηθικής, της ηγεσίας και της καινοτομίας (Attakorn κ.α., 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ

2.1 Η έννοια της εργασιακής απόδοσης

Η εργασιακή απόδοση χαρακτηρίζεται ως μία δυναμική (Sonnetag and Frese, 2002), πολλαπλών διαστάσεων (Cheng κ.α., 2007; Sonnetag and Frese, 2002), συμπεριφορική (Viswesvaran, 2001; Motowildo κ.α., 1997), επεισοδική (Motowildo κ.α., 1997) και αξιολογική (Motowildo κ.α., 1997) έννοια. Ειδικότερα, η έννοια της εργασιακής απόδοσης θεωρείται δυναμική καθώς δεν παραμένει σταθερή κατά τη διάρκεια του χρόνου. Η μεταβλητότητα στην απόδοση ενός ατόμου αντικατοπτρίζει αφενός τις διαδικασίες μάθησης και άλλες μακροπρόθεσμες αλλαγές, αφετέρου τις προσωρινές αλλαγές στην απόδοσή του (Sonnetag and Frese, 2002). Επιπλέον, οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των ατόμων ως προς την προσωπικότητά τους και τις γνωστικές ικανότητές τους, πλέον των εμπειριών μάθησης, οδηγούν σε μεταβλητότητα σε επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων, εργασιακών συνηθειών και χαρακτηριστικών, τα οποία μετριάζουν τις επιδράσεις της προσωπικότητας και της γνωστικής ικανότητας στην εργασιακή απόδοση (Carlos and Rodriguez, 2015). Η γνωστική ικανότητα αναφέρεται στα νοητικά προσόντα ή τις νοητικές ικανότητες του ατόμου (Carlos and Rodriguez, 2015). Κατά συνέπεια, η μέτρηση της εργασιακής απόδοσης μπορεί να πραγματοποιηθεί, λαμβάνοντας υπόψη μία συγκεκριμένη περίοδο και κατά προτίμηση μία συγκεκριμένη θέση εργασίας.

Η έννοια της εργασιακής απόδοσης χαρακτηρίζεται, επίσης ως έννοια πολυδιάστατη, καθώς δεν περιορίζεται σε ένα μεμονωμένο χαρακτηριστικό ή ένα μεμονωμένο αποτέλεσμα ή έναν μεμονωμένο παράγοντα της απόδοσης του εργαζομένου αλλά προκύπτει ως ένας συνδυασμός των προαναφερόμενων στοιχείων (Campbell κ.α., 1990). Ως αποτέλεσμα, εντοπίζονται διάφορες εκδηλώσεις της εργασιακής απόδοσης και η ερμηνεία του όρου απαιτεί τον εντοπισμό των διαφορετικών διαστάσεων, από τις οποίες αποτελείται (Viswesvaran, 2001). Παράλληλα, η εργασιακή απόδοση είναι συμπεριφορική, καθώς αποτελείται από εκδηλώσεις απόδοσης (Viswesvaran, 2001), συμπεριφορές (Viswesvaran, 2001; Motowildo κ.α., 1997; Campbell κ.α., 1990) ή δραστηριότητες που θεωρούνται σημαντικές για την επίτευξη των στόχων του εκάστοτε οργανισμού (Bergeron, 2007). Η έννοια της εργασιακής απόδοσης θεωρείται και επεισοδική,

καθώς κατά τη διάρκεια της ημέρας εργασίας, οι εργαζόμενοι υιοθετούν διάφορες συμπεριφορές, οι οποίες δε βοηθούν τον οργανισμό να επιτύχει τους στόχους του, με αποτέλεσμα αυτό το είδος των συμπεριφορών να μην ασκεί επίδραση στην απόδοσή τους. Ως εκ τούτου, οι ροές συμπεριφοράς που σχετίζονται με την εργασία χαρακτηρίζονται από περιστάσεις κατά τις οποίες οι άνθρωποι υιοθετούν συμπεριφορές που κάνουν τη διαφορά, ως προς τους στόχους του οργανισμού (Carlos and Rodriguez, 2015). Τέλος, η έννοια της εργασιακής απόδοσης χαρακτηρίζεται ως αξιολογική, γεγονός που υποδηλώνει ότι η απόδοση αποτελείται από συμπεριφορές που μπορεί να αποδειχθούν θετικές ή αρνητικές για τον οργανισμό ή τον εργαζόμενο και για τις οποίες, ο βαθμός, στον οποίον είναι επιθυμητές, μπορεί να κλιμακωθεί (Motowildo κ.α., 1997).

Πιο πρόσφατα, οι Islami κ.α. (2018) αναγνώρισαν τη διαχείριση της απόδοσης ως μία προγραμματισμένη διαδικασία, της οποίας τα κύρια στοιχεία είναι η συμφωνία, η μέτρηση, η υποστήριξη, η ανατροφοδότηση και η θετική ενδυνάμωση, οι οποίες διαμορφώνουν τα αποτελέσματα αναφορικά με τις προσδοκίες της απόδοσης. Ο Bataineh (2017) περιέγραψε την απόδοση του εργαζομένου ως ένα συνδυασμό αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των καθημερινών καθηκόντων των εργαζομένων, ο οποίος ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των συμβαλλομένων μερών του οργανισμού. Από τη δική τους πλευρά, οι Isaac κ.α. (2017) έδειξαν ότι οι εργαζόμενοι συμφωνούν, σε μεγάλο βαθμό, με την άποψη ότι η χρήση του διαδικτύου στην εργασία τους, τους βοήθησε να βελτιώσουν τις διαδικασίες των καθηκόντων τους, την εκπαίδευσή τους και την ποιότητα της επικοινωνίας τους, με αποτέλεσμα να βελτιωθεί τόσο η δική τους απόδοση, όσο και η απόδοση του οργανισμού. Από την άλλη πλευρά, οι Pawirosumarto κ.α. (2017) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ της απόδοσης του εργαζομένου και του εργασιακού του περιβάλλοντος, το οποίο περιλαμβάνει φυσικούς και μη φυσικούς παράγοντες που ασκούν θετική και σημαντική επίδραση στη βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων. Τέλος, στα πλαίσια της δικής τους έρευνας, οι Smith and Bitite (2017) εστίασαν στη βελτίωση των συστημάτων μέτρησης της απόδοσης και στις πρακτικές διαχείρισης της απόδοσης, ως παράγοντες του εργασιακού περιβάλλοντος που ενισχύουν τα επίπεδα δέσμευσης των εργαζομένων.

Ένα πρόβλημα που σχετίζεται με την έννοια της απόδοσης αφορά στη διάκριση μεταξύ συμπεριφορών και αποτελεσμάτων. Η απόδοση περιλαμβάνει τόσο μία συμπεριφορική πτυχή

όσο και μία πτυχή αποτελέσματος (Sonntag and Frese, 2002) και η διάκριση μεταξύ αυτών των δύο πτυχών δεν είναι πάντοτε σαφής (Viswesvaran, 2001). Η συμπεριφορά αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίον λειτουργούν οι εργαζόμενοι στην εργασία τους, ενώ τα αποτελέσματα αναφέρονται στο μέσο με το οποίο η απόδοση ενός εργαζομένου βοηθά ή ενισχύει την επίτευξη των στόχων του οργανισμού και αυτός είναι ο λόγος για τον οποίον είναι περισσότερο δελεαστική η εστίαση στα αποτελέσματα (Motowildo κ.α., 1997).

2.2 Παράγοντες που καθορίζουν την εργασιακή απόδοση

ΟAnitha (2014) ανέφερε ότι η απόδοση ενός εργαζομένου ή ενός οργανισμού εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τις δραστηριότητες του οργανισμού, τις πολιτικές και τις πρακτικές του, τις πρακτικές διαχείρισης της γνώσης και τη συμμετοχή και δέσμευση των εργαζομένων. Πρόκειται για στοιχεία που λειτουργούν ως καθοριστικοί παράγοντες για την ενίσχυση των επιπέδων της απόδοσης των εργαζομένων. Παράλληλα, όπως εξηγούν οι Kozlowski and Klein (2000), κάθε οργανισμός είναι ένα συνειδητά συντονισμένο σύστημα, εντός του οποίου τα χαρακτηριστικά των ατόμων, των ομάδων και του οργανισμού αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, με την αποτελεσματικότητα της αλληλεπίδρασής τους να εξαρτάται από την κουλτούρα του οργανισμού, η οποία διαμορφώνει και την απόδοση των ατόμων. Βάσει του παραπάνω, οι Uddin κ.α. (2013) περιγράφουν ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση των εργαζομένων διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: (i) τους παράγοντες που σχετίζονται με την ίδια την επιχείρηση και το περιβάλλον αυτής, (ii) τους παράγοντες που σχετίζονται με την εκάστοτε εργασία και (iii) τους παράγοντες που σχετίζονται με τους εργαζομένους.

2.2.1 Παράγοντες που σχετίζονται με τον οργανισμό και το περιβάλλον

Σε αυτό το πλαίσιο, οι Armstrong (2012) και Mathis and Jackson (2011) εξηγούν ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με τον ίδιο τον οργανισμό και προέρχονται από το εσωτερικό κι εξωτερικό περιβάλλον της, όπως η υποστήριξη από τη διοίκηση, η κουλτούρα εκπαίδευσης και κατάρτισης, το κλίμα που επικρατεί εντός του οργανισμού και ο περιβαλλοντικός δυναμισμός, σχετίζονται αφενός με τους παράγοντες εργασίας, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται η επικοινωνία, η αυτονομία και το περιβάλλον, αφετέρου οι παράγοντες των εργαζομένων, όπως

η εσωτερική υποκίνηση, η προσαρμοστικότητα, η ευελιξία των δεξιοτήτων, η δέσμευση και το επίπεδο των δεξιοτήτων.

Όσον αφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση των εργαζομένων και σχετίζονται με τον ίδιο τον οργανισμό και το περιβάλλον της, η διεθνής βιβλιογραφία εντοπίζει, μεταξύ άλλων, την ηγεσία, την οργανωσιακή εμπιστοσύνη, τις επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο, την υποστήριξη της διοίκησης, την κουλτούρα εκπαίδευσης, το κλίμα του οργανισμού και τον περιβαλλοντικό δυναμισμό (Barua κ.α., 2013). Αρκετοί ερευνητές (Armstrong, 2012; Pulakos, 2004) υποστηρίζουν ότι η υποστήριξη της διοίκησης συνιστά μία σημαντική συνθήκη για τη βελτίωση της εργασιακής απόδοσης. Όπως επισημαίνουν οι Morrison and Phelps (1999), όταν οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται ότι η διοίκηση υποστηρίζει την εργασιακή προσπάθειά τους, τότε είναι περισσότερο πιθανό ότι η βελτιωμένη εργασιακή τους απόδοση θα γίνει αισθητή. Οι Lerak κ.α. (2006) εντόπισαν ότι το κλίμα του οργανισμού επηρεάζει τις στάσεις και τις συμπεριφορές των εργαζομένων, κατά συνέπεια επηρεάζει και τα επίπεδα της απόδοσής τους, ενώ οι Chatman κ.α. (2014) αναφέρουν ότι υφίσταται μία σχέση μεταξύ του κλίματος του οργανισμού και της προσαρμοστικότητας των εργαζομένων και οι Boxall κ.α. (2007) υποδεικνύουν ότι η κουλτούρα του οργανισμού επηρεάζει τη συμπεριφορά των εργαζομένων. Παράλληλα, οι Dermol and Cater (2013) υποστηρίζουν ότι η απόκτηση νέων γνώσεων και νέων δεξιοτήτων μέσω της κατάρτισης οδηγεί σε βελτιωμένη εργασιακή απόδοση, ενώ οι Armstrong (2012) και Hale (2002) προσθέτουν ότι η κατάρτιση βελτιώνει τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εργαζομένων, με αποτέλεσμα αυτοί να αντιμετωπίζουν επιτυχώς τις καθημερινές προκλήσεις της εργασίας τους, βελτιώνοντας την εργασιακή τους απόδοση. Περαιτέρω, ο Winterton (2008) αναφέρει ότι η πολιτική κατάρτισης κι εκπαίδευσης της εταιρίας συνδέεται στενά με τη βελτίωση των εργασιακών δεξιοτήτων των υπαλλήλων και με την ευελιξία τους. Τέλος, οι Ketkar and Sett (2010) ανέφεραν ότι ο περιβαλλοντικός δυναμισμός επηρεάζει την απόδοση του οργανισμού, ενώ οι Motowildo and Schmit, σύμφωνα με τους Diamantidis and Chatzoglou (2018) σχολίασαν ότι όταν το εξωτερικό περιβάλλον ενός οργανισμού είναι δυναμικό, καθίσταται δύσκολος ο προκαθορισμός των επιπέδων αποδοτικότητας των εργαζομένων και ο Grant (2000) εξήγησε ότι οι εργαζόμενοι που απασχολούνται σε δυναμικά εργασιακά περιβάλλοντα, τα οποία χαρακτηρίζονται από αυξημένες εργασιακές απαιτήσεις, είναι πιθανό να αναπτύξουν συμπεριφορές που συμβάλλουν στην αύξηση της απόδοσης.

2.2.2 Παράγοντες που σχετίζονται με την εκάστοτε εργασία

Ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση του εργαζομένου και σχετίζονται με την εργασία τους, η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρεται μεταξύ άλλων στην εργασιακή αυτονομία, στο εργασιακό περιβάλλον και στην επικοινωνία στο πλαίσιο της εργασίας (Kooji κ.α., 2013). Οι Noe κ.α. (2006) ορίζουν την εργασιακή αυτονομία ως το βαθμό στον οποίον η εργασία επιτρέπει στον εργαζόμενο να λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με τον τρόπο εκτέλεσης της εργασίας του και αναφέρουν ότι η εργασιακή αυτονομία σχετίζεται θετικά με την εργασιακή απόδοση. Ειδικότερα, οι Noe κ.α. (2006) περιγράφουν ότι η εργασιακή αυτονομία αντικατοπτρίζει το βαθμό ελευθερίας και ανεξαρτησίας των εργαζομένων αναφορικά με τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων σχετικών με τον τρόπο εκτέλεσης της εργασίας τους. Κατά συνέπεια, οι εργαζόμενοι που χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό εργασιακής αυτονομίας, έχουν μεγαλύτερη ευελιξία στην εργασία τους καθώς επιλέγουν πώς θα την εκτελέσουν περισσότερο αποτελεσματικά άρα αυξάνουν την εργασιακή τους απόδοση (Morgenson κ.α., 2005). Την ύπαρξη σχέσης μεταξύ της εργασιακής αυτονομίας και της εργασιακής απόδοσης εντόπισαν και οι Dysvik and Kuvaas (2011), οι οποίοι ανέφεραν ότι αυτή μετριάζεται από την εσωτερική υποκίνηση. Αναφορικά με το εργασιακό περιβάλλον, οι Korelman κ.α. (1990) επισημαίνουν ότι το εργασιακό περιβάλλον επηρεάζει την παραγωγικότητα και την απόδοση των εργαζομένων. Όμοια, ο vanVeldhoven (2005) υποστηρίζει το γεγονός ότι το εργασιακό περιβάλλον σχετίζεται με την εργασιακή απόδοση. Ως προς την επικοινωνία εντός της εργασίας, οι Chen κ.α. (2006) εντόπισαν ότι αυτή σχετίζεται με τη δέσμευση των εργαζομένων και την εργασιακή απόδοση. Οι Bush and Frohman, σύμφωνα με τους Diamantidis and Chatzoglou (2018), ανέφεραν ότι η εργασιακή επικοινωνία είναι σημαντικός παράγοντας που μπορεί να οδηγήσει την απόδοση του οργανισμού σε υψηλότερα επίπεδα και ο Armstrong (2012) υποστήριξε ότι η εργασιακή επικοινωνία είναι παράγοντας κριτικής σημασίας, ο οποίος σχετίζεται με τη συνολική απόδοση των εργαζομένων.

2.2.3 Παράγοντες που σχετίζονται με τον εργαζόμενο

Αναφορικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με τον ίδιο τον εργαζόμενο, η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρεται, μεταξύ άλλων, στην προορατικότητα, την προσαρμοστικότητα, την

εσωτερική υποκίνηση, την ευελιξία των δεξιοτήτων, τη δέσμευση και το επίπεδο των δεξιοτήτων. Οι Bhattacharya κ.α. (2005) προτείνουν ότι ο οργανισμός μπορεί να βελτιώσει την ευελιξία των δεξιοτήτων των εργαζομένων μέσω διαφόρων διαδικασιών, όπως η εναλλαγή θέσεων εργασίας και οι διαλειτουργικές ομάδες. Αυτές οι διαδικασίες δημιουργούν μοναδικούς συνδυασμούς δεξιοτήτων, οι οποίοι είναι εκμεταλλεύσιμοι από τον οργανισμό και είναι δύσκολο να αντιγραφούν από τους ανταγωνιστές. Κατά συνέπεια, προκύπτει ότι η ευελιξία των δεξιοτήτων έχει την ισχυρότερη άμεση και πλέον εμφανή επίδραση στην εργασιακή απόδοση, γεγονός που υποδηλώνει ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της ευελιξίας δεξιοτήτων των ανθρώπινων πόρων, τόσο πιθανότερο είναι οι εργαζόμενοι να επιδείξουν υψηλότερη απόδοση (Diamantidis and Chatzoglou, 2018). Αντίστοιχα, οι Noe κ.α. (2006) και οι Boxall and Purcell (2011) αναφέρουν ότι το επίπεδο των δεξιοτήτων σχετίζεται άμεσα με την εργασιακή απόδοση. Ως προς την εσωτερική υποκίνηση των εργαζομένων, οι Boxall and Purcell (2011) υποδεικνύουν ότι αυτή σχετίζεται και καθορίζει την εργασιακή απόδοση. Σε επίπεδο προορατικότητας, οι Parker and Collins (2010), οι Grant and Ashford (2008) και ο Crant (2000) υποστηρίζουν ότι το επίπεδο προορατικότητας των εργαζομένων σχετίζεται με την απόδοσή τους. Όμοια, ο Thompson (2005) δηλώνει ότι οι ενεργοί υπάλληλοι αποδίδουν περισσότερο αποτελεσματικά από αυτούς που είναι λιγότερο ενεργοί. Συνολικά, έχει παρατηρηθεί ότι οι υπάλληλοι που χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό προορατικότητας, λαμβάνουν πρωτοβουλίες, εκφράζουν τις απόψεις τους, αποτρέπουν μελλοντικά προβλήματα στο περιβάλλον εργασίας τους, βελτιώνουν τους τρόπους εκτέλεσης της εργασίας τους και επηρεάζουν θετικά τους συναδέλφους τους (Parker and Collins, 2010). Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την εργασιακή απόδοση είναι η προσαρμοστικότητα (Griffin κ.α., 2007). Οι Pulakos κ.α. (2002) δηλώνουν ότι εάν οι εργαζόμενοι προσαρμόζονται εύκολα στον εργασιακό χώρο και σε μη συνήθεις καταστάσεις, ενδέχεται να ασκείται θετική επίδραση στην απόδοσή τους. Τέλος, υποστηρίζεται ότι η δέσμευση του εργαζομένου, η οποία αποτελείται από τη συναισθηματική δέσμευση, τη συνεχή δέσμευση και την κανονιστική δέσμευση, επίσης, σχετίζεται με την εργασιακή απόδοση (Diamantidis and Chatzoglou, 2018). Ειδικότερα, οι Chen and Francesco (2003) εντοπίζουν θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής δέσμευσης και της εργασιακής απόδοσης και αναφέρουν ότι οι εργαζόμενοι με υψηλή δέσμευση συνέχισης αισθάνονται μια ισχυρή υποχρέωση να εκτελέσουν την εργασία τους με τρόπο που εντοπίζεται εντός των στόχων του οργανισμού. Από την άλλη πλευρά, οι Meyer and Allen (1997)

υποστηρίζουν ότι υφίσταται αρνητική σχέση μεταξύ της κανονιστικής δέσμευσης και της εργασιακής απόδοσης.

2.3 Εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών

Η εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών απασχόλησε σε μεγάλο βαθμό την ακαδημαϊκή κοινότητα, με αποτέλεσμα να εκπονηθεί ένας μεγάλος αριθμός μελετών, οι οποίες εξετάζουν το ζήτημα της απόδοσης των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με διάφορους παράγοντες, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται μεταξύ άλλων η εργασιακή ικανοποίηση, οι αποδοχές, το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο εκάστοτε σχολικός διευθυντής κλπ. Ειδικότερα, ο Ngwale (2021) διεξήγαγε έρευνα με σκοπό να διερευνήσει το επίπεδο, στο οποίο η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην εργασιακή τους απόδοση, στην περίπτωση των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Τανζανίας. Για τους σκοπούς της έρευνας του, ο Ngwale (2021) συνέλεξε δεδομένα από έξι σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε δύο περιοχές της ευρύτερης περιοχής Ruvuma. Τα αποτελέσματα της ανάλυσής του έδειξαν ότι υφίσταται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της εργασιακής απόδοσής τους, ωστόσο η συμβολή της εργασιακής ικανοποίησης στην εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών είναι μικρή. Επιπλέον, προέκυψε ότι, μεταξύ των παραγόντων της εργασιακής ικανοποίησης, η εργασιακή ασφάλεια έχει τη μεγαλύτερη συμβολή στην εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών, ενώ ακολουθούν η επικοινωνία, η ανεξαρτησία και οι εργασιακές συνθήκες. Ολοκληρώνοντας, ο Ngwale (2021) πρότεινε ότι, πέραν της εργασιακής ικανοποίησης, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και άλλοι παράγοντες, όπως η υποκίνηση, η διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων και η επίβλεψη, προκειμένου να βελτιωθεί η εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, οι Zikanga κ.α. (2021) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ των αποδοχών και της εργασιακής απόδοσης, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Ουγκάντα. Οι συγγραφείς συλλέξαν δεδομένα, μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου, από 333 εκπαιδευτικούς κι εντόπισαν ότι η εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών είναι υψηλή, ενώ οι αποδοχές τους είναι μέσες. Πιο αναλυτικά, προέκυψε ότι τα συνταξιοδοτικά προγράμματα ασκούν στατιστικά σημαντική και θετική επίδραση στην εργασιακή απόδοση, ο βασικός μισθός ασκεί θετική αλλά μη στατιστικά

σημαντική επίδραση στην εργασιακή απόδοση και οι επιπλέον παροχές και τα επιδόματα ασκούν αρνητική αλλά μη στατιστικά σημαντική επίδραση στην εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών. Σε κάθε περίπτωση, οι Zikanga κ.α. (2021) υποστήριξαν ότι οι χαμηλές αποδοχές των εκπαιδευτικών συνιστούν εμπόδιο για την υψηλή εργασιακή απόδοση, ειδικότερα όταν ο βασικός μισθός είναι χαμηλός και εντοπίζεται έλλειψη επιπλέον παροχών και επιδομάτων.

Σε ελαφρώς διαφορετικό πλαίσιο, οι Anekwe and Anekwe (2020) διερεύνησαν το βαθμό, στον οποίον οι αποτελεσματικές πρακτικές ανάπτυξης των ανθρωπίνων πόρων μπορούν να ενισχύσουν την εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στα δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής Rivers, στη Νιγηρία. Αναλύοντας δεδομένα από 265 εκπαιδευτικούς, οι Anekwe and Anekwe (2020) εντόπισαν ότι η ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων είναι απαραίτητη προκειμένου τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να έχουν παρακινημένους εκπαιδευτικούς και να διασφαλίζουν την υψηλή απόδοσή τους. Ως αποτέλεσμα, οι ερευνητές πρότειναν την τακτική διεξαγωγή προγραμμάτων κατάρτισης και ανάπτυξης, εφόσον έχει αρχικά πραγματοποιηθεί ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

Νωρίτερα, οι Limon and Sezgin-Nartgun (2020) επιχείρησαν να αναπτύξουν μία έγκυρη και αξιόπιστη κλίμακα μέτρησης της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών, όπως αυτή αξιολογείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τρεις ομάδες εκπαιδευτικών, εκ των οποίων η πρώτη ομάδα περιλάμβανε 265 εκπαιδευτικούς, η δεύτερη ομάδα περιλάμβανε 509 εκπαιδευτικούς και η τρίτη ομάδα περιλάμβανε 1935 εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των Limon and Sezgin-Nartgun (2020) έδειξαν ότι η κλίμακα της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο μέτρο τριών διαστάσεων: (i) της διάστασης εκτέλεσης του καθήκοντος, (ii) της διάστασης της συμφραζόμενης απόδοσης και (iii) της διάστασης της προσαρμοστικής απόδοσης.

Στη δική τους εργασία, οι Li κ.α. (2018) ανέπτυξαν ένα μοντέλο του χαρακτηριστικού της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την εργασιακή τους απόδοση και λαμβάνοντας υπόψη το διαμεσολαβητικό ρόλο της εργασιακής ικανοποίησης και των επιδράσεων παραγόντων σε επίπεδο σχολείου (πχ εμπιστοσύνη εντός του οργανισμού και

συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών). Η ανάλυση δεδομένων από ένα δείγμα 881 εκπαιδευτικών και 37 σχολικών διευθυντών σε Κινεζικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι η εργασιακή ικανοποίηση λειτουργεί εν μέρει διαμεσολαβητικά στη θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της εργασιακής τους απόδοσης. Επιπλέον, τα ευρήματα των Li κ.α. (2018) έδειξαν την ύπαρξη μίας μετριασμένης διαμεσολαβητικής επίδρασης σε πολλαπλά επίπεδα, με την έμμεση επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στην εργασιακή τους απόδοση (μέσω της εργασιακής ικανοποίησης), να καθίσταται ισχυρότερη για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία με χαμηλότερο βαθμό οργανωσιακής εμπιστοσύνης. Τέλος, δεν υποστηρίχθηκε η υπόθεση του ρόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης του σχολικού διευθυντή στην εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, οι Imhangbe κ.α. (2018) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ του στυλ ηγεσίας του σχολικού διευθυντή και της εργασιακής απόδοσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι απασχολούνται στην περιοχή Edo Central Senatorial της Νιγηρίας. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν δύο ερωτηματολόγια για τη συλλογή των δεδομένων, τα οποία συμπληρώθηκαν από 397 έμπειρους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και από 69 σχολικούς διευθυντές. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι το δημοκρατικό, το αυταρχικό και το αντιπροσωπευτικό (laissez-faire) στυλ ηγεσίας από κοινού αντιπροσωπεύουν περίπου το 68,3% της διακύμανσης της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών, ενώ το δημοκρατικό και το αντιπροσωπευτικό στυλ ηγεσίας ασκούν την πλέον σημαντική θετική επίδραση στην απόδοση των εκπαιδευτικών. Οι Imhangbe κ.α. (2018) πρότειναν, ολοκληρώνοντας, ότι η υιοθέτηση του δημοκρατικού στυλ ηγεσίας θα πρέπει να ενθαρρύνεται μεταξύ των διευθυντών των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της υπό εξέταση περιοχής της Νιγηρίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΗΠΙΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Αν και η διεθνής βιβλιογραφία έχει μελετήσει σε μεγάλο βαθμό τόσο την έννοια των ήπιων δεξιοτήτων, όσο και την έννοια της εργασιακής απόδοσης, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, ο αριθμός των μελετών που εστιάζουν συγκεκριμένα στη σχέση μεταξύ των ήπιων δεξιοτήτων και της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένος. Οι Suleman κ.α. (2021) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ των ήπιων δεξιοτήτων και της εργασιακής απόδοσης, στην περίπτωση διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή Kohat του Πακιστάν. Το δείγμα της έρευνάς τους αποτέλεσαν 117 σχολικοί διευθυντές. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι οι σχολικοί διευθυντές του δείγματος, διαθέτουν ήπιες δεξιότητες, ανεξάρτητα από το φύλο τους και ικανοποιητική εργασιακή απόδοση, ωστόσο προέκυψε ότι οι άνδρες σχολικοί διευθυντές έχουν αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό τις ήπιες δεξιότητές τους σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους και χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα εργασιακής απόδοσης. Περαιτέρω, εντοπίστηκε μία ισχυρή και θετική συσχέτιση μεταξύ των ήπιων δεξιοτήτων και της εργασιακής απόδοσης, ενώ έξι υπο-διαστάσεις των ήπιων δεξιοτήτων (διαχείριση σχέσεων, θετική στάση, δεξιότητες λήψης αποφάσεων, ακεραιότητα, δεξιότητες επικοινωνίας και υπευθυνότητα) προέκυψε ότι συνιστούν ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες της εργασιακής απόδοσης των σχολικών διευθυντών (Suleman κ.α., 2021).

Αντίστοιχα, οι Awodihi and Oluwalola (2021) διερεύνησαν τη σύνδεση μεταξύ των ήπιων δεξιοτήτων και της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την επιχειρηματική εκπαίδευση. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι διευθυντές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι υποδιευθυντές, οι προϊστάμενοι των τμημάτων και οι μαθητές που παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες σχετικές με την επιχειρηματικότητα, στην περιοχή Pogin της Νιγηρίας, ενώ το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 316 συμμετέχοντες. Από την ανάλυση των δεδομένων που συνέλεξαν, οι Awodihi and Oluwalola (2021) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υφίσταται μία θετική και ισχυρή σχέση μεταξύ των ήπιων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών επιχειρηματικής εκπαίδευσης και της εργασιακής τους απόδοσης. Κατά συνέπεια, οι ερευνητές προτείνουν τη διεξαγωγή εξειδικευμένων προγραμμάτων κατάρτισης, σε τακτική βάση, προκειμένου να προωθηθεί η

ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων, οι οποίες μπορούν να μεταδοθούν και να ενισχύσουν την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών.

Με αφορμή το γεγονός ότι η εκπαιδευτική πολιτική της Νιγηρίας ορίζει πως κατά την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποκτούν βασικές ήπιες δεξιότητες ως εργαλεία βελτίωσης της απόδοσής τους, οι Macqual κ.α.(2021) επιχείρησαν να αξιολογήσουν το βαθμό στον οποίον το πρόγραμμα ανάπτυξης ήπιων δεξιοτήτων εφαρμόζεται επιτυχώς στα πανεπιστημιακά προγράμματα των εκπαιδευτικών. Αναλύοντας δεδομένα από 722 μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι φοιτητές του τμήματος εκπαίδευσης αναπτύσσουν σε μέτριο βαθμό ήπιες δεξιότητες, οι οποίες τους προσφέρουν οφέλη σε επίπεδο ελέγχου της σχολικής τάξης και στην επιτυχή διδασκαλία σε όρους σχεδιασμού του μαθήματος και αποτελεσμάτων. Συνολικά, οι Macqual κ.α. (2021) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι ανάπτυξη δεξιοτήτων κατά την πανεπιστημιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ωφελεί σε διάφορα επίπεδα τους τελευταίους.

Σε ελαφρώς διαφορετικό πλαίσιο, οι Ukaigwe and Jack (2020) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ της διαχείρισης των κοινωνικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και της εργασιακής τους απόδοσης, στα δημόσια δευτεροβάθμια σχολεία της περιοχής Rivers της Νιγηρίας. Το δείγμα της έρευνάς τους αποτέλεσαν 714 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι απασχολούνται σε 274 δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συγγραφείς εντόπισαν ότι η επίλυση συγκρούσεων και η διαχείριση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων είναι ανεξάρτητοι σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών, ενώ η διαχείριση των δεξιοτήτων επιβίωσης δε συνιστά παράγοντα πρόβλεψης της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών. Παράλληλα προέκυψε ότι και η διαχείριση των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας πρόβλεψης της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών. (Ukaigwe and Jack, 2020).

Στη δική του εργασία, ο Cenas Pa-alisbo (2017) εστίασε στη σχέση μεταξύ μίας κατηγορίας δεξιοτήτων, γνωστής ως δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και ήπιες δεξιότητες και στην εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών. Η έρευνά του διεξήχθη μεταξύ εκπαιδευτικών της Ταϊλάνδης. Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν αναπτύξει σε μέτριο βαθμό τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, ενώ παρατηρήθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ των δεξιοτήτων των

εκπαιδευτικών και της εργασιακής τους απόδοσης. Τέλος, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών, βάσει του προφίλ τους.

Τέλος, οι Kanokorn κ.α. (2014) μελέτησαν τον τρόπο ανάπτυξης των ήπιων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ταϊλάνδη, με σκοπό την ενίσχυση των ικανοτήτων και της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι ερευνητές επικεντρώθηκαν στην ανάπτυξη των εξής κατηγοριών ήπιων δεξιοτήτων: (i) δεξιότητες επικοινωνίας, (ii) δεξιότητες σκέψης και επίλυσης προβλημάτων, (iii) δεξιότητες ομαδικής εργασίας, (iv) δεξιότητες δια βίου μάθησης και διαχείρισης πληροφοριών, (v) δεξιότητες ανάπτυξης καινοτομίας, (vi) δεξιότητες ηθικής κι επαγγελματισμού και (vii) δεξιότητες ηγεσίας. Στα πλαίσια της εργασίας τους, οι Kanokorn κ.α. (2014) σχεδίασαν ένα πρόγραμμα ανάπτυξης των προαναφερόμενων ήπιων δεξιοτήτων, του οποίου την εφαρμογή έλεγξαν σε τρία σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί προσάρμοσαν και βελτίωσαν το μάθημά τους κατά περισσότερο από 80%, επιδεικνύοντας σε μεγαλύτερο βαθμό δεξιότητες επικοινωνίας και παρουσίασης, ηγεσίας και ανάπτυξης καινοτομίας. Αντίστοιχα, παρατηρήθηκε ότι και οι μαθητές παρουσίασαν υψηλότερο επίπεδο μαθησιακών επιτευγμάτων και ήταν περισσότερο ευχαριστημένοι από τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Ερευνητική προσέγγιση

Σύμφωνα με τους Saunders κ.α. (2009), οι ερευνητικές προσεγγίσεις εμπίπτουν σε μία από τις εξής τρεις κατηγορίες: (i) τις εξερευνητικές προσεγγίσεις, (ii) τις περιγραφικές προσεγγίσεις και (iii) τις επεξηγηματικές προσεγγίσεις. Οι εξερευνητικές προσεγγίσεις υιοθετούνται όταν η έρευνα απαιτεί τη συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων και πληροφοριών, με σκοπό ο ερευνητής να τα επεξεργαστεί και να καταλήξει σε ένα μικρότερο όγκο αυτών προκειμένου να κατανοήσει να θέμα. Η περιγραφική προσέγγιση αποτελεί προέκταση της εξερευνητικής προσέγγισης και υιοθετείται στην περίπτωση κατά την οποία ο ερευνητής επιδιώκει να κατανοήσει γεγονότα σχετικά με την έρευνα. Τέλος, η επεξηγηματική προσέγγιση υιοθετείται όταν σκοπός του ερευνητή είναι η μελέτη της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών που διερευνώνται στο πλαίσιο της έρευνας (Saunders κ.α., 2009).

Περαιτέρω, οι Saunders κ.α. (2009) κατηγοριοποιούν τις ερευνητικές προσεγγίσεις στις επαγωγικές ερευνητικές προσεγγίσεις και τις επαγωγικές ερευνητικές προσεγγίσεις. Η αφαιρετική προσέγγιση υιοθετείται όταν ο ερευνητής διεξάγει έρευνα με σκοπό να εξετάσει την εφαρμογή μίας συγκεκριμένης θεωρίας. Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα της έρευνάς του, είτε επιβεβαιώνουν, είτε απορρίπτουν την προαναφερόμενη θεωρία. Από την άλλη πλευρά, η επαγωγική προσέγγιση υιοθετείται όταν ο ερευνητής συλλέγει δεδομένα, τα εξετάζει και καταλήγει σε συγκεκριμένα συμπεράσματα.

Τέλος, οι ερευνητικές προσεγγίσεις διακρίνονται σε ακόμη δύο κατηγορίες, βάσει της φύσης των δεδομένων που συλλέγονται για το σκοπό της εκάστοτε έρευνας. Η πρώτη κατηγορία αφορά στις ποσοτικές προσεγγίσεις, στα πλαίσια των οποίων συλλέγονται αριθμητικά δεδομένα ή δεδομένα που μπορούν να ποσοτικοποιηθούν, ενώ η δεύτερη κατηγορία αφορά στις ποιοτικές προσεγγίσεις, στα πλαίσια των οποίων συλλέγονται μη αριθμητικά δεδομένα, με μεθόδους όπως οι συνεντεύξεις και η παρατήρηση (Saunders κ.α., 2009).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της σχέσης που υφίσταται, εάν υφίσταται, μεταξύ των ήπιων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και της εργασιακής

απόδοσής τους, κρίνεται ότι η ερευνητική προσέγγιση που υιοθετήθηκε, εμπίπτει στις κατηγορίες της περιγραφικής και επαγωγικής έρευνας, η οποία διενεργείται μέσω της συλλογής ποσοτικών δεδομένων.

4.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων περιλάμβανε την ανάρτηση του ερωτηματολογίου στην πλατφόρμα Google Forms και την ηλεκτρονική διανομή του σε εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η διανομή του πραγματοποιήθηκε με δύο τρόπους: (i) μέσω της αποστολής του συνδέσμου του ερωτηματολογίου με μήνυμα ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, σε εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και (ii) μέσω της ανάρτησης του συνδέσμου του ερωτηματολογίου στο προφίλ της ερευνήτριας σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Οι εκπαιδευτικοί, από τους οποίους ζητήθηκε να συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο, είναι συνάδελφοι της ερευνήτριας. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων διήρκησε τέσσερις εβδομάδες, από τις 02/10/2022 έως τις 02/11/2022.

4.3 Ερευνητικά εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο της εργασίας συνιστούσε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο αναπτύχθηκε βάσει δύο υφιστάμενων ερωτηματολογίων, που είχαν χρησιμοποιηθεί σε προγενέστερες έρευνες επί των ήπιων δεξιοτήτων και επί της εργασιακής απόδοσης. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίστηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και κατ' επέκταση η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε συνολικά 52 ερωτήσεις, ομαδοποιημένες σε τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα εξέταζε τις ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών και βασιζόταν στο ένα εκ των δύο υφιστάμενων ερωτηματολογίων, η δεύτερη ενότητα εξέταζε την εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών και βασιζόταν στο άλλο εκ των δύο υφιστάμενων ερωτηματολογίων και η τρίτη ενότητα εξέταζε το δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλάμβανε 34 ερωτήσεις, οι οποίες προήλθαν από το ερωτηματολόγιο των DePietro and Altomari (2019). Οι συγγραφείς,

βασιζόμενοι σε προγενέστερες έρευνες (Tang, 2018; Ngang κ.α., 2015; Ohland κ.α., 2012; Crick κ.α., 2004; Houghton and Neck, 2002; Heppner and Petersen, 1982), οι οποίες εστίασαν στις ήπιες δεξιότητες της επικοινωνίας, της επίλυσης προβλημάτων, της ομαδικής εργασίας, της δια βίου μάθησης και της ηγεσίας, ανέπτυξαν ένα εργαλείο, προκειμένου να μετρήσουν το βαθμό στον οποίον οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει ήπιες δεξιότητες. Το ερωτηματολόγιο τους περιλάμβανε 14 ερωτήσεις για κάθε μία από τις υπό εξέταση ήπιες δεξιότητες, οι οποίες διακρίνονταν περαιτέρω σε δύο τύπους ερωτήσεων: (i) τις άμεσες ερωτήσεις (7 ερωτήσεις ανά ήπια δεξιότητα) και (ii) τις έμμεσες ερωτήσεις (7 ερωτήσεις ανά ήπια δεξιότητα). Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι άμεσες ερωτήσεις, με αποτέλεσμα το ερωτηματολόγιο της έρευνας να περιλαμβάνει επτά ερωτήσεις που εξέταζαν την ήπια δεξιότητα της επικοινωνίας, έξι ερωτήσεις που εξέταζαν την ήπια δεξιότητα της επίλυσης προβλημάτων και από επτά ερωτήσεις για κάθε μία από τις ήπιες δεξιότητες της ομαδικής εργασίας, της δια βίου μάθησης και της ηγεσίας. Στη συγκεκριμένη ενότητα ερωτήσεις, οι απαντήσεις ήταν διατυπωμένες με τη μορφή κλίμακας Likert πέντε βαθμίδων, όπου η βαθμίδα 1 αντιστοιχούσε στην απάντηση Διαφωνώ Απόλυτα, η βαθμίδα 2 αντιστοιχούσε στην απάντηση Διαφωνώ, η βαθμίδα 3 αντιστοιχούσε στην απάντηση Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ, η βαθμίδα 4 αντιστοιχούσε στην απάντηση Συμφωνώ και η βαθμίδα 5 αντιστοιχούσε στην απάντηση Συμφωνώ Απόλυτα.

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλάμβανε 12 ερωτήσεις, οι οποίες προήλθαν από το ερωτηματολόγιο των Carlos and Rodrigues (2015). Οι τελευταίοι ανέπτυξαν ένα εργαλείο, προκειμένου να μετρήσουν την εργασιακή απόδοση. Το ερωτηματολόγιο τους εξέταζε αρχικά οκτώ υποδιαστάσεις της εργασιακής απόδοσης (γνώση της εργασίας, οργανωτικές δεξιότητες, αποδοτικότητα, συνεχής προσπάθεια, συνεργασία, οργανωτική ευσυνειδησία, προσωπικά χαρακτηριστικά και διαπροσωπικές δεξιότητες και δεξιότητες σχέσεων), ωστόσο οι συγγραφείς προχώρησαν σε συγχωνεύσεις των ερωτήσεων, με αποτέλεσμα, η τελική μορφή του ερωτηματολογίου να εξετάζει την εργασιακή απόδοση ως προς τη γνώση της εργασίας, τις οργανωτικές ικανότητες και την αποδοτικότητα. Ως εκ τούτου, η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου της παρούσας εργασίας περιλάμβανε τέσσερις ερωτήσεις σχετικά με τη γνώση της εργασίας, πέντε ερωτήσεις σχετικά με τις οργανωτικές ικανότητες και τρεις ερωτήσεις σχετικά με την αποδοτικότητα. Και σε αυτήν την ενότητα ερωτήσεων, οι απαντήσεις

ήταν διατυπωμένες με τη μορφή κλίμακας Likert πέντε βαθμίδων, όπου η βαθμίδα 1 αντιστοιχούσε στην απάντηση Διαφωνώ Απόλυτα, η βαθμίδα 2 αντιστοιχούσε στην απάντηση Διαφωνώ, η βαθμίδα 3 αντιστοιχούσε στην απάντηση Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ, η βαθμίδα 4 αντιστοιχούσε στην απάντηση Συμφωνώ και η βαθμίδα 5 αντιστοιχούσε στην απάντηση Συμφωνώ Απόλυτα.

Η τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου περιλάμβανε έξι ερωτήσεις, τέσσερις εκ των οποίων εξετάζαν τα προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό υπόβαθρο και οικογενειακή κατάσταση) και δύο εκ των οποίων εξετάζαν το εργασιακό καθεστώς των ερωτώμενων (καθεστώς εργασίας και έτη προϋπηρεσίας). Σε αυτήν την ενότητα ερωτήσεων, οι απαντήσεις ήταν διατυπωμένες με τη μορφή πολλαπλών επιλογών. Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράρτημα Α' της εργασίας.

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι κάποιες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν εκφρασμένες με αντίθετη κατεύθυνση από τις υπόλοιπες. Ειδικότερα, ενώ η πλειοψηφία των ερωτήσεων που εξέταζε τις ήπιες δεξιότητες και την εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών ήταν εκφρασμένες με θετική κατεύθυνση, οι ερωτήσεις 21, 26, 39 και 42 του ερωτηματολογίου ήταν εκφρασμένες με αρνητική κατεύθυνση. Οι ερωτήσεις διατηρήθηκαν ως είχαν κατά την ανάπτυξη και τη διανομή του ερωτηματολογίου, ωστόσο κατά την ανάλυση των δεδομένων, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αντιστράφηκαν με την απάντηση 1 να αντιστοιχεί πλέον στην απάντηση 5, την απάντηση 2 να αντιστοιχεί πλέον στην απάντηση 4 και αντίστοιχα την απάντηση 5 να αντιστοιχεί πλέον στην απάντηση 1 και την απάντηση 4 να αντιστοιχεί πλέον στην απάντηση 2.

4.4 Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 85 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι απασχολούνται σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η πλειοψηφία του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες εκπαιδευτικούς, ηλικίας από 36 έως 55 ετών, αποφοίτους ΑΕΙ. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν έγγαμοι, οι οποίοι απασχολούνται ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί και έχουν περισσότερα από 10 έτη εργασιακής προϋπηρεσίας.

4.5 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, πραγματοποιήθηκε μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS και περιλάμβανε τους εξής στατιστικούς ελέγχους και αναλύσεις: (i) ανάλυση αξιοπιστίας, (ii) περιγραφικά στατιστικά, (iii) ανάλυση συσχέτισης και (iv) ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης.

Η ανάλυση αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε μέσω του δείκτη Cronbach's Alpha, ο οποίος μετρά την εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου, δηλαδή το βαθμό στον οποίον όλες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μετρούν την ίδια έννοια. Ο δείκτης Cronbach's Alpha λαμβάνει τιμές από (0) έως (1), με τιμές υψηλότερες της τιμής 0,7 να υποδεικνύουν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Στην παρούσα εργασία, ο δείκτης Cronbach's Alpha χρησιμοποιήθηκε για να μετρηθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου συνολικά καθώς και η αξιοπιστία των επιμέρους ενοτήτων ερωτήσεων αυτού.

Η ανάλυση περιγραφικών στατιστικών πραγματοποιήθηκε προκειμένου να εξαχθεί μία περίληψη του δείγματος, δηλαδή μία περιγραφή των βασικών χαρακτηριστικών του. Τα περιγραφικά στατιστικά που αναλύθηκαν, στα πλαίσια της εργασίας, περιλαμβάνουν τον αριθμητικό μέσο, τη διακύμανση και την τυπική απόκλιση και το τυπικό σφάλμα.

Η ανάλυση συσχέτισης πραγματοποιήθηκε μέσω του δείκτη Pearson, με σκοπό να εντοπιστεί ο βαθμός στον οποίον υφίσταται σχέση μεταξύ των επιμέρους κατηγοριών των ήπιων δεξιοτήτων και των επιμέρους διαστάσεων της εργασιακής απόδοσης, οι οποίες εξετάστηκαν στα πλαίσια της εργασίας. Ο δείκτης Pearson λαμβάνει τιμές μεταξύ των τιμών (-1) και (+1). Όταν η τιμή του δείκτη προσεγγίζει τις τιμές (-1) και (+1), υφίσταται ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών, ενώ όταν η τιμή του προσεγγίζει την τιμή (0), υφίσταται ασθενής σχέση μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών. Επίσης, όταν ο δείκτης λαμβάνει αρνητικές τιμές, η σχέση μεταξύ των μεταβλητών είναι αρνητική, ενώ όταν ο δείκτης λαμβάνει θετικές τιμές, η σχέση μεταξύ των μεταβλητών είναι θετική.

Τέλος, η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης πραγματοποιήθηκε προκειμένου να μελετηθεί ο βαθμός στον οποίον οι ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν το επίπεδο της εργασιακής τους απόδοσης. Κατά συνέπεια, οι ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών

λειτουργήσαν ως η ανεξάρτητη μεταβλητή της ανάλυσης παλινδρόμησης και η εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών λειτουργήσε ως η εξαρτημένη μεταβλητή της ανάλυσης παλινδρόμησης

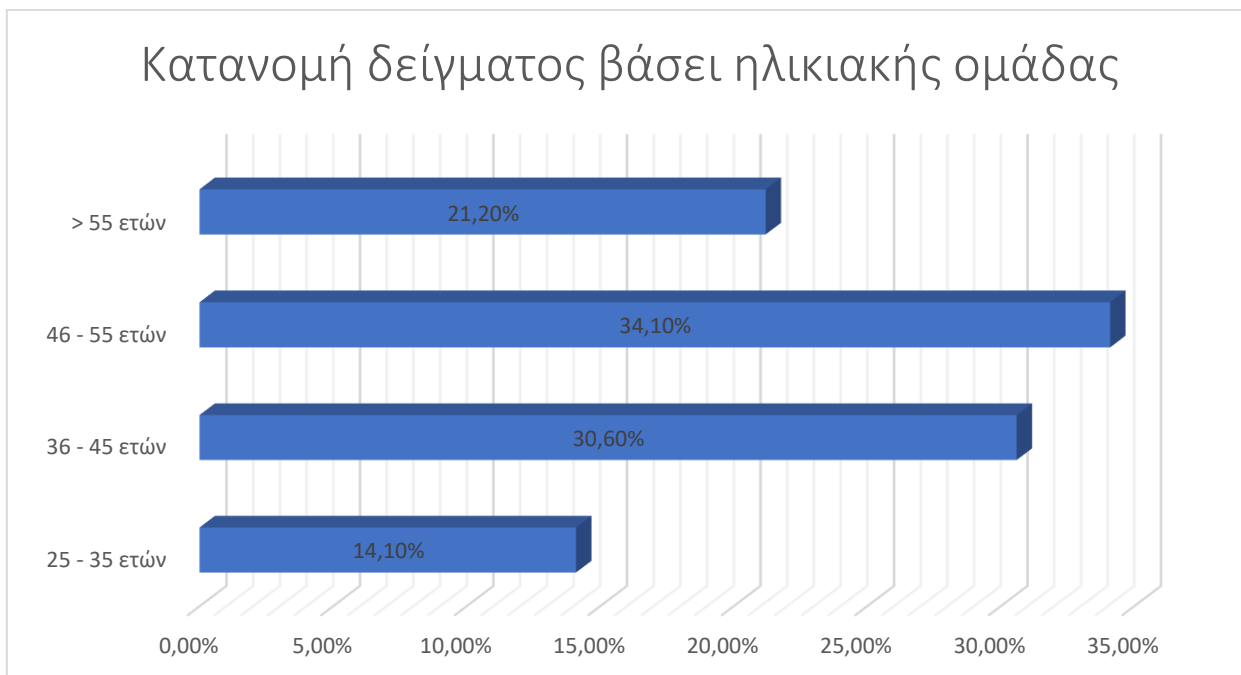
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

5.1 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 85 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι απασχολούνται σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Από τους 85 εκπαιδευτικούς, οι 67 ήταν γυναίκες, αντιπροσωπεύοντας το 78,8% του δείγματος και οι 18 ήταν άνδρες, αντιπροσωπεύοντας το υπόλοιπο 21,2% του δείγματος. Όσον αφορά στην ηλικία τους, το 34,1% του δείγματος ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 46 έως 55 ετών, ενώ ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 36 έως 45 ετών, οι οποίοι αντιπροσώπευαν το 30,6% του δείγματος. Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 55 ετών ήταν λιγότεροι και αντιπροσώπευαν το 21,2% του δείγματος, ενώ οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί (25 έως 35 ετών) ήταν ακόμη λιγότεροι καθώς αντιπροσώπευαν μόλις το 14,1% του δείγματος. Τα σχήματα που ακολουθούν, παρουσιάζουν την κατανομή του δείγματος βάσει του φύλου και της ηλικιακής ομάδας του.

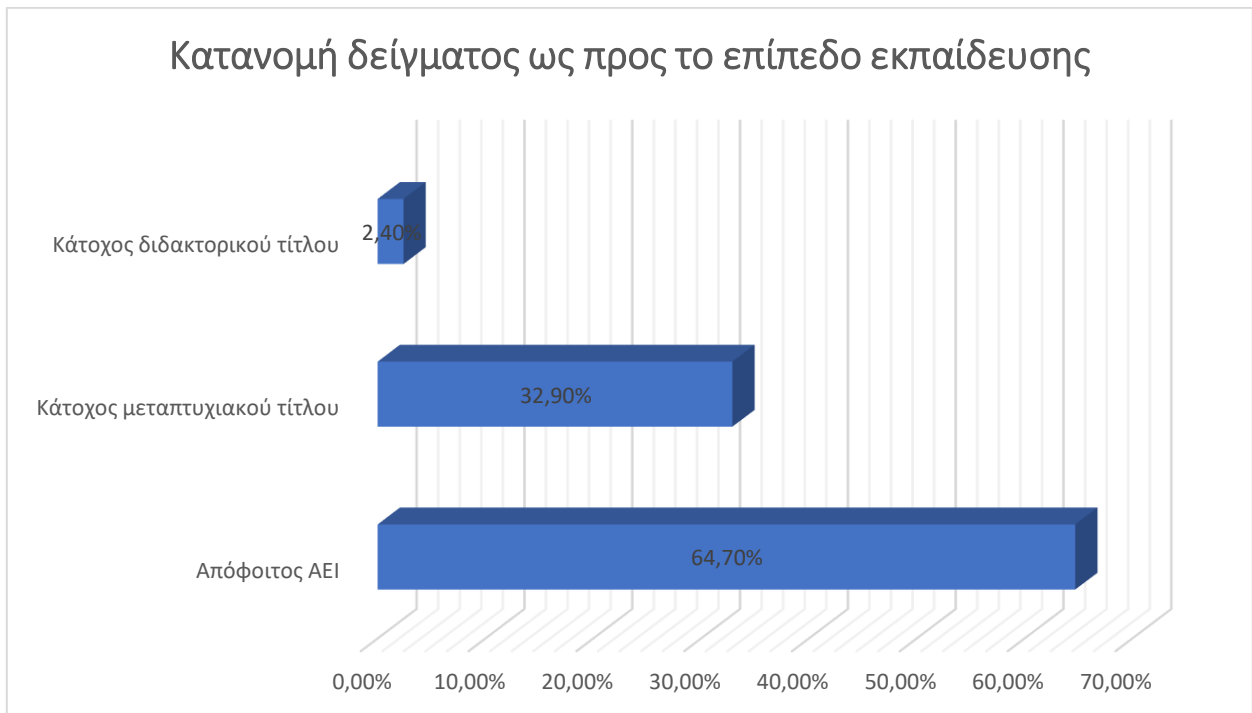


Σχήμα 1 - Κατανομή δείγματος βάσει φύλου

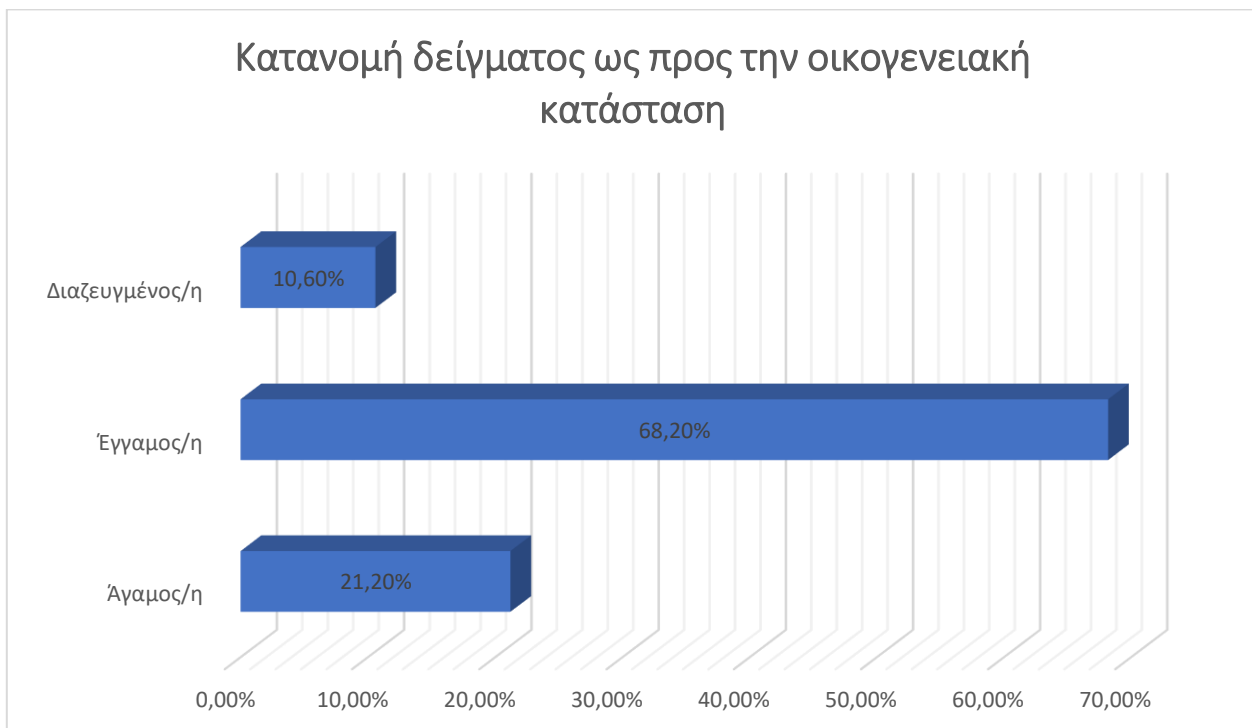


Σχήμα 2 - Κατανομή δείγματος βάσει ηλικιακής ομάδας

Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσής τους, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (64,7% του δείγματος) δήλωσαν απόφοιτοι ΑΕΙ, ενώ το 32,9% των εκπαιδευτικών δήλωσαν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα και δήλωσαν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών ήταν αισθητά λιγότεροι, αντιπροσωπεύοντας μόνο το 2,4% του δείγματος. Τέλος, σε επίπεδο οικογενειακής κατάστασης, προέκυψε ότι η πλειοψηφία του δείγματος (68,2%) ήταν έγγαμοι εκπαιδευτικοί. Ακολουθούσαν οι άγαμοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούσαν το 21,2% του δείγματος και τέλος οι διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούσαν το 10,6% του δείγματος. Η κατανομή του δείγματος ως προς το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και την οικογενειακή τους κατάσταση παρουσιάζεται στα σχήματα που ακολουθούν.



Σχήμα 3 - Κατανομή δείγματος ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης

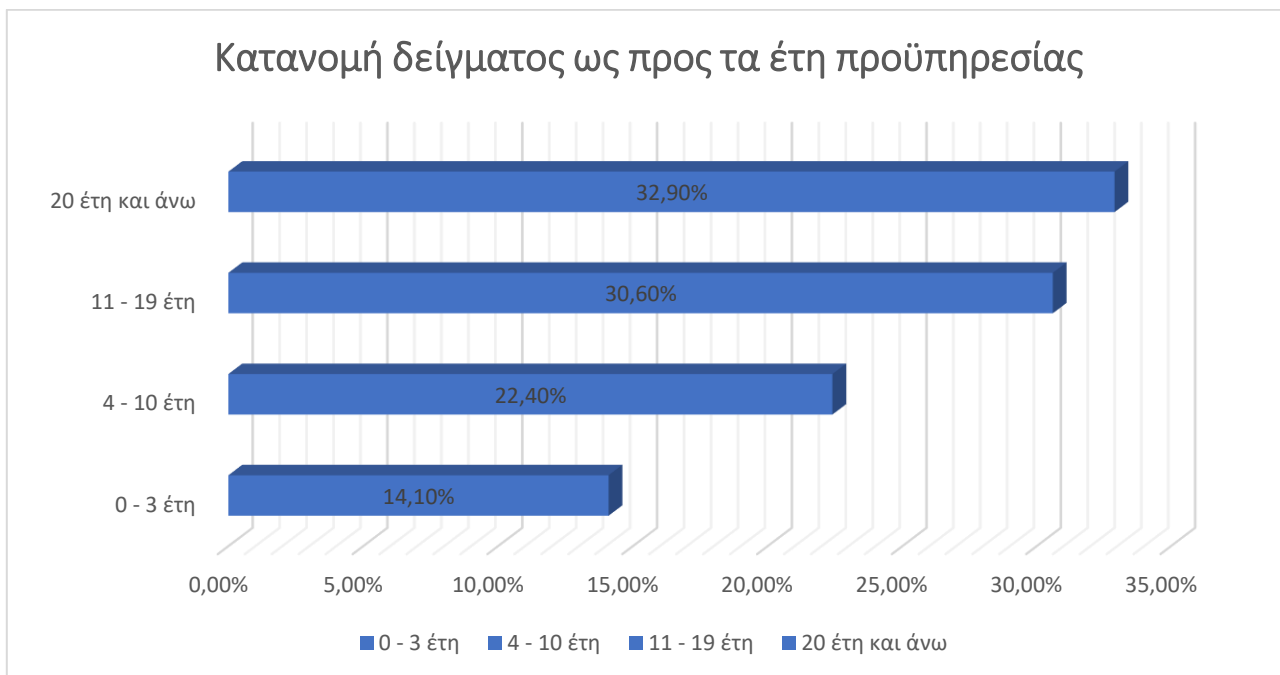


Σχήμα 4 - Κατανομή δείγματος ως προς την οικογενειακή κατάσταση

Παράλληλα, όσον αφορά στο εργασιακό προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, το 69,4% αυτών δήλωσαν ότι εργάζονται ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο 30,6% αυτών ως συμβασιούχοι εκπαιδευτικοί. Η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι διαθέτει περισσότερα από 10 έτη εργασιακής εμπειρίας, με το 30,6% του δείγματος να δηλώνει ότι διαθέτει από 11 έως 19 έτη προϋπηρεσίας και το 32,9% του δείγματος να δηλώνει ότι διαθέτει περισσότερα από 20 έτη προϋπηρεσίας. Το υπόλοιπο 36,5% του δείγματος της έρευνα προέκυψε ότι διαθέτει από τέσσερα έως δέκα έτη προϋπηρεσίας σε ποσοστό 22,4% και έως τρία έτη προϋπηρεσίας, σε ποσοστό 14,1%.



Σχήμα 5 - Κατανομή δείγματος ως προς το καθεστώς εργασίας



Σχήμα 6 - Κατανομή δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

5.2 Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας

Από τον έλεγχο αξιοπιστίας που πραγματοποιήθηκε, προέκυψε ότι ο βαθμός αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, είναι αρκετά υψηλός, καθώς ο δείκτης Cronbach's Alpha έλαβε τιμή ίση με $0,88 > 0,7$. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται ότι ο βαθμός εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου, δηλαδή ο βαθμός συνοχής μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, είναι υψηλός. Ο Πίνακας 1 που ακολουθεί, παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας.

Πίνακας 1 - Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N of Items
0,88	46

5.3 Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητών

Τα περιγραφικά στατιστικά των υπό εξέταση μεταβλητών παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 2 παρακάτω. Από τα δεδομένα του πίνακα, γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό το σύνολο των υπό εξέταση ήπιων δεξιοτήτων (δεξιότητα επικοινωνίας, δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων, δεξιότητα ομαδικής εργασίας, δεξιότητα δια βίου μάθησης, δεξιότητα ηγεσίας), καθώς ο μέσος όρος των προαναφερόμενων μεταβλητών είναι υψηλός, λαμβάνοντας τιμές υψηλότερες της τιμής 4. Παρατηρείται ότι από το σύνολο των υπό εξέταση ήπιων δεξιοτήτων, η ήπια δεξιότητα της επικοινωνίας λαμβάνει τον υψηλότερο μέσο όρο, ενώ η ήπια δεξιότητα της ηγεσίας λαμβάνει το χαμηλότερο μέσο όρο, γεγονός που συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό τη δεξιότητα της επικοινωνίας και σε μικρότερο βαθμό τη δεξιότητα της ηγεσίας, χωρίς ωστόσο να παρουσιάζονται έντονες διαφορές μεταξύ τους. Οι τιμές της τυπικής απόκλισης και του τυπικού σφάλματος για τις συγκεκριμένες μεταβλητές είναι χαμηλές, κατά συνέπεια δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών.

Από την άλλη πλευρά, ο μέσος όρος των μεταβλητών που αφορούν στην εργασιακή απόδοση (γνώση της εργασίας, οργανωτικές ικανότητες, αποδοτικότητα και συνολική εργασιακή απόδοση) παρουσιάζεται χαμηλότερος, λαμβάνοντας τιμές που κυμαίνονται μεταξύ των τιμών 3 και 4. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα χαρακτηρίζονται από μέτριο προς υψηλό βαθμό εργασιακής απόδοσης συνολικά και από μέτριο προς υψηλό βαθμό γνώσης της εργασίας τους, οργανωτικών ικανοτήτων και αποδοτικότητας ειδικότερα. Και στην περίπτωση των συγκεκριμένων μεταβλητών, οι τιμές της τυπικής απόκλισης και του τυπικού σφάλματος διατηρήθηκαν σε χαμηλά επίπεδα, γεγονός που δηλώνει ότι δεν εντοπίζονται σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Πίνακας 2 - Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητών

Μεταβλητή	Μέσος όρος	Διακύμανση	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Δεξιότητα επικοινωνίας	4,40	0,18	0,42	0,05
Δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων	4,21	0,29	0,54	0,06

Δεξιότητα ομαδικής εργασίας	4,21	0,27	0,52	0,06
Δεξιότητα δια βίου μάθησης	4,23	0,17	0,41	0,04
Δεξιότητα ηγεσίας	4,05	0,21	0,45	0,05
Γνώση της εργασίας	3,66	0,29	0,54	0,06
Οργανωτικές ικανότητες	3,77	0,27	0,52	0,06
Αποδοτικότητα	3,77	0,34	0,58	0,06
Εργασιακή απόδοση	3,73	0,11	0,33	0,04

5.4 Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης που πραγματοποιήθηκε, παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 3 που ακολουθεί. Από τα δεδομένα του πίνακα παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των υπό εξέταση μεταβλητών συσχετίζονται με στατιστικά σημαντικό και θετικό τρόπο μεταξύ τους. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης, η μεταβλητή της δεξιότητας επικοινωνίας σχετίζεται θετικά με το σύνολο των υπόλοιπων υπό εξέταση μεταβλητών, με εξαίρεση τις μεταβλητές της γνώσης εργασίας και των οργανωτικών ικανοτήτων, με τις οποίες δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι αύξηση της ήπιας δεξιότητας της επικοινωνίας συμβάλλει σε αύξηση των ήπιων δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, ομαδικής εργασίας, δια βίου μάθησης και ηγεσίας αλλά και σε αύξηση της αποδοτικότητας του εργαζομένου και της συνολικής εργασιακής του απόδοσης. Υψηλότερος βαθμός συσχέτισης εντοπίζεται στην περίπτωση της συσχέτισης μεταξύ της δεξιότητας επικοινωνίας και της δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων και της συσχέτισης μεταξύ της δεξιότητας επικοινωνίας και της δεξιότητας ομαδικής εργασίας. Αντίστοιχα, στατιστικά σημαντική και θετική συσχέτιση εντοπίζεται μεταξύ της μεταβλητής της δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων και του συνόλου των υπό εξέταση μεταβλητών. Μάλιστα, παρατηρείται ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων και των δεξιοτήτων ηγεσίας και ομαδικής εργασίας, ενώ μέτριας προς χαμηλής έντασης κρίνεται η συσχέτιση μεταξύ της δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων και των μεταβλητών γνώσης της εργασίας, οργανωτικών ικανοτήτων και αποδοτικότητας του εργαζομένου. Όμοια, οι δεξιότητες της ομαδικής εργασίας και της ηγεσίας συσχετίζονται με στατιστικά σημαντικό και θετικό τρόπο με το σύνολο των

υπολοίπων μεταβλητών, παρουσιάζοντας χαμηλότερης ισχύος συσχέτιση με τις μεταβλητές της γνώσης της εργασίας, των οργανωτικών ικανοτήτων και της αποδοτικότητας του εργαζομένου. Από την άλλη πλευρά, η μεταβλητή της δεξιότητας δια βίου μάθησης προκύπτει ότι δε συσχετίζεται με στατιστικά σημαντικό τρόπο με τις μεταβλητές της γνώσης της εργασίας και των οργανωτικών ικανοτήτων. Όσον αφορά στις υπόλοιπες μεταβλητές, η ισχύς της συσχέτισης είναι μικρή προς μέτρια.

Όσον αφορά στη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της απόδοσης του εργαζομένου, η μεταβλητή της γνώσης της εργασίας συσχετίζεται με θετικό και στατιστικά σημαντικό τρόπο μόνο με τη μεταβλητή της συνολικής απόδοσης του εργαζομένου, όπως και οι μεταβλητές των οργανωτικών ικανοτήτων και της αποδοτικότητας. Αυτό σημαίνει ότι η αύξηση της γνώσης της εργασίας, η αύξηση των οργανωτικών ικανοτήτων του εργαζομένου και η αύξηση της αποδοτικότητάς του συμβάλλουν μόνο στην αύξηση της συνολικής απόδοσης του εργαζομένου, χωρίς να επηρεάζουν τις επιμέρους μεταβλητές αυτής.

Πίνακας 3 - Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης

Pearson Correlations	Δεξιότητα επικοινωνίας	Δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων	Δεξιότητα ομαδικής εργασίας	Δεξιότητα δια βίου μάθησης	Δεξιότητα ηγεσίας	Γνώση εργασίας	Οργανωτικές ικανότητες	Αποδοτικότητα
Δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων	0,64**	1	-	-	-	-	-	-
Δεξιότητα ομαδικής εργασίας	0,60**	0,61**	1	-	-	-	-	-
Δεξιότητα δια βίου μάθησης	0,34**	0,43**	0,51**	1	-	-	-	-
Δεξιότητα ηγεσίας	0,48**	0,70**	0,64**	0,41**	1	-	-	-
Γνώση εργασίας	0,20	0,30**	0,35**	0,05	0,26*	1	-	-
Οργανωτικές ικανότητες	0,13	0,29**	0,27*	0,20	0,25*	0,01	1	-
Αποδοτικότητα	0,35**	0,32**	0,47**	0,36**	0,44**	0,13	0,01	1
Εργασιακή απόδοση	0,38**	0,50**	0,60**	0,34**	0,52**	0,62**	0,53**	0,66**

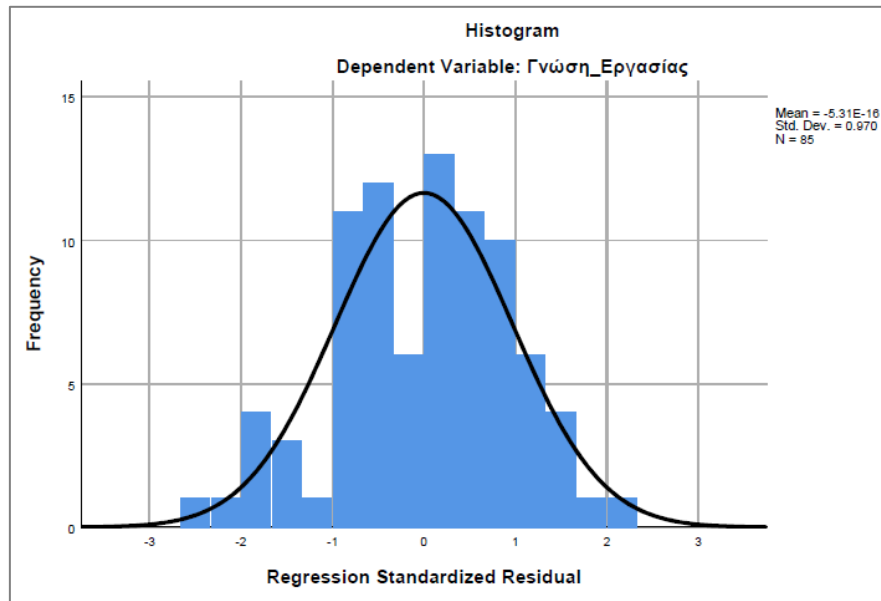
(* = p-value < 0.05, ** = p-value < 0.01)

5.5 Αποτελέσματα ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης

Για τις ανάγκες της εργασίας, η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης πραγματοποιήθηκε χωριστά για κάθε μία από τις υπό εξέταση εξαρτημένες μεταβλητές, δηλαδή τις μεταβλητές της γνώσης της εργασίας, των οργανωτικών ικανοτήτων, της αποδοτικότητας του εργαζομένου και της συνολικής εργασιακής απόδοσης. Σε όλες τις περιπτώσεις, οι υπό εξέταση ήπιες δεξιότητες (δεξιότητα επικοινωνίας, δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων, δεξιότητα ομαδικής εργασίας, δεξιότητα δια βίου μάθησης και δεξιότητα ηγεσίας) λειτουργούσαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές.

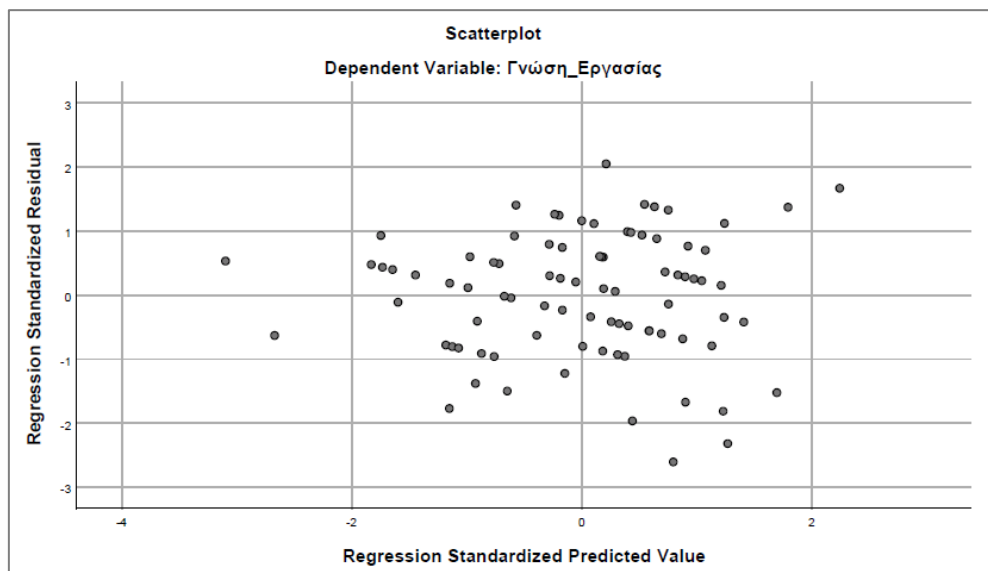
Προκειμένου να είναι βάσιμα τα αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης, πρέπει να πληρούνται τέσσερις παραδοχές – προϋποθέσεις (Boston University, 2016): (i) γραμμική σχέση: να υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής x και της εξαρτημένης μεταβλητής y , (ii) ανεξαρτησία: τα υπολείμματα να είναι ανεξάρτητα, συγκεκριμένα, να μην υπάρχει συσχέτιση μεταξύ διαδοχικών υπολειμμάτων σε δεδομένα χρονοσειρών, (iii) ομοσκεδαστικότητα: τα υπολείμματα να έχουν σταθερή διακύμανση σε κάθε επίπεδο του x και (iv) κανονικότητα: τα υπολείμματα του μοντέλου να κατανέμονται κανονικά. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η γραμμική σχέση έχει, ήδη, αποδειχθεί μέσω των αποτελεσμάτων της ανάλυσης συσχέτισης Pearson. Η προϋπόθεση της ανεξαρτησίας δε χρειάζεται να εξεταστεί, καθώς δεν αναφερόμαστε σε ανάλυση χρονοσειρών. Ως προς την προϋπόθεση της κανονικότητας, αυτή επιβεβαιώνεται μέσω των αντίστοιχων ιστογραμμάτων, συγκρίνοντας την κατανομή των τυποποιημένων υπολειμμάτων με μια κανονική κατανομή (IBM, 2021).

Στην περίπτωση της γραμμικής παλινδρόμησης μεταξύ της εργασιακής γνώσης και των ανεξάρτητων μεταβλητών των ήπιων δεξιοτήτων, παρατηρείται στην εικόνα που ακολουθεί, πως η κατανομή των τυποποιημένων υπολειμμάτων είναι πολύ κοντά στην καμπύλη της κανονικής κατανομής, συνεπώς πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας.



Εικόνα 1 - Ιστόγραμμα τυποποιημένων υπολειμμάτων

Στην Εικόνα 2 παρατηρείται πως τα υπολείμματα της παλινδρόμησης έχουν σχεδόν σταθερή διακύμανση σε κάθε επίπεδο του X και συνεπώς πληρείται και η προϋπόθεση της ομοσκεδαστικότητας.



Εικόνα 2 - Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας

Αναλυτικά, από την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών των ήπιων δεξιοτήτων και της εξαρτημένης μεταβλητής της γνώσης της εργασίας, προέκυψε ότι υφίσταται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ τους καθώς η τιμή του δείκτη στατιστικής σημαντικότητας p-value ήταν ίση με $0,01 < 0,05$. Οι πίνακες που ακολουθούν, παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης μεταξύ των υπό εξέταση ανεξάρτητων μεταβλητών και της εξαρτημένης μεταβλητής της γνώσης της εργασίας.

Πίνακας 4 - Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή της γνώσης της εργασίας

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Sig.
1	0,404	0,163	0,110	0,511	0,013

Πίνακας 5 - Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή της γνώσης της εργασίας

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	2,783	0,745		3,736	0,000
Δεξιότητα επικοινωνίας	-0,111	0,184	-0,085	-0,600	0,550
Δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων	0,219	0,169	0,219	1,296	0,199
Δεξιότητα ομαδικής εργασίας	0,392	0,162	0,377	2,418	0,018
Δεξιότητα δια βίου μάθησης	-0,266	0,162	-0,200	-1,648	0,103
Δεξιότητα ηγεσίας	-0,022	0,188	-0,019	-0,118	0,906

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης, προέκυψε ότι μόνο η δεξιότητα της ομαδικής εργασίας επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό τρόπο τη μεταβλητή της γνώσης της εργασίας. Μάλιστα, η επιρροή που ασκεί είναι θετική, δηλαδή όσο ο εργαζόμενος βελτιώνει την προαναφερόμενη δεξιότητα, τόσο αυξάνει τη γνώση του επί της εργασίας του. Όσον αφορά στην προβλεπτική ικανότητα του παραπάνω μοντέλου γραμμικής παλινδρόμησης, αυτή κρίνεται χαμηλή, δεδομένου ότι η τιμή του δείκτη R^2 είναι

χαμηλή και ίση με $0,163 < 0,6$. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των αποτελεσμάτων της γραμμικής παλινδρόμησης και των αποτελεσμάτων της ανάλυσης συσχέτισης, όσον αφορά στη σχέση μεταξύ των ανεξάρτητων και της εξαρτημένης μεταβλητής, οφείλονται στο γεγονός ότι στην περίπτωση της ανάλυσης συσχέτισης εξετάζεται η συσχέτιση μεταξύ κάθε μίας μεμονωμένης ανεξάρτητης μεταβλητής και της εξαρτημένης μεταβλητής, ενώ αντίθετα στην ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης εξετάζεται η συσχέτιση μεταξύ του συνόλου των υπό εξέταση ανεξάρτητων μεταβλητών και της εξαρτημένης μεταβλητής.

Τα αποτελέσματα διαφοροποιήθηκαν στην περίπτωση της ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών των ήπιων δεξιοτήτων και της εξαρτημένης μεταβλητής των οργανωτικών ικανοτήτων, καθώς προέκυψε ότι δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ τους, δεδομένου ότι η τιμή του δείκτη στατιστικής σημαντικότητας p-value ήταν ίση με $0,080 > 0,05$. Οι πίνακες που ακολουθούν, παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης μεταξύ των υπό εξέταση ανεξάρτητων μεταβλητών και της εξαρτημένης μεταβλητής των οργανωτικών ικανοτήτων.

Πίνακας 6 - Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή των οργανωτικών ικανοτήτων

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Sig.
1	0,339	0,115	0,059	0,505	0,080

Πίνακας 7 - Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή των οργανωτικών ικανοτήτων

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	2,516	0,737		3,413	0,001
Δεξιότητα επικοινωνίας	-0,197	0,182	-0,158	-1,078	0,284
Δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων	0,250	0,168	0,259	1,491	0,140
Δεξιότητα ομαδικής εργασίας	0,170	0,160	0,171	1,063	0,291

Δεξιότητα δια βίου μάθησης	0,070	0,160	0,055	0,437	0,664
Δεξιότητα ηγεσίας	0,013	0,186	0,012	0,073	0,942

Και σε αυτήν την περίπτωση, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των αποτελεσμάτων της γραμμικής παλινδρόμησης και των αποτελεσμάτων της ανάλυσης συσχέτισης, όσον αφορά στη σχέση μεταξύ των ανεξάρτητων και της εξαρτημένης μεταβλητής, οφείλονται στο γεγονός ότι στην περίπτωση της ανάλυσης συσχέτισης εξετάζεται η συσχέτιση μεταξύ κάθε μίας μεμονωμένης ανεξάρτητης μεταβλητής και της εξαρτημένης μεταβλητής, ενώ αντίθετα στην ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης εξετάζεται η συσχέτιση μεταξύ του συνόλου των υπό εξέταση ανεξάρτητων μεταβλητών και της εξαρτημένης μεταβλητής.

Παράλληλα, η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών των ήπιων δεξιοτήτων και της εξαρτημένης μεταβλητής της αποδοτικότητας, έδειξε ότι υφίσταται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ τους καθώς η τιμή του δείκτη στατιστικής σημαντικότητας p-value ήταν ίση με $0,000 < 0,05$. Οι πίνακες που ακολουθούν, παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης μεταξύ των υπό εξέταση ανεξάρτητων μεταβλητών και της εξαρτημένης μεταβλητής της αποδοτικότητας.

Πίνακας 8 - Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή της αποδοτικότητας

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Sig.
1	0,528	0,279	0,233	0,510	0,000

Πίνακας 9 - Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή της αποδοτικότητας

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	0,252	0,743		0,339	0,736
Δεξιότητα επικοινωνίας	0,183	0,184	0,132	0,996	0,322
Δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων	-0,186	0,169	-0,173	-1,103	0,273
Δεξιότητα ομαδικής εργασίας	0,265	0,162	0,238	1,642	0,105
Δεξιότητα δια βίου μάθησης	0,219	0,161	0,153	1,358	0,178
Δεξιότητα ηγεσίας	0,359	0,187	0,280	1,918	0,059

Ωστόσο, προέκυψε ότι μόνο η δεξιότητα της ηγεσίας επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό τρόπο την εξαρτημένη μεταβλητή. Η επίδρασή της είναι θετική, γεγονός που υποδηλώνει ότι όταν ο ο εκπαιδευτικός βελτιώνει τη δεξιότητα της ηγεσίας, τότε αυξάνει την αποδοτικότητά του. Αντίθετα, προέκυψε ότι οι υπόλοιπες υπό εξέταση ήπιες δεξιότητες δεν επηρεάζουν με στατιστικά σημαντικό τρόπο την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού. Όσον αφορά στην προβλεπτική ικανότητα του παραπάνω μοντέλου γραμμικής παλινδρόμησης, αυτή κρίνεται και πάλι χαμηλή, δεδομένου ότι η τιμή του δείκτη R^2 είναι χαμηλή και ίση με $0,279 < 0,6$. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι, όπως και στην περίπτωση των προηγούμενων δύο υποδιαστάσεων της εργασιακής απόδοσης, οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των αποτελεσμάτων της γραμμικής παλινδρόμησης και των αποτελεσμάτων της ανάλυσης συσχέτισης, όσον αφορά στη σχέση μεταξύ των ανεξάρτητων και της εξαρτημένης μεταβλητής, οφείλονται στο γεγονός ότι στην περίπτωση της ανάλυσης συσχέτισης εξετάζεται η συσχέτιση μεταξύ κάθε μίας μεμονωμένης ανεξάρτητης μεταβλητής και της εξαρτημένης μεταβλητής, ενώ αντίθετα στην ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης εξετάζεται η συσχέτιση μεταξύ του συνόλου των υπό εξέταση ανεξάρτητων μεταβλητών και της εξαρτημένης μεταβλητής.

Τέλος, από την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών των ήπιων δεξιοτήτων και της εξαρτημένης μεταβλητής της συνολικής εργασιακής απόδοσης,

προέκυψε ότι υφίσταται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ τους καθώς η τιμή του δείκτη στατιστικής σημαντικότητας p-value ήταν ίση με $0,000 < 0,05$. Οι πίνακες που ακολουθούν, παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης μεταξύ των υπό εξέταση ανεξάρτητων μεταβλητών και της εξαρτημένης μεταβλητής της συνολικής εργασιακής απόδοσης.

Πίνακας 10 - Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή της συνολικής εργασιακής απόδοσης

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Sig.
1	0,635	0,404	0,366	0,26473	0,000

Πίνακας 11 - Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή της συνολικής εργασιακής απόδοσης

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	1,850	0,386		4,792	0,000
Δεξιότητα επικοινωνίας	-0,041	0,095	-0,052	-0,433	0,666
Δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων	0,094	0,088	0,153	1,074	0,286
Δεξιότητα ομαδικής εργασίας	0,276	0,084	0,433	3,285	0,002
Δεξιότητα δια βίου μάθησης	0,008	0,084	0,009	0,090	0,929
Δεξιότητα ηγεσίας	0,117	0,097	0,160	1,201	0,233

Ειδικότερα, προέκυψε ότι μόνο η δεξιότητα της ομαδικής εργασίας επηρεάζει με θετικό τρόπο τη μεταβλητή της εργασιακής απόδοσης, δηλαδή όσο ο εργαζόμενος βελτιώνει την προαναφερόμενη δεξιότητα, τόσο αυξάνεται η συνολική εργασιακή απόδοσή του. Όσον αφορά στην προβλεπτική ικανότητα του παραπάνω μοντέλου γραμμικής παλινδρόμησης, αυτή κρίνεται μέτρια, δεδομένου ότι η τιμή του δείκτη R^2 είναι χαμηλή και ίση με $0,404 < 0,6$. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι, όπως και στην περίπτωση των υποδιαστάσεων της εργασιακής απόδοσης, οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των αποτελεσμάτων της

γραμμικής παλινδρόμησης και των αποτελεσμάτων της ανάλυσης συσχέτισης, όσον αφορά στη σχέση μεταξύ των ανεξάρτητων και της εξαρτημένης μεταβλητής, οφείλονται στο γεγονός ότι στην περίπτωση της ανάλυσης συσχέτισης εξετάζεται η συσχέτιση μεταξύ κάθε μίας μεμονωμένης ανεξάρτητης μεταβλητής και της εξαρτημένης μεταβλητής, ενώ αντίθετα στην ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης εξετάζεται η συσχέτιση μεταξύ του συνόλου των υπό εξέταση ανεξάρτητων μεταβλητών και της εξαρτημένης μεταβλητής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει το βαθμό στον οποίον οι ήπιες δεξιότητες που έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, επηρεάζουν με σημαντικό τρόπο τη συνολική εργασιακή τους απόδοση. Επιμέρους στόχοι της εργασίας ήταν: (i) η μελέτη του βαθμού στον οποίον οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχουν αναπτύξει ήπιες δεξιότητες και (ii) η μελέτη του επιπέδου εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο πλαίσιο της εργασίας, μελετήθηκαν οι ήπιες δεξιότητες της επικοινωνίας, της επίλυσης προβλημάτων, της ομαδικής εργασίας, της δια βίου μάθησης και της ηγεσίας, ενώ η εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών εκφράστηκε μέσω των διαστάσεων της γνώσης της εργασίας, των οργανωτικών ικανοτήτων και της αποδοτικότητας. Για τους σκοπούς της εργασίας, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα, μέσω της χρήσης δομημένων ερωτηματολογίων, μεταξύ ενός δείγματος 85 εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Μέσω της ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν στα πλαίσια της έρευνας, κατέστη δυνατή η απάντηση του συνόλου των ερωτημάτων της εργασίας. Ειδικότερα, όσον αφορά στο κύριο ερευνητικό ερώτημα αυτής, προέκυψε ότι υφίσταται μία στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των ήπιων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος και της εργασιακής απόδοσής τους, με την ήπια δεξιότητα της ομαδικής εργασίας να είναι η μόνη μεταξύ των υπό εξέταση ήπιων δεξιοτήτων, η οποία ασκεί σημαντική επιρροή στη συνολική εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όσον αφορά στη φύση της μεταξύ τους σχέσης, προέκυψε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν την ήπια δεξιότητα της ομαδικής εργασίας, αυξάνουν τη συνολική εργασιακή τους απόδοση. Αντίθετα, οι ήπιες δεξιότητες της επικοινωνίας, της επίλυσης προβλημάτων, της ηγεσίας και της δια βίου μάθησης δεν επιδρούν στη συνολική εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται ελαφρώς μόνο στην περίπτωση των υπό εξέταση υπο-διαστάσεων της εργασιακής απόδοσης. Αναλυτικά, η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, έδειξε ότι οι ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν με σημαντικό τρόπο τη διάσταση των οργανωτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, ασκούν, ωστόσο, σημαντική επιρροή στις

διαστάσεις της γνώσης της εργασίας και της αποδοτικότητας. Ειδικότερα, το επίπεδο της γνώσης της εργασίας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζεται θετικά μόνο από τη δεξιότητα της ομαδικής εργασίας, ενώ δεν επηρεάζεται με στατιστικά σημαντικό τρόπο από τις δεξιότητες της επικοινωνίας, της επίλυσης προβλημάτων, της δια βίου μάθησης και της ηγεσίας. Παράλληλα, η διάσταση της αποδοτικότητας του εργαζομένου επηρεάζεται θετικά μόνο από τη δεξιότητα της ηγεσίας, δηλαδή όσο περισσότερο έχει αναπτύξει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός τη δεξιότητα ηγεσίας, τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της αποδοτικότητάς του. Αντίθετα, η διάσταση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού δεν επηρεάζεται με στατιστικά σημαντικό τρόπο από τις υπόλοιπες υπό εξέταση ήπιες δεξιότητες, δηλαδή τις ήπιες δεξιότητες της επικοινωνίας, της επίλυσης προβλημάτων, της ομαδικής εργασίας και της δια βίου μάθησης.

Τα προαναφερόμενα αποτελέσματα της εργασίας επιβεβαιώνουν κατά κύριο λόγο, τα αποτελέσματα προγενέστερων σχετικών μελετών της διεθνούς βιβλιογραφίας. Αναλυτικά, το συμπέρασμα της εργασίας, βάσει του οποίου οι ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, συμβάλλουν στην αύξηση του επιπέδου της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνει τα συμπεράσματα των Suleman κ.α. (2021), των Awodihhi and Oluwalola (2021), των Macqual κ.α. (2021) και του Cenas Pa-alisbo (2017). Οι προαναφερόμενοι συγγραφείς εντόπισαν στο σύνολο τους, την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής και θετικής σχέσης μεταξύ των ήπιων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και της εργασιακής τους απόδοσης. Από την άλλη πλευρά, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας απορρίπτουν τα αποτελέσματα της έρευνας των Ukaigwe and Jack (2020), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ήπια δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων συνιστά σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών, καθώς δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική και θετική σχέση μεταξύ της ήπιας δεξιότητας της επίλυσης προβλημάτων και της συνολικής εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών ή κάποιας εκ των υπο-διαστάσεων αυτής.

Όσον αφορά στο ερευνητικό ερώτημα που εξέταζε το βαθμό στον οποίον οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχουν αναπτύξει ήπιες δεξιότητες, προέκυψε ότι οι ήπιες δεξιότητες τους έχουν αναπτυχθεί σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν αναπτύξει σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό το σύνολο των υπό εξέταση ήπιων δεξιοτήτων. Επιπλέον, προέκυψε ότι η

δεξιότητα επικοινωνίας έχει αναπτυχθεί στο μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τις υπόλοιπες υπό εξέταση ήπιες δεξιότητες, ενώ η δεξιότητα της ηγεσίας έχει αναπτυχθεί στο μικρότερο βαθμό, ωστόσο αρκετά ικανοποιητικό, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες υπό εξέταση ήπιες δεξιότητες. Τέλος, ως προς το ερευνητικό ερώτημα που εξέταζε το επίπεδο της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι αυτό είναι μέσο προς υψηλό. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, αξιολόγησαν ως μέσο προς υψηλό το επίπεδο του συνόλου των υπο-διαστάσεων της εργασιακής απόδοσης, οι οποίες μελετήθηκαν στα πλαίσια της εργασίας. Το επίπεδο των οργανωτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκε ως το υψηλότερο μεταξύ των υπό εξέταση υπο-διαστάσεων, ενώ το επίπεδο της γνώσης της εργασίας των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκε ως το χαμηλότερο μεταξύ των υπό εξέταση υπο-διαστάσεων.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχουν αναπτύξει σε μεγάλο προς πολύ μεγάλο βαθμό τις ήπιες δεξιότητες της επικοινωνίας, της επίλυσης προβλημάτων, της ομαδικής εργασίας, της δια βίου μάθησης και της ηγεσίας, ενώ χαρακτηρίζονται από μέσο προς υψηλό επίπεδο συνολικής εργασιακής απόδοσης, αλλά και από μέσο προς υψηλό επίπεδο επιμέρους στοιχείων της συνολικής εργασιακής απόδοσης, δηλαδή γνώσης της εργασίας, οργανωτικών ικανοτήτων και αποδοτικότητας. Επιπλέον, η ήπια δεξιότητα της ομαδικής εργασίας επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό και θετικό τρόπο τη συνολική εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών αλλά και την υπό-διάσταση της γνώσης της εργασίας, ενώ η ήπια δεξιότητα της ηγεσίας επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό και θετικό τρόπο μόνο την υπό-διάσταση της αποδοτικότητας, συμβάλλοντας στην αύξηση αυτής.

6.2 Πρακτικές προεκτάσεις της εργασίας

Λαμβάνοντας υπόψη ότι το επίπεδο της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών καθορίζει ως ένα βαθμό το επίπεδο της συνολικής απόδοσης της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας, τα ευρήματα της εργασίας μπορούν να ληφθούν υπόψη από τους σχολικούς διευθυντές και τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα, προκειμένου οι τελευταίοι να προχωρήσουν στην ανάληψη μέτρων που συμβάλλουν στην αύξηση της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών άρα και στην αύξηση της απόδοσης των σχολικών μονάδων.

Ειδικότερα, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της εργασίας, σύμφωνα με τα οποία η ήπια δεξιότητα της ομαδικής εργασίας συμβάλλει στην αύξηση τόσο της συνολικής εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών, όσο και της επί μέρους διάστασης της γνώσης της εργασίας, οι σχολικοί διευθυντές και οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα, μπορούν να προχωρήσουν στην ανάπτυξη κι εφαρμογή δράσεων που ενθαρρύνουν την περαιτέρω καλλιέργεια της προαναφερόμενης ήπιας δεξιότητας. Σε επίπεδο σχολικών διευθυντών, οι εν λόγω δράσεις μπορούν να αφορούν στην ανάληψη έργων που απαιτούν τη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου ή ακόμη και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, τους γονείς ή την κοινότητα. Παράλληλα, σε επίπεδο υπευθύνων χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι εν λόγω δράσεις μπορούν να αφορούν στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενδυνάμωσης της ήπιας δεξιότητας της ομαδικής εργασίας.

Όμοια, όσον αφορά στο εύρημα της εργασίας, σύμφωνα με το οποίο η ήπια δεξιότητα της ηγεσίας συμβάλλει στη βελτίωση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών, οι σχολικοί διευθυντές μπορούν να αναθέτουν τη διαχείριση έργων ή σχολικών δράσεων σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ενισχύσουν περαιτέρω τις ηγετικές ικανότητες των τελευταίων. Από την άλλη πλευρά, οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούν να προχωρήσουν στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών δράσεων αναφορικά με ζητήματα που σχετίζονται με την ηγεσία και να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε αυτές.

6.3 Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Ο σημαντικότερος περιορισμός της εργασίας προκύπτει από το μέγεθος του δείγματος της έρευνας, το οποίο αποτέλεσαν 85 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αν και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς και ο βαθμός ανταπόκρισής τους σε αυτήν, είναι ικανοποιητικός και ικανός να διασφαλίσει την αξιοπιστία των δεδομένων και κατ' επέκταση την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας, προτείνεται η διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, προκειμένου να είναι ασφαλέστερη η γενίκευση των συμπερασμάτων της εργασίας στον ευρύτερο πληθυσμό.

Επιπλέον, η παρούσα εργασία έλαβε υπόψη της μόνο τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα κι όχι εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε

άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, προτείνεται η διεξαγωγή αντίστοιχης έρευνας μεταξύ εκπαιδευτικών άλλων βαθμίδων εκπαίδευσης, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίον εντοπίζονται διαφορές είτε ως προς το επίπεδο ήπιων δεξιοτήτων και το επίπεδο εργασιακής απόδοσης, είτε ως προς την επιρροή που ασκούν οι ήπιες δεξιότητες στην εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών, στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Τέλος, η παρούσα εργασία περιλάμβανε τη διεξαγωγή έρευνας μεταξύ εκπαιδευτικών, μελετώντας το επίπεδο των ήπιων δεξιοτήτων, το επίπεδο της εργασιακής τους απόδοσης και τη σχέση μεταξύ τους, σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Κρίνεται ενδιαφέρουσα, η διεξαγωγή αντίστοιχης έρευνας, η οποία θα εξετάζει ένα δείγμα σχολικών διευθυντών, μαθητών ή γονέων και κηδεμόνων, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν τα προαναφερόμενα μέρη της σχολικής κοινότητας αξιολογούν με τον ίδιο τρόπο το επίπεδο των ήπιων δεξιοτήτων και της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών και εάν εντοπίζουν αντίστοιχη συσχέτιση μεταξύ των ήπιων δεξιοτήτων και της εργασιακής απόδοσης τους.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Agcam, R. and Dogan, A. (2021). A study on the soft skills of pre-service teachers. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), pp.35-48.

Alon, I. and Higgins, J. (2005). Global leadership success through emotional and cultural intelligences. *Business Horizons*, 48(6), pp.501-512.

American Board of Internal Medicine (ABIM) (1995). Project professionalism. [online], available at: <https://medicinainternaucv.files.wordpress.com/2013/02/project-professionalism.pdf> [Accessed 7 October 2022].

Andrews, J. and Higson, H. (2008). Graduate employability, soft skills versus hard business knowledge: A European study. *Higher Education in Europe*, 33(4), pp.411-422.

Anekwe, M. and Anekwe, S. (2020). Enhancing teachers' job performance through effective human resource development practices in public secondary schools in Rivers State, Nigeria. 2nd International Conference on New Trends in Teaching and Education, 12-14 June 2020, London, United Kingdom. [online], available at: <https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2020/10/2-512.pdf> [Accessed 11 October 2022].

Anitha, J. (2014). Determinants of employee engagement and their impact on employee performance. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 63(3), pp.308-323.

Armstrong, M. (2006). *Performance Management: Key Strategies and Practical Guidelines*. (eds), Kogan Page, London.

Arvey, R. and Murphy, K. (1998). Performance evaluation in work settings. *Annual Review of Psychology*, 49, p.141-168.

Attakorn, K., Tayut, T., Pisitthawat, K. and Kanokorn, S. (2014). Soft skills of new teachers in the secondary schools of KhonKaen secondary educational service area 25, Thailand. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, pp.1010-1013.

Australian Bureau of Statistics (2006). Australian and New Zealand Standard Classification of Occupation. [online], available at: <https://www.abs.gov.au/statistics/classifications/anzsco->

[australian-and-new-zealand-standard-classification-occupations/2021/classification-structure](#)

[Accessed 3 October 2022].

Awodiji, O. and Oluwalola, F. (2021). Linking soft skills to business education teachers' job effectiveness in Ilorin Metropolis secondary schools. *Journal of Management and Business Education*, 4(3), pp.259-274.

Bacon, N. and Blyton, P. (2003). The impact of teamwork on skills: employee perceptions of who gains and who loses. *Human Resource Management Journal*, 13(2), pp.13-29.

Badcock, P., Pattison, P. and Harris, K. (2010). Developing generic skills through university study: a study of arts, science and engineering in Australia. *Higher Education*, 60(4), pp.441-458.

Bancino, R. and Zevalkink, C. (2007). Soft skills: the new curriculum for hard-core technical professionals. *Techniques*, 82(5), pp.20-22.

Bapna, R., Langer, N., Mehra, A., Gopal, R. and Gupta, A. (2013). Human capital investments and employee performance: an analysis of IT services industry. *Management Science*, 59(3), pp.641-658.

Bastian, V., Burns, N. and Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(6), pp.1135-1145.

Bataineh, K. (2017). The impact of electronic management on the employees' performance. *Journal of Management and Strategy*, 8(5), pp.86-100.

Bergeron, D. (2007). The potential paradox of organizational citizenship behavior: good citizens at what cost? *Academy of Management Review*, 32(4), pp.1078-1095.

Bhattacharya, M., Gibson, D. and Doty, D. (2005). The effects of flexibility in employee skills, employee behaviors and human resource practices on firm performance. *Journal of Management*, 31(4), pp.622-640.

Boston University (2016). Regression Diagnostics. [online], available at: https://sphweb.bumc.bu.edu/otlt/MPH-Modules/BS/R/R5_Correlation-Regression/R5_Correlation-Regression7.html [Accessed December 1, 2022]

Boxall, P. and Purcell, J. (2011). *Strategy and Human Resource Management*. (eds), Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Boxall, P., Purcell, J. and Wright, P. (2007). *The Oxford Handbook of Human Resource Management*. (eds), Oxford University Press, New York, NY.

Breivik, G. (2016). The role of skill in sport. *Sport, Ethics and Philosophy*, 10, pp.222-236.

Brewer, G. and Selden, S. (2000). Why elephants gallop: Assessing and predicting organizational performance in Federal Agencies. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10(4), pp.685-712.

Brewster, C. and Railsback, J. (2001). *Supporting Beginning Teachers: How Administrators, Teachers and Policymakers Can Help New Teachers Succeed*. (eds.), Request Series.

Brink, K. and Costigan, R. (2015). Oral communication skills: are the priorities of the workplace and AACSB-Accredited business programs aligned? *Academy of Management Learning & Education*, 14(2), pp.205-221.

Campbell, C., Ford, P., Rumsey, M., Pulakos, E., Borman, W., Felker, D. et al. (1990). Development of multiple job performance measures in a representative sample of jobs. *Personnel Psychology*, 43(2), pp.277-300.

Carlos, V. and Rodriguez, R. (2015). Development and validation of a self-reported measure of job performance. *Social Indicators Research*, 126(1), pp.279-307.

Cenas Pa-alisbo, M. (2017). The 21st century skills and job performance of teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(32), pp.7-12.

Chatman, J., Caldwell, D., O'Reilly, C. and Doerr, B. (2014). Parsing organizational culture: how the norm for adaptability influences the relationship between culture consensus and financial performance in high-technology firms. *Journal of Organizational Behavior*, 35(6), pp.785-808.

Chen, Z. and Francesco, A. (2003). The relationship between components of commitment and employee performance in China. *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), pp.490-510.

- Chen, J., Silverthorne, C. and Hung, J. (2006). Organization communication, job stress, organizational commitment, and job performance of accounting professionals in Taiwan and America. *Leadership and Organization Development Journal*, 27(4), pp.242-249.
- Cheng, E., Li, H. and Fox, P. (2007). Job performance dimensions for improving final project outcomes. *Journal of Construction Engineering and Management*, 133(8), pp.592-599.
- Claessens, B., Van Eerde, W., Rutte, C. and Roe, R. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), pp.255-276.
- Conference Board of Canada (2013). The need to make skills work: the cost of Ontario's skills gap. [online], available at: https://otec.org/wp-content/uploads/2020/09/Need_to_Make_Skills_Work_Report_June_2013.pdf [Accessed 3 October 2022].
- Crant, J. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26(3), pp.435-462.
- Cukier, W., Hodson, J. and Omar, A. (2015). Soft skills are hard. A review of the literature. Social Sciences and Humanities Research Council (SSHRC). [online], available at: https://www.torontomu.ca/content/dam/diversity/reports/KSG2015_SoftSkills_FullReport.pdf [Accessed 2 October 2022].
- Darling, A. and Dannels, D. (2003). Practicing engineers talk about the importance of talk: a report on the role of oral communication in the workplace. *Communication Education*, 52(1), pp.1-16.
- De Pietro, O. and Altomari, N. (2019). A tool to measure teachers' soft skills: results of a pilot study. *Advances in Social Science and Culture*, 1(2), pp.245-257.
- Dermol, V. and Cater, T. (2013). The influence of training and training transfer factors on organizational learning and performance. *Personnel Review*, 42(3), pp.324-348.
- Diamantidis, A. and Chatzoglou, P. (2018). Factors affecting employee performance: an empirical approach. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 68(1), pp.171-193.

- Dreyfus, H. and Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. (eds), New York, NY:: Free Press.
- Duffy, F., Gordon, G., Whelan, G., Cole-Kelly, K. and Frankel, R. (2004). Assessing competence in communication and interpersonal skills: the Kalamazoo II report. *Academic Medicine*, 79(6), pp.495-507.
- Dyer, J., Gregersen, H. and Christensen, C. (2011). The innovator's DNA. *Harvard Business Review Press*, 87. [online], available at: <https://hbr.org/2009/12/the-innovators-dna> [Accessed 5 October 2022].
- Ellis, A., Bell, B., Ployhart, R., Hollenbeck, J. and Ilgen, D. (2005). An evaluation of generic teamwork skills training with action teams: effects on cognitive and skill-based outcomes. *Personnel Psychology*, 58(3), pp.641-672.
- Epstein, R. and Hundert, E. (2002). Defining and assessing professional competence. *Jama*, 287(2), pp.226-235.
- Esposito, A. (2008). Skill: an elusive and ambiguous concept in labour market studies. *Australian Bulletin of Labour*, 32(1), pp.100-124.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birma, B. and Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Education Research Journal*, 38(4), pp.915-945.
- Grant, A. and Ashford, S. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior*, 28, pp.3-34.
- Griffin, M., Neal, A. and Parker, S. (2007). A new model of work role performance: positive behavior in uncertain and interdependent contexts. *Academy of Management Journal*, 50(2), pp.327-347.
- Hale, J. (2002). *Performance Based Evaluation: Tools and Techniques to Measure the Impact of Training*. (eds), Jossey-Bass/Pfeiffer, San Francisco, CA.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference. What is the research evidence? [online], available at:

https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003 [Accessed 13 November 2022].

Heavy, C., Halliday, S., Gilbert, D. and Murphy, E. (2011). Enhancing performance: Bringing trust, commitment and motivation together in organizations. *Journal of General Management*, 36(3), pp.1-18.

IBM (2021). Linear regression: Plots. [online], Available at: <https://www.ibm.com/docs/ro/spss-statistics/beta?topic=regression-linear-plots&fbclid=IwAR2boPICzymBL8WBPD1VrOqeKGUwTaFZzmpUYFiiksoefVk97ZxaTIZ-n5s> [Accessed December 1, 2022]

Imhangbe, O., Okecha, R. and Obozuwa, J. (2018). Principals' leadership styles and teachers' job performance: Evidence from Edo State, Nigeria. *Educational Management Administration and Leadership*, 47(6), pp.1-16.

Isaac, O., Abdullah, Z., Ramayah, T. and Mutahar, A. (2017). Internet usage, user satisfaction, task-technology fit and performance impact among public sector employees in Yemen. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 34, pp.210-241.

Islami, X., Muloolli, E. and Mustafa, N. (2018). Using management by objectives as a performance appraisal tool for employee satisfaction. *Future Business Journal*, 4(1), pp.94-108.

Jackson, D. (2013). The contribution of work-integrated learning to undergraduate employability skill outcomes. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 14(2), pp.99-115.

James, R. and James, M. (2004). Teaching career and technical skills in a mini business world. *Business Education Forum*, 59(2), pp.39-41.

Jazeel, A. (2016). Soft skills for professional teachers: a new perspective in teacher education. International Conference on Health Indicators for Physical and Cognitive Fitness Education, 11, [online], available at: https://www.researchgate.net/publication/310112473_SOFT_SKILLS_FOR_PROFESSIONAL_TEACHERS_A_NEW_PERSPECTIVE_IN_TEACHER_EDUCATION [Accessed 7 October 2022].

Johnson, S., Suriya, C., Won Yoon, S., Berrett, J. and La Fleur, J. (2002). Team development and group processes of virtual learning teams. *Computers and Education*, 39(4), pp.379-393.

Kanokorn, S., Pongtorn, P. and Sujanya, S. (2014). Soft skills development to enhance teachers' competencies in primary schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, pp.842-846.

Kee, C., Ahmad, F., Ibrahim, F. and Nie, K. (2012). Correlating graduate marketability dimensions with the measurements of university-student relationship. *Asian Social Science*, 8(6), pp.63-73.

Ketkar, S. and Sett, P. (2010). Environmental dynamism, human resource flexibility and firm performance: analysis of a multi-level causal model. *International Journal of Human Resource Management*, 21(8), pp.1173-1206.

Kim, Y. (2002). A state of art review on the impact of technology on skill demand in OECD countries. *Journal of Education and Work*, 15(1), pp.89-109.

Knapp, B. (1963). *Skill in sport: the attainment of proficiency*. (eds), Routledge.

Kooji, D., Guest, D., Clinton, M., Knight, T., Jansen, P. and Dikkers, J. (2013). How the impact of HR practices on employee well-being and performance changes with age. *Human Resource Management Journal*, 23(1), pp.18-35.

Kopelman, R., Brief, A. and Guzzo, R. (1990). The role of climate and culture in productivity. In Schneider, B. (Ed.), *Organizational Climate and Culture*, Jossey-Bass, San Fransisco, CA, pp.282-318. [online], available at: https://www.researchgate.net/publication/278965490_The_role_of_Climate_and_Culture_in_Productivity_in_Organizational_Climate_and_Culture_Ben_Schneider_edJossey-Bass_Frontiers_in_Industrial_and_Organizational_Psychology_Series [Accessed 9 October 2022].

Kozlowski, S. and Klein, K. (2000). A multilevel approach to theory and research in organizations: contextual, temporal and emergent processes. In Klein, K. and Kozlowski, S. (Eds.), *Multilevel Theory, Research and Methods in Organizations*. Jossey-Bass, San Fransisco, CA, pp.3-90. [online], available at: https://www.researchgate.net/publication/232580888_A_multilevel_approach_to_theory_and

[research in organizations Contextual temporal and emergent processes](#) [Accessed 10 October 2022].

Lafer, G. (2002). *The Jobs Training Charade*. (eds), Cornell University Press, Ithaca and London.

Lepak, D., Liao, H., Chung, Y. and Harden, E. (2006). A conceptual review of human resource management systems in strategic human resource management research. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 25, pp.217-271.

Li, M., Perez-Diaz, P., Mao, Y. and Petrides, K. (2018). A multilevel model of teachers' job Performance: understanding the effects of trait emotional intelligence, job satisfaction and organizational trust. *Frontiers in Psychology*, 9. [online], available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6283976/> [Accessed 12 October 2022].

Limon, I. and Sezgin-Nartgun, S. (2020). Development of teacher job performance scale and determining teachers' job performance level. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(3), pp.564-590.

Macqual, S., Mohd Salleh, U. and Zulnaidi, H. (2021). Assessing prospective teachers' soft skills curriculum implementation: effects on teaching practicum success. *South African Journal of Education*, 41(3), pp.1-21.

Maes, J., Weldy, T. and Icenogle, M. (1997). A managerial perspective: oral communication competency is most important for business students in the workplace. *Journal of Business Communication*, 34(1), pp.67-80.

Mathis, R. and Jackson, J. (2011). *Human Resources Management*. (eds), South-Western Cengage Learning, Mason, OH.

McCarthy, M. and Carter, R. (2001). Ten Criteria for A Spoken Grammar. In E. Hinkel and S. Fotos (eds), *New Perspectives on Grammar Teaching in second Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mitchell, G., Skinner, L. and White, B. (2010). Essential soft skills for success in the twenty-first century workforce as perceived by business educators. *Delta Pi Epsilon Journal*, 52(1), pp.43-53.

- Morgenson, F., Delaney-Klinger, K. and Hemingway, M. (2005). The importance of job autonomy, cognitive ability and job-related skill for predicting role breadth and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 90(2), pp.399-406.
- Morrison, E. and Phelps, C. (1999). Taking charge at work: extra-role efforts to initiate workplace change. *Academy of Management Journal*, 42(4), pp.403-419.
- Ngang, T., Yunus, H. and Hashim, N. (2015). Soft skills integration in teaching professional training: Novice teachers' perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, pp.835-840.
- Ngwale, A. (2021). The contribution of teachers' job satisfaction on their job performance in Tanzania secondary schools. *Global Scientific Journals*, 9(12), pp.1238-1244.
- Noe, R., Hollenbeck, J., Gerhart, B. and Wright, P. (2006). *Human Resource Management: Gaining a Competitive Advantage*. (eds), McGraw-Hill Companies, New York, NY.
- Pachauri, D. and Yadav, A. (2014). Importance of soft skills in teacher education programme. *International Journal of Educational Research and Technology*, 5(1), pp.22-25.
- Parker, S. and Collins, C. (2010). Taking stock: integrating and differentiating multiple proactive behaviors. *Journal of Management*, 36(3), pp.633-662.
- Pawirosumarto, S., Sarjana, P. and Gunawan, R. (2017). The effect of work environment, leadership style and organizational culture towards job satisfaction and its implication towards employee performance in Parador Hotels and Resorts, Indonesia. *International Journal of Law and Management*, 59(7), pp.1337-1358.
- Perreault, H. (2004). Business educators can take a leadership role in character education. *Business Education Forum*, 59(1), pp.23-24.
- Pfeffer, J. (1977). The ambiguity of leadership. *Academy of Management Review*, 2(1), pp.104-112.
- Popova, V. and Sharpanskykh, A. (2010). Modeling organizational performance indicators. *Information Systems*, 35(4), pp.505-527.

- Pulakos, E. (2009). *Performance Management: A New Approach for Driving Business Results*. (eds), Wiley-Blackwell, Malden, MA.
- Pulakos, E., Schmitt, N., Dorsey, D., Hedge, J. and Borman, W. (2002). Predicting adaptive performance: further tests of a model of adaptability. *Human Performance*, 15(4), pp.299-323.
- Ragusa, A., Caggiano, V., Ramos, R., Gonzalez-Bernal, J., Gentil-Gutierrez, A., Carvalho Bastos, S., Gonzalez-Santos, J. and Santamaria-Pelaez, M. (2022). High education and university teaching and learning processes. *International Journal of Environmental and Public Health*, 19, pp.1-12.
- Rew, L., Becker, H., Cookston, J., Khosropour, S. and Martineez, S. (2003). Measuring cultural awareness in nursing students. *Journal of Nursing Education*, 42(6), pp.249-257.
- Rifkin, H. (2002). Invest in people skills to boost bottom line. [online], available at: <https://www.bizjournals.com/portland/stories/2002/06/03/focus6.html> [Accessed 13 November 2022].
- Robles, M. (2016). Executive perception of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), pp.453-465.
- Salovey, P. and Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), pp.185-211.
- Saunders, M., Lewis, P. and Thornhill, A. (2009). *Research Methods for Business Students*. (5th eds), Harlow: Pearson Education Limited.
- Saunders, S. and Mill, M. (1999). The knowledge of communication skills of secondary graduate student teachers and their understanding of the relationship between communication skills and teaching. NZARE/AARE Conference Paper – Melbourne, Conference Paper Number MIL99660.
- Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: education beyond academic knowledge. [online], available at: <https://www.bcsgea.org.bd/wp-content/uploads/2019/11/The-Importance-of-Soft-Skills-Education-beyond-academic-knowledge.pdf> [Accessed 13 November 2022].

Seat, E., Parsons, J. and Poppen, W. (2001). Enabling engineering performance skills: a program to teach communication, leadership and teamwork. *Journal of Engineering Education*, 90(1), pp.7-12.

Smith, M. and Bititc, U. (2017). Interplay between performance measurement and management, employee engagement and performance. *International Journal of Operations*, 37(9), pp.1207-1228. [online], available at: [Smith_Bititci_IJOPM_Interplay_between_performance_measurement_and_management](#) [Accessed 7 October 2022].

Sng Bee, B. (2012). The Impact of teachers' communication skills on teaching: reflections of pre-service teachers on their communication strengths and weaknesses. [online], available at: <http://old.hltmag.co.uk/feb12/mart.htm> [Accessed 13 November 2022].

Sommerville, K. (2007). *Hospital Employee Management and Supervision: Concept and Practical Application*. (eds), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Sonnentag, S. and Frese, M. (2002). Performance concepts. In S. Sonnentag (Ed.), *Psychological management of individual performance: A handbook in the psychology of management in organizations* (pp.3-25). West Sussex: Wiley.

Suleman, Q., Ali Syed, M., Ahmed, S., Khattak, A., Noreen, R. and Qureshi, M. (2021). Association between soft skills and job performance: a cross-sectional study among secondary school heads in Kohat Division, Pakistan. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 15(7), pp.553-576.

Sutton, N. (2002). Why can't we all just get along. *Computing Canada*, 28(16), [online], available at: <https://www.aabri.com/manuscripts/193080.pdf> [Accessed 3 October 2022].

Tang, K., Yunus, H. and Hashim, N. (2015). Soft skills integration in teaching professional training: novice teachers' perspectives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186, pp.835-840.

Tether, B., Mina, A., Consoli, D. and Gagliardi, D. (2005). A literature review on skills and innovation. How does successful innovation impact on the demand for skills and how do skills drive innovation? *ESRC Centre on Innovation and Competition*, University of Manchester.

[online], available at:
[https://www.researchgate.net/publication/268212425 A Literature Review on Skills and Innovation How Does Successful Innovation Impact on the Demand for Skills and How Do Skills Drive Innovation](https://www.researchgate.net/publication/268212425_A_Literature_Review_on_Skills_and_Innovation_How_Does_Successful_Innovation_Impact_on_the_Demand_for_Skills_and_How_Do_Skills_Drive_Innovation) [Accessed 3 October 2022].

Thompson, J. (2005). Proactive personality and job performance: a social capital perspective. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), pp.1011-1017.

Toner, P. (2011). Workforce skills and innovation: an overview of major themes in the literature. OECD Directorate for Science, Technology and Industry (STI), [online], available at:<https://www.oecd.org/sti/inno/46970941.pdf> [Accessed 2 October 2022].

Uddin, M., Luva, R. and Hossain, S. (2013). Impact of organizational culture on employee performance and productivity: a case study of telecommunication sector in Bangladesh. *International Journal of Business and Management*, 8(2), pp.63-77.

Ukaigwe, P. and Jack, I. (2020). Management of teachers' social skills and job performance in senior public secondary schools in Rivers State, Nigeria. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 7(4), pp.182-190.

Van Veldhoven, M. (2005). Financial performance and the long-term link with HR practices, work climate and job stress. *Human Resource Management Journal*, 15(4), pp.30-53.

Viswesvaran, C. (2001). Assessment of individual job performance: A review of the past century and a look ahead. In N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinangil & C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of industrial work and organizational psychology* (Vol. 1, pp.110-126). London: Sage.

Winterton, J. (2008). *Training, Competence and Development: The Oxford Handbook of Human Resource Management*. (eds), Oxford University Press, New York, NY.

Winwood, P., Colon, R. and McEwen, K. (2013). A practical measure of workplace resilience: developing the resilience at work scale. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 55(10), pp.1205-1212.

Zhou, Q., Hirst, G. and Shipton, H. (2012). Promoting creativity at work: The role of problem-solving demand. *Applied Psychology*, 61(1), pp.56-80.

Zikanga, D., Anumaka, B., Tamale, M. and Mugizi, W. (2021). Remuneration and job performance of teachers in Government aided secondary schools in Western Uganda. *Interdisciplinary Journal of Education Research*, 3(2), pp.10-22.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α' – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο αυτό διανέμεται στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας μεταπτυχιακού επιπέδου και αποσκοπεί στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των ήπιων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της εργασιακής απόδοσής τους. Οι απαντήσεις είναι απολύτως ανώνυμες κι εμπιστευτικές, ενώ θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικό σκοπό. Δεδομένου ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, σας παρακαλώ να είστε ειλικρινής κατά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων θερμά για τον χρόνο που θα διαθέσετε!

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΙΣ ΗΠΙΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ (Παρακαλώ, σε κάθε δήλωση, επιλέξτε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει καλύτερα την απάντησή σας)						
ΗΠΙΑΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ <i>SOFT SKILL OF COMMUNICATION</i>		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Αφιερώνω μεγάλο μέρος του χρόνου μου στο να ακούω τους άλλους. <i>I spend a lot of time listening to others.</i>	1	2	3	4	5
2	Κατά τη διάρκεια μίας δραστηριότητας εκπαίδευσης, είμαι χαρούμενος/η που διατυπώνονται ερωτήσεις σχετικά με το ζήτημα που εξηγώ. <i>During a training activity, I am pleased that questions are being asked about the topic I am explaining.</i>	1	2	3	4	5
3	Είμαι διατεθειμένος/η να δεχθώ κριτική και να τη συζητήσω. <i>I am willing to accept criticism and discuss about it.</i>	1	2	3	4	5
4	Ανταλλάσσω ιδέες με τους άλλους. <i>I exchange my ideas with others.</i>	1	2	3	4	5
5	Συγκρίνω τον εαυτό μου με τις διαφορετικές απόψεις των συνομιλητών μου. <i>I compare myself with the different points of view of my interlocutors.</i>	1	2	3	4	5
6	Χρησιμοποιώ σαφή και απλή γλώσσα. <i>I use a clear and simple language.</i>	1	2	3	4	5

7	Είμαι διατεθειμένος/η να βοηθήσω τους άλλους, κάνοντας περισσότερα από όσα πρέπει. <i>I am willing to help others by going beyond the required commitment.</i>	1	2	3	4	5
ΗΠΙΑΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ SOFT SKILL OF PROBLEM SOLVING		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
8	Προσπαθώ να προβλέπω τι πρόκειται να συμβεί, πριν εκτελέσω μία δραστηριότητα. <i>I try to predict what could happen before performing an activity.</i>	1	2	3	4	5
9	Προσπαθώ να κατανοήσω τις αιτίες κάθε προβλήματος. <i>I try to understand the causes of each problem.</i>	1	2	3	4	5
10	Συγκρίνω προσεκτικά τις διαφορετικές λύσεις κατά την επίλυση ενός προβλήματος. <i>I carefully compare different solutions to solve problems.</i>	1	2	3	4	5
11	Εξετάζω τις προβληματικές καταστάσεις, επιδιώκοντας να συλλέξω όλη την απαιτούμενη πληροφόρηση. <i>I examine the problematic situation trying to get all the important information.</i>	1	2	3	4	5
12	Όταν επιλύω ένα πρόβλημα, λαμβάνω αποφάσεις που αργότερα αποδεικνύονται ικανοποιητικές. <i>When I solve a problem, I make decisions that later prove to be satisfactory.</i>	1	2	3	4	5
13	Όταν προκύπτει ένα πρόβλημα, πρέπει να επιλύεται όσο το δυνατόν συντομότερα. <i>When a problem arises, it must be resolved as quickly as possible.</i>	1	2	3	4	5
ΗΠΙΑΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ SOFT SKILL OF TEAMWORK		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
14	Συμμετέχω ενεργά σε ομάδες μελέτης ή εργασίας. <i>I participate actively in study or work groups.</i>	1	2	3	4	5

15	Όταν εργάζομαι σε μία ομάδα, επικοινωνώ αποτελεσματικά και εποικοδομητικά. <i>I communicate effectively and constructively when working in a group.</i>	1	2	3	4	5
16	Κατά την ομαδική εργασία, αναγνωρίζω τη χρησιμότητα των διαφορετικών οπτικών κάθε μέλους της ομάδας. <i>In group work, I recognize the usefulness of the different perspectives of each individual member.</i>	1	2	3	4	5
17	Ενθαρρύνω την ανάπτυξη θετικής ατμόσφαιρας μεταξύ των μελών της ομάδας μου. <i>I encourage the establishment of a positive atmosphere among the members of my work or study group.</i>	1	2	3	4	5
18	Εκτιμώ τα έργα που απαιτούν ομαδική εργασία. <i>I appreciate projects that require group work.</i>	1	2	3	4	5
19	Κατά την ομαδική εργασία, εκφράζω στα άλλα μέλη της ομάδας τις εντυπώσεις μου για την πορεία εξέλιξης του έργου μας. <i>In a group work, I express to the other members my impressions on the progress of the project.</i>	1	2	3	4	5
20	Σε μία ομάδα εργασίας, τείνω να εμπιστευόμαι το δικό μου σκέλος της εργασίας στα άλλα μέλη. <i>In a working group, I tend to entrust my part to the other colleagues.</i>	1	2	3	4	5
ΗΠΙΑΔΕΞΙΟΤΗΤΑΔΙΑΒΙΟΥΜΑΘΗΣΗΣ SOFT SKILL OF LIFELONG LEARNING		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
21	Δεν είναι απαραίτητο να συνεχίσω να εκπαιδεύομαι όταν εξασφαλίσω εργασιακή σταθερότητα. <i>It is not necessary to continue to train after having achieved job stability.</i>	1	2	3	4	5
22	Μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο με τον οποίον εκτελώ τις εργασίες μου. <i>I can improve the way I do things.</i>	1	2	3	4	5
23	Μπορώ να συνδέσω τα νέα πράγματα που μαθαίνω με όσα γνωρίζω ήδη.	1	2	3	4	5

	<i>I can establish connections between new things I learn and things I already know.</i>					
24	Αλληλεπιδρώ με τους άλλους για να επιλύσω προβλήματα και να βελτιώσω τις γνώσεις μου. <i>I interact with others to solve problems and improve my knowledge.</i>	1	2	3	4	5
25	Εάν κολλήσω σε μία μαθησιακή δραστηριότητα, σκέφτομαι με ποιον τρόπο μπορώ να ξεπεράσω τη δυσκολία. <i>If I get stuck in a learning activity I think about how and what to do to overcome the difficulty.</i>	1	2	3	4	5
26	Αμφισβητώ την προηγούμενη γνώση μου. <i>I question my previous knowledge.</i>	1	2	3	4	5
27	Οι ιδέες μου ποικίλουν ανάλογα με τη γνώση που αποκτώ. <i>My ideas vary according to the new knowledge acquired.</i>	1	2	3	4	5
ΗΠΙΑΔΕΞΙΟΤΗΤΑΗΓΕΣΙΑΣ SOFT SKILL OF LEADERSHIP		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
28	Χρησιμοποιώ τη φαντασία μου για να προβάλλω τον εαυτό μου σε σημαντικές εργασίες. <i>I use imagination to project myself into important tasks.</i>	1	2	3	4	5
29	Όταν ξεκινώ μία συγκεκριμένη δραστηριότητα έχω την προσδοκία ότι θα επιτύχω. <i>I have expectations of success before starting a certain activity.</i>	1	2	3	4	5
30	Προσπαθώ να ξεπερνάω τις προκλήσεις που αντιμετωπίζω. <i>I tend to overcome the challenges I face.</i>	1	2	3	4	5
31	Προσπαθώ να προβλέπω τις απαιτήσεις κάθε μέλους της ομάδας. <i>I try to foresee the requests of each member of the group.</i>	1	2	3	4	5
32	Όταν θέτω στόχους, επικεντρώνομαι σε αυτούς, σε βραχυπρόθεσμο, μεσοπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο ορίζοντα. <i>When I set goals, I focus on those in the short, medium and long term.</i>	1	2	3	4	5

33	Χρησιμοποιώ γραπτές σημειώσεις για να οργανώνω τα στάδια της εργασίας μου. <i>I use written notes to organize the work phases.</i>	1	2	3	4	5
34	Επικεντρώνομαι στις ευχάριστες κι όχι τις δυσάρεστες πτυχές των δραστηριοτήτων μου. <i>I focus on the pleasant aspects, not the unpleasant ones of my activities.</i>	1	2	3	4	5

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ (Παρακαλώ, σε κάθε δήλωση, επιλέξτε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει καλύτερα την απάντησή σας)						
ΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ JOB KNOWLEDGE		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
35	Εάν χρειάζεται να εκτελέσω μία εργασία, με την οποία δεν είμαι εξοικειωμένος/η, αναζητώ πληροφορίες που θα μου επιτρέψουν να την εκτελέσω καλύτερα. <i>If I need to perform a task that I'm not familiar with, I seek for information that allows me to perform it better.</i>	1	2	3	4	5
36	Εάν δεν είχα κάποια εμπειρία, δεν νομίζω ότι θα εκτελούσα την εργασία μου αποτελεσματικά. <i>I don't think I could execute my tasks effectively if I didn't have a certain amount of experience.</i>	1	2	3	4	5
37	Ο τρόπος με τον οποίον εκτελώ τα βασικά εργασιακά μου καθήκοντα δεν συμβαδίζει πάντοτε με αυτά που είμαι ικανός/η να κάνω. <i>The way I perform the basic tasks required in my job is not always in agreement with what I'm capable of doing.</i>	1	2	3	4	5
38	Ο τρόπος με τον οποίον εκτελώ τα βασικά εργασιακά μου καθήκοντα ανταποκρίνεται απόλυτα στην απόδοση που αναμένει ο οργανισμός ότι θα έχω. <i>The way I perform the basic tasks required in my job corresponds completely to the performance that the organization where I work asks from me.</i>	1	2	3	4	5

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ORGANIZATIONAL SKILLS		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
39	Δεν είναι πάντα εύκολο για εμένα να εκτελώ τα καθήκοντά μου εγκαίρως. <i>It is not always easy for me to perform tasks on time.</i>	1	2	3	4	5
40	Όταν υπάρχει προθεσμία για την εργασία που πρέπει να εκτελέσω, πάντοτε την ολοκληρώνω εγκαίρως. <i>When I have a deadline to perform a certain task, I always finish it on time.</i>	1	2	3	4	5
41	Εάν έπρεπε να εκτελέσω ένα καθήκον σε συνεργασία με άλλους συναδέλφους, πιθανώς θα ήμουν υπεύθυνος/η για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την παρακολούθηση της απαιτούμενης δουλειάς. <i>If I had to perform a task in conjunction with other workers, I would probably be responsible for the planning, organizing and monitoring of the work to be done.</i>	1	2	3	4	5
42	Πάντοτε εκτελώ τα καθήκοντά μου την τελευταία στιγμή. <i>I always leave my tasks to the last minute.</i>	1	2	3	4	5
43	Είμαι πάντοτε ενήμερος/η όταν δεν υπάρχουν επαρκείς πόροι (υλικοί ή ανθρώπινοι) για την ικανοποιητική απόδοση του οργανισμού. <i>I am always aware when there is a lack of the resources (material or human) needed for the efficient performance of the organization.</i>	1	2	3	4	5
ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑ EFFICIENCY		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
44	Κάποιες φορές, νιώθω απογοητευμένος/η από την απόδοσή μου στην εργασία, γιατί ξέρω ότι θα μπορούσα να έχω αποδώσει περισσότερο. <i>Sometimes, I feel disappointed with my performance at work, because I know I could have done better.</i>	1	2	3	4	5
45	Θεωρώ ότι είμαι σημαντικός/η ως εργαζόμενος/η για τον οργανισμό για τον οποίον εργάζομαι, λόγω της υψηλής απόδοσής μου.	1	2	3	4	5

	<i>I consider myself a fundamental worker to the organization I work for, due to the high quality of my performance.</i>					
46	<p>Η λήψη ανατροφοδότησης (από τους υφισταμένους, τους συναδέλφους ή τους προϊσταμένους μου) είναι σημαντική γιατί μου επιτρέπει να εξακολουθήσω να εκτελώ τα καθήκοντά μου με αφοσίωση.</p> <p><i>Receiving feedback (from my subordinates, my colleagues, my supervisor or from the organization) is fundamental in order for me to continue performing my duties with dedication.</i></p>	1	2	3	4	5

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

(Παρακαλώ συμπληρώστε τα παρακάτω στοιχεία. Βάλτε ένα (✓) στο αντίστοιχο τετραγωνάκι.)

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1	Φύλο	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα
2	Ηλικία	<input type="checkbox"/> 25 – 35 <input type="checkbox"/> 36 – 45 <input type="checkbox"/> 46 – 55 <input type="checkbox"/> 56+
3	Επίπεδο εκπαίδευσης	<input type="checkbox"/> Απόφοιτος/η Α.Ε.Ι. <input type="checkbox"/> Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου <input type="checkbox"/> Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου
4	Οικογενειακή κατάσταση	<input type="checkbox"/> Άγαμος/η <input type="checkbox"/> Έγγαμος/η <input type="checkbox"/> Διαζευγμένος/η <input type="checkbox"/> Άλλο: _____
ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ		
5	Το καθεστώς εργασίας σας	<input type="checkbox"/> Μόνιμος/η <input type="checkbox"/> Συμβασιούχος/α

6	Χρόνος προϋπηρεσίας στον κλάδο της εκπαίδευσης	<input type="checkbox"/> 0 – 3 χρόνια <input type="checkbox"/> 4 – 10 χρόνια <input type="checkbox"/> 11 – 19 χρόνια <input type="checkbox"/> 20 χρόνια και άνω
---	--	--

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία