



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ  
ΣΠΟΥΔΩΝ**

*Επιστήμες της Αγωγής: Επαγγελματική Μάθηση και  
Καινοτομίες στην Εκπαίδευση*



Διπλωματική εργασία

Η Συμβολή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Σχολικών Ηγετών  
στη Διαδικασία της Επαγγελματικής Ενδυνάμωσης των Εκπαιδευτικών:

Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης  
της

Ελένης Καλαμπούρη

Επιβλέπων καθηγητής: Γεώργιος Ιορδανίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής  
ΠΔΜ

Βαθμολογήτριες:

1. Β. Παπαδοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΔΜ
2. Ε. Κωνσταντινίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΔΜ

Φλώρινα, 2020

Copyright © Ελένη Καλαμπούρη, 2020.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

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

Όνοματεπώνυμο: Ελένη Καλαμπούρη

A.E.M.: 920

Ηλεκτρονική διεύθυνση: daskalena@gmail.com

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η Συμβολή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Σχολικών Ηγετών στη Διαδικασία της Επαγγελματικής Ενδυνάμωσης των Εκπαιδευτικών: Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής και είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας. Η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ημερομηνία 25 - 02 - 2020

Η δηλούσα

Ελένη Καλαμπούρη

## Περιεχόμενα

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b>	<b>7</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>9</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	<b>10</b>
<b>Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ</b>	
<b>1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ</b>	<b>13</b>
1.1 Έννοια και Ορισμοί της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	13
1.2 Θεωρητικά Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης	18
1.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη στον Χώρο Εργασίας	24
1.4 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ηγεσία	30
<b>2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ</b>	<b>32</b>
2.1 Ηγεσία: Έννοια και Ορισμοί	32
2.2 Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικής Ηγεσίας	34
2.3 Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας	36
2.3.1 Ο Διευθυντής ως Ηγέτης	38
2.3.2 Χαρακτηριστικά και Ικανότητες του Αποτελεσματικού Διευθυντή-Ηγέτη	43
2.3.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη Διευθυντή	47
<b>3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ</b>	<b>51</b>
3.1 Έννοια και ορισμός της Επαγγελματικής ενδυνάμωσης	51
3.2 Επαγγελματική Ενδυνάμωση στην Εκπαίδευση	54
3.2.1 Μέθοδοι και Πρακτικές Επαγγελματικής Ενδυνάμωσης Εκπαιδευτικών	60
3.2.2 Οφέλη της Επαγγελματικής Ενδυνάμωσης	64
3.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη Διευθυντή και Ενδυνάμωση Εκπαιδευτικών	67

**Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

<b>4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	<b>70</b>
4.1 Σκοπός της Έρευνας	70
4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα	71
4.3 Μέθοδος	72
4.4 Συμμετέχοντες	73
4.5 Εργαλείο Σύλλογής Δεδομένων	74
4.6 Ερευνητική Διαδικασία	76
4.7 Εισαγωγή και Επεξεργασία Δεδομένων	77
<b>5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>	<b>79</b>
5.1 Αποτελέσματα της Έρευνας	79
5.1.1 Δημογραφικά Στοιχεία Δείγματος	79
5.2 Ανάλυση Αξιοπιστίας Εργαλείου	83
5.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη Διευθυντών	85
5.4 Επαγγελματική Ενδυνάμωση Εκπαιδευτικών	100
5.5 Διερεύνηση Διαφοροποίησης ως προς τα Χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών	114
5.5.1 Διαφοροποίηση ως προς το Φύλο των Εκπαιδευτικών	114
5.5.2 Διαφοροποίηση ως προς την Ηλικία των Εκπαιδευτικών	115
5.5.3 Διαφοροποίηση ως προς τα Έτη Προϋπηρεσίας των Εκπαιδευτικών	116
5.5.4 Διαφοροποίηση ως προς το Μορφωτικό Επίπεδο των Εκπαιδευτικών	118
5.5.5 Διαφοροποίηση ως προς το Φύλο των Διευθυντών	119
5.6 Συσχέτιση Συναισθηματικής Νοημοσύνης Διευθυντών και Επαγγελματικής Ενδυνάμωσης Εκπαιδευτικών	120

<b>6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b>	<b>122</b>
<b>6.1 Συμπεράσματα</b>	<b>122</b>
<b>6.2 Περιορισμοί</b>	<b>133</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	<b>135</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	
Παράρτημα Α	144
Ερωτηματολόγιο Έρευνας	144
Παράρτημα Β	148
Α. Πίνακες για τις πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή της σχολικής μονάδας	148
Β. Πίνακες για τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών	154
Γ. Γραφήματα για τις πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή της σχολικής μονάδας	158
Δ. Γραφήματα για τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών	163

## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην καταγραφή και διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό που εκτιμούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών των δημοτικών σχολείων είναι σημαντική για την επαγγελματική ενδυνάμωση των ίδιων. Με τον τρόπο αυτό, επιδιώκει να συμβάλει στη συζήτηση σχετικά με την ενδεχόμενη σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών ως ηγετών με την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της μελέτης έγινε ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και ποσοτική έρευνα, με τη μέθοδο της συλλογής δεδομένων μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων.

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα: α) σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών όλες οι πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή επηρεάζουν όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, β) τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας όπως το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και τα έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας δεν αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή τους, γ) οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανότητα του σχολικού ηγέτη να αξιοποιεί συναισθήματα για να λύνει προβλήματα διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο του διευθυντή, δ) το μορφωτικό επίπεδο και το φύλο των εκπαιδευτικών και του διευθυντή δεν επηρεάζουν τις απόψεις των συμμετεχόντων για τα επίπεδα της επαγγελματικής ενδυνάμωσής τους, ε) η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις απόψεις τους για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, και στ) τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών επιδρούν στις απόψεις τους για την αυτονομία που πιστεύουν ότι διαθέτουν στα πλαίσια του σχολείου.

Από τα αποτελέσματα αυτά μπορούμε να συμπεράνουμε τα παρακάτω σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο θέμα: 1. οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή τους επηρεάζει την επαγγελματική τους ενδυνάμωση, 2. θεωρούν πως οι άντρες διευθυντές διαθέτουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ικανότητα αξιοποίησης συναισθημάτων για την επίλυση προβλημάτων σε σχέση με τις γυναίκες διευθύντριες, 3. οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας και επομένως με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας αναγνωρίζουν σε

μικρότερο βαθμό τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς μεγαλύτερων ηλικιών που έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, 4. οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία κάτω των 10 ετών αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αυτονομία τους σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς που έχουν προϋπηρεσία 11 έως 20 έτη και 31 έτη και άνω.

Λέξεις-κλειδιά: Συναισθηματική νοημοσύνη, Διευθυντής/Ηγέτης, Επαγγελματική ενδυνάμωση, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης



## Abstract

The present study focuses on recording and exploring teachers' views on the degree to which they believe that the emotional intelligence of elementary school principals is important for their professional empowerment. In this way, it aims to contribute to the debate on the possible link between principals' emotional intelligence as leaders and teachers' professional empowerment. In order to achieve the purpose of the study, a review of the relevant literature and quantitative research was carried out, using the method of data collection through questionnaires.

The statistical analysis of the data revealed the following results: a) according to teachers' opinions all aspects of the school principal's emotional intelligence affect all dimensions of teachers' professional empowerment, b) demographic characteristics of the research sample such as gender, age, educational level and years of overall educational service did not predict any differences in teachers' opinions about their principal's emotional intelligence, (c) the teachers' perceptions of the school leader's ability to deploy emotions to solve problems vary according to the gender of the principal, (d) the educational level and the gender of the teachers and the principal do not affect the participants' views on their levels of professional empowerment, (e) teachers' age and the years of educational service affect their views on their participation in decision-making, and (f) the years of teachers' service have an impact on their views on the autonomy they believe they have within the school.

From these results we can infer the following from teachers' views on this topic: 1. teachers believe that their principal's emotional intelligence affects their professional empowerment, 2. they believe that male school principals have to a greater extent the ability to exploit emotions to solve problems that arise in relation to the female school directors, 3. teachers who are younger and therefore have fewer years of service recognize to a lesser extent their involvement in decision-making compared to older teachers who have more years of service, 4. teachers with less than 10 years of service recognize in a bigger extent their autonomy compared to teachers who have 11 to 20 years of service and 31 years and over.

Keywords: Emotional Intelligence, Manager / Leader, Professional Empowerment, Primary School Teacher

## Εισαγωγή

Η αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για τα συναισθήματα και για τον ρόλο που διαδραματίζουν στο εργασιακό περιβάλλον αντικατοπτρίζεται στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, που τα τελευταία χρόνια έκανε δυναμική επανεμφάνιση στον χώρο της επιστήμης της Εκπαίδευσης (Ιορδάνογλου, 2008, σ. 111). Ωστόσο, το ενδιαφέρον αυτό για τη συναισθηματική νοημοσύνη δεν εκδηλώνεται μόνο από τους ειδικούς επιστήμονες, αλλά και από το ευρύ κοινό, όπως διευθυντές, εκπαιδευτικούς, γονείς, επιχειρηματίες, εργοδότες και εργαζόμενους, με συνέπεια να αυξάνεται η δημοφιλία της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο στο επιστημονικό όσο και στο ευρύτερο κοινό (Πλατσίδου, 2010, σ. 16).

Στη σύγχρονη εποχή που οι εργασιακές συνθήκες μεταβάλλονται διαρκώς, η έννοια της ηγεσίας συνδέεται άμεσα με τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης του ατόμου. Ο ρόλος του ηγέτη σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς όλων των βαθμίδων της τυπικής εκπαίδευσης είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση της κουλτούρας και του κλίματος συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων. Επομένως, το όραμά του, το ηγετικό προφίλ του, οι ηγετικές ικανότητές του και ο τρόπος που καθοδηγεί εκπαιδευτικούς και μαθητές με στόχο την ανάπτυξη όλων έχουν βαρύνουσα σημασία. (Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, 2017). Έτσι, η ικανότητα ενός ηγέτη να εντοπίζει με ακρίβεια τα συναισθήματα που προκύπτουν στον ίδιο και στους άλλους στην εργασία είναι θεμελιώδης και οδηγεί στη δημιουργία αποτελεσματικών συνεργασιών, στην επιτυχημένη καθοδήγηση ομάδων και στην ελαχιστοποίηση των συγκρούσεων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι κοινωνικές ικανότητες των διευθυντικών στελεχών, όπως είναι οι συναισθηματικές ικανότητες θεωρούνται απαραίτητες για την αποτελεσματική διοίκηση ενός οργανισμού.

Κατά τις προηγούμενες δεκαετίες έγιναν πολλές εισηγήσεις για τη συμβολή του ηγέτη στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Η πίστη στο πλεονέκτημά της φαίνεται να αναγνωρίζεται τόσο από τους ίδιους τους εργαζόμενους όσο και από τους διευθυντές. Κατά αυτόν τον τρόπο, θεωρείται σημαντική η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στον εργασιακό χώρο σε σχέση με την επαγγελματική απόδοση των υπαλλήλων καθώς, τα εργασιακά περιβάλλοντα στη σημερινή εποχή είναι ανταγωνιστικά και περίπλοκα και απαιτούν από τους διευθυντές να χαρακτηρίζονται από συναισθηματικές ικανότητες,

προκειμένου να είναι ευέλικτοι στις εξωτερικές και εσωτερικές απαιτήσεις, να είναι οργανωτικοί και να εξισορροπούν την ανάγκη για αλλαγή με την εξασφάλιση σταθερότητας (<http://independent.academia.edu/NikolettaTaliadorou>).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, είναι εμφανής ο λόγος που επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα για διερεύνηση, καθώς είναι επίκαιρο και αποτελεί έναν βασικό παράγοντα που επηρεάζει τη σχολική μονάδα στο σύνολό της (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς). Αναλυτικότερα, σκοπός αυτής της μελέτης είναι να ερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών για τα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών τους, καθώς και τον βαθμό που θεωρούν ότι συμβάλει στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση.

Η παρούσα μελέτη είναι χωρισμένη σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται η θεωρητική πλαισίωση του υπό διαπραγμάτευση θέματος μέσα από εκτεταμένη ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και στο δεύτερο αναφέρεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται εννοιολογικός προσδιορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης, παρουσιάζεται η ιστορική εξέλιξή της, τα θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης που κατά καιρούς έχουν προταθεί για την ερμηνεία της από τους ειδικούς, όπως και η διασύνδεσή της με τον εργασιακό χώρο και την ηγεσία. Στο επόμενο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια, ο ορισμός και τα οφέλη της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, γίνεται λόγος για την επαγγελματική ενδυνάμωση στην εκπαίδευση και αναφέρονται μέθοδοι και πρακτικές, μέσω των οποίων διασφαλίζεται η διευκόλυνση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια εννοιολογική προσέγγιση του ορισμού της ηγεσίας, παρουσιάζεται η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας και καταγράφονται τα χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη. Επίσης, αυτό το κεφάλαιο αναφέρεται στον διευθυντή της σχολικής μονάδας, και ειδικά στα χαρακτηριστικά και στις ικανότητες που πρέπει να διαθέτει προκειμένου να θεωρείται αποτελεσματικός, στη συναισθηματική του νοημοσύνη και πώς αυτή επιδρά στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, όπως και με ποιους τρόπους η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή επηρεάζει τις ευκαιρίες των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ενδυνάμωση.

Τα επόμενα τρία κεφάλαια αφιερώνονται στο πρακτικό μέρος της εργασίας. Αποτελείται από το τέταρτο κεφάλαιο που περιλαμβάνει το μεθοδολογικό πλαίσιο που χρησιμοποιήθηκε για τη διενέργεια της έρευνας, το πέμπτο κεφάλαιο στο οποίο

παρουσιάζονται τα αποτελέσματά της και το έκτο κεφάλαιο, όπου καταγράφονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης της έρευνας και γίνεται συζήτηση για τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η μελέτη με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν.

## Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

### 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Συναισθηματική Νοημοσύνη

#### 1.1 Έννοια και Ορισμοί Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη απέκτησε δημοσιότητα κατά τη δεκαετία του 1990 λόγω του Goleman, όμως η διαμόρφωσή της ως επιστημονική έννοια ξεκίνησε αρκετά νωρίτερα, καθώς έχει τις ρίζες της στην έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης που εισήγαγε πρώτος ο Thorndike στα 1920. Εδώ και έναν αιώνα, οι ψυχολόγοι έχουν διατυπώσει πολλές θεωρίες που αναφέρονται στα διάφορα είδη της νοημοσύνης προσπαθώντας να ερμηνεύσουν αυτήν τη σύνθετη έννοια. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι τα επιμέρους είδη νοημοσύνης διαμορφώνουν τρεις γενικές κατηγορίες: την αφηρημένη νοημοσύνη, την πρακτική νοημοσύνη και την κοινωνική νοημοσύνη. Η πρώτη, αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης και χειρισμού λεκτικών πληροφοριών και λογικών σχέσεων. Η δεύτερη, σχετίζεται με την ικανότητα κατανόησης και χειρισμού συγκεκριμένων αντικειμένων, και η τρίτη αφορά στην ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης των ανθρώπινων σχέσεων (Πλατσίδου, 2010, σ. 22).

Από το 1990 οι Salovey και John D. Mayer (όπως αναφ. στον Adegboyega, 2019, σ. 655) υπήρξαν οι κορυφαίοι ερευνητές στη συναισθηματική νοημοσύνη. Στο άρθρο τους «Συναισθηματική νοημοσύνη», ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως το υποσύνολο της κοινωνικής νοημοσύνης που περιλαμβάνει την ικανότητα να παρακολουθεί κανείς τα δικά του συναισθήματα αλλά και τα συναισθήματα των άλλων, να μπορεί να τα διακρίνει μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί όλες αυτές τις πληροφορίες ώστε να κατευθύνει το σκεπτικό και τις ενέργειές του. Το 1997 βελτίωσαν περαιτέρω τον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης ενσωματώνοντας τέσσερις πνευματικές ικανότητες: την αντίληψη-αναγνώριση των συναισθημάτων, την ενσωμάτωσή τους στις διεργασίες σκέψης, την κατανόηση και τη διαχείρισή τους.

Σύμφωνα με τον Locke (2005), υπάρχουν πολλά προβλήματα στον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης από τους Salovey και Mayer. Αρχικά, η δυνατότητα παρακολούθησης των συναισθημάτων του ατόμου δεν απαιτεί ιδιαίτερο βαθμό ή κάποιον συγκεκριμένο τύπο νοημοσύνης. Παρακολουθώντας κάποιος τα συναισθήματά του το θέμα επικεντρώνεται στο πού επιλέγει να εστιάσει την προσοχή

του, προς τον εξωτερικό ή τον εσωτερικό του κόσμο. Ομοίως, η ικανότητα να διαβάξει κανείς τα συναισθήματα των άλλων δεν είναι απαραίτητα θέμα νοημοσύνης. Θα μπορούσε να είναι απλώς θέμα παρατήρησης των άλλων και συνειδητοποίησης των ιδιοτήτων που διαθέτει το άτομο στη συναισθηματική αλληλεπίδραση με άλλα άτομα του περιβάλλοντός του. Επίσης, η διάκριση μεταξύ των συναισθημάτων είναι μια ικανότητα, η οποία μπορεί να διδαχθεί εστιάζοντας το άτομο στον εαυτό του και αναπτύσσοντας έτσι τις ενδοσκοπικές δεξιότητές του. Τέλος, αν κάποιος χρησιμοποιεί τις γνώσεις του στην καθημερινή του δράση, δεν αποτελεί ζήτημα νοημοσύνης καθεαυτό, μπορεί να ευθύνονται πολλοί παράγοντες, όπως ο ορθολογισμός, η ικανότητα να εστιάζει κανείς στα σημαντικά θέματα, η ακεραιότητα και η φύση του σκοπού που έχει το άτομο.

Με βάση τα παραπάνω, ο Locke (2005) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να προσαρμόζει τα συναισθήματα που προκαλούν τις αντιδράσεις του ορισμένες καταστάσεις ή άνθρωποι. Όπως αναφέρει η Lazovic (2012, σ. 800), είναι εφικτό να μάθει το άτομο πώς να ελέγχει τις αντιδράσεις του και με τις κατάλληλες ενέργειες να διαμορφωθούν οι κοινωνικές του δεξιότητες. Συνεχίζοντας, ο Locke υποστηρίζει ότι ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ένας συνδυασμός διάφορων συνηθειών, δεξιοτήτων και / ή επιλογών και είναι αυθαίρετο να επισυνάπτεται η λέξη «νοημοσύνη» σε διάφορες συνήθειες ή δεξιότητες, με βάση τους ισχυρισμούς ότι υπάρχουν πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης. Ο ίδιος επισημαίνει ότι η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει γίνει τόσο ευρεία και τα στοιχεία που την αποτελούν είναι τόσο διαφοροποιημένα μεταξύ τους, ώστε κανένας όρος δε θα μπορούσε να τα ενσωματώσει όλα αυτά, καθιστώντας τη μια μη κατανοητή έννοια. Κατά αυτόν τον τρόπο, δεν μπορεί να υπάρχει κάποιο κοινό ή ενσωματωμένο στοιχείο σε μια έννοια που περιλαμβάνει την ενδοσκόπηση των συναισθημάτων, τη συναισθηματική έκφραση, τη μη λεκτική επικοινωνία με τους άλλους, την ενσυναίσθηση, την αυτο-ρύθμιση, τον προγραμματισμό, τη δημιουργική σκέψη και την κατεύθυνση της προσοχής (Locke, 2005, σ. 426).

Σύμφωνα με τον Goleman (1995, όπως αναφ. στην Πλατσίδου, 2010, σ. 20), η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έγκειται στην ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα δικά του συναισθήματα αλλά και των άλλων, όπως και να μπορεί να χειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματά του και τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Μία άλλη πιο εξειδικευμένη εννοιολογική περιγραφή της συναισθηματικής

νοημοσύνης διατυπώθηκε από τους Mayer και Salovey (1993, σ. 433) οι οποίοι ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μία μορφή κοινωνικής ευφυΐας που περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα δικά του συναισθήματα αλλά και των άλλων, να εμπλέκεται σε πολύπλοκες επεξεργασίες πληροφοριών των συναισθημάτων αυτών (Mayer, Salovey και Caruso, 2008), να είναι σε θέση να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να αξιοποιεί αυτές τις πληροφορίες που αντλεί προκειμένου να καθοδηγεί σωστά τις σκέψεις αλλά και τις ενέργειές του. Τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη διαχειρίζονται συναισθήματα και διαθέτουν δεξιότητες που εξυπηρετούν προσαρμοστικές λειτουργίες από τις οποίες μπορούν να ωφεληθούν οι ίδιοι και οι άλλοι (Mayer, Salovey και Caruso, 2008). Επιπλέον, οι Mayer και Salovey (1993, σ. 433) αναφέρουν ότι το πεδίο της συναισθηματικής νοημοσύνης περιλαμβάνει τη λεκτική και τη μη λεκτική εκτίμηση, την έκφραση των συναισθημάτων, τη ρύθμιση των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου όπως και των άλλων, και τη χρήση του συναισθήματος στην επίλυση προβλημάτων.

Μία ακόμα εννοιολογική προσέγγιση της συναισθηματικής νοημοσύνης την περιγράφει ως μία έννοια η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στον άνθρωπο να κατανοεί και να χειρίζεται τις συναισθηματικές καταστάσεις που αφορούν στον ίδιο αλλά και όσους βρίσκονται γύρω του και ως σκοπό έχει την προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη (Πλατσίδου, 2010, σ. 19). Η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την ατομική διακύμανση της ικανότητας του ατόμου να αντιλαμβάνεται αποτελεσματικά, να κατανοεί, να ενσωματώνει και να χρησιμοποιεί συναισθηματικές πληροφορίες, ανά πάσα στιγμή, καθημερινά. Τα άτομα που είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένα συναισθηματικά μπορούν να κατανοούν διαισθητικά ό, τι θέλουν και χρειάζονται οι άλλοι, γνωρίζουν τα δικά τους δυνατά σημεία και αδυναμίες, είναι σε θέση να διαχειρίζονται εποικοδομητικά το άγχος τους και γενικά θεωρούνται ως άτομα με καλές ικανότητες (Slaski & Cartwright, 2002, σ. 63).

Οι Slaski και Cartwright (2002, σ. 64), στο άρθρο τους επισημαίνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από πέντε χαρακτηριστικά: (1) την ικανότητα κατανόησης και ενσωμάτωσης των συναισθημάτων με τις γνωστικές ικανότητες, (2) την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τέτοια συναισθήματα, (3) την ικανότητα κατάλληλου ελέγχου και ρύθμισης των συναισθημάτων, (4) την ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και ενσυναίσθησης των άλλων και (5) τη

δυνατότητα διαχείρισης των σχέσεων. Ενώ ο Adegboyega (2019, σ. 654) ισχυρίζεται ότι η ενισχυμένη συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από πέντε στοιχεία, τα οποία είναι η αυτογνωσία, η αυτο-ρύθμιση, το κίνητρο, ο ενθουσιασμός και οι κοινωνικές δεξιότητες.

Όπως υποστηρίζουν οι Goleman, Boyatziss, και McKee (2002), οι τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης χωρίζονται σε προσωπικές και κοινωνικές ικανότητες, που με τη σειρά τους διακρίνονται στην αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, κοινωνική ευαισθητοποίηση και διαχείριση σχέσεων και περιλαμβάνουν δεκαοκτώ ικανότητες. Στις προσωπικές ικανότητες συγκαταλέγονται η αυτογνωσία και η αυτοδιαχείριση. Οι ικανότητες αυτές καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας και την κοινωνική μας ικανότητα και κατευθύνουν τον τρόπο διαχείρισης των σχέσεων. Η αυτογνωσία περιλαμβάνει τη συναισθηματική αυτογνωσία, δηλαδή την ανάγνωση των συναισθημάτων του ατόμου και την αναγνώριση του αντίκτυπου που έχουν για να καθοδηγήσει τις αποφάσεις. Όσον αφορά στην αυτοδιαχείριση συμπεριλαμβάνει τον συναισθηματικό αυτοέλεγχο, τον έλεγχο δηλαδή των ενοχλητικών συναισθημάτων και των παρορμήσεων, τη διαφάνεια, που δείχνει ειλικρίνεια και ακεραιότητα, την προσαρμοστικότητα, που είναι η ευελιξία και προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες καταστάσεις ή στα εμπόδια, την επίτευξη, δηλαδή την προσπάθεια βελτίωσης της απόδοσης για την κάλυψη των εσωτερικών προτύπων αριστείας και την πρωτοβουλία, που είναι η ετοιμότητα του ατόμου να δρα και να εκμεταλλεύεται τις ευκαιρίες με αισιοδοξία.

Από την άλλη μεριά, βρίσκεται η κοινωνική ικανότητα που περιλαμβάνει την κοινωνική ευαισθητοποίηση, την οργανωσιακή συνείδηση, τη διαχείριση των σχέσεων, την επιρροή, την ανάπτυξη των άλλων, την αλλαγή, τη διαχείριση συγκρούσεων και τη δημιουργία δεσμών. Η κοινωνική ευαισθητοποίηση είναι η ενσυναίσθηση, δηλαδή η αίσθηση των συναισθημάτων των άλλων, η κατανόηση της προοπτικής τους και η ενεργή συμμετοχή τους στις ανησυχίες του ατόμου. Η οργανωσιακή συνείδηση σχετίζεται με την ανάγνωση των ρευμάτων, των δικτύων αποφάσεων και της πολιτικής σε οργανωτικό επίπεδο, την αναγνώριση και κάλυψη των αναγκών του εργαζόμενου. Η διαχείριση των σχέσεων περιλαμβάνει την εμπνευσμένη ηγεσία, ως καθοδήγηση και κίνητρο με ένα συναρπαστικό όραμα. Η επιρροή στην οποία χρησιμοποιούνται μια σειρά από τακτικές για πειθώ. Η ανάπτυξη των άλλων, που σημαίνει την ενίσχυση των ικανοτήτων των άλλων μέσω της ανατροφοδότησης και καθοδήγησης. Η αλλαγή που είναι η αρχή για μια διαφορετική



διαχείριση των πραγμάτων και οδηγεί σε μια νέα κατεύθυνση. Η διαχείριση των συγκρούσεων, δηλαδή η επίλυση διαφωνιών. Η δημιουργία δεσμών, η οποία αναφέρεται στην καλλιέργεια και διατήρηση ενός δικτύου σχέσεων και στην ομαδική εργασία και συνεργασία, δηλαδή στην οικοδόμηση μιας ομάδας. Πρόσφατες έρευνες σχετικά με τα συναισθήματα και τον εγκέφαλο έχουν καταστήσει σαφέστερη τη νευρολογική βάση αυτών των ικανοτήτων. Αυτό μας επιτρέπει να σκιαγραφήσουμε τη δυναμική τους πιο εμπειριστατωμένα, παρέχοντας πρακτικές οδηγίες για την οικοδόμηση δεξιοτήτων ηγεσίας. Είναι σημαντικό να πούμε ότι αυτές οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης δεν είναι έμφυτες, αλλά ικανότητες που αποκτά κανείς με τη μάθηση, καθεμία από τις οποίες έχει μοναδική συμβολή και ως εκ τούτου αποτελεσματική. Σε αυτόν τον ισχυρισμό συμφωνούν και οι Nelson και Low (2003), οι οποίοι δηλώνουν ότι η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι μια εκ προθέσεως, ενεργή και εμπλεκόμενη διαδικασία.

Σύμφωνα με τους Mayer, Salovey και Caruso η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων μας και των συναισθημάτων των άλλων, ώστε να κινητοποιούμε τους εαυτούς μας και να διαχειριζόμαστε καλά τόσο τα εσωτερικά μας συναισθήματα όσο και αυτά που έχουν σχέση με τους άλλους ανθρώπους που συναναστρεφόμαστε. Ο Goleman (1995) στην έρευνά του έδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι εξαιρετικά επωφελής στους τομείς της εκπαίδευσης, της εργασίας και της ψυχικής υγείας. Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι όταν πρόκειται για μακροπρόθεσμη επιτυχία σε διάφορες καταστάσεις της ζωής, η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο σημαντική από τις υψηλές ακαδημαϊκές ικανότητες. Συνεχίζει, τονίζοντας πως οι συναισθηματικά ευφυείς άνθρωποι είναι πιο πιθανό να πετύχουν σε ό,τι αναλαμβάνουν. Σύμφωνα με τις έρευνες των Adegboyega κ.ά. (2016), όλες οι συμπεριφορές, οι πεποιθήσεις και τα κίνητρα εκπορεύονται από τη συναισθηματική νοημοσύνη. Άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν αναπτύξει το χαρακτηριστικό της θετικής στάσης και ως εκ τούτου το κίνητρο προς την επίτευξη ενός καθορισμένου στόχου. Κατά τον Behnke (2009, όπως αναφ. στους Adegboyega κ.ά., 2016, σ. 90), η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει άμεσα τα κίνητρα και όταν τα κίνητρα είναι υψηλά, οδηγεί στην ανάπτυξη μιας θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση και την επίτευξη στόχων. Επίσης, όπως αναφέρουν οι Slaski και Cartwright (2002, σ. 67) στη μελέτη τους, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση του άγχους και στην αύξηση της ατομικής αντοχής. Ο Goleman (1995, όπως αναφ. στον Adegboyega, 2019, σ. 661)

βρήκε ότι οι αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέονται έντονα με τη στάση ενός ατόμου προς τα πράγματα, τις διαπροσωπικές του δεξιότητες, τους τρόπους διαχείρισης και τις δυνατότητές του. Άτομα με ισχυρή συναισθηματική νοημοσύνη ισορροπούν τα συναισθήματα με τη λογική και την πραγματικότητα. Επιπλέον, βρέθηκε από τους Adegboyega, Idowu, & Mowaiye-Fagbemi (2016), ότι οι άνθρωποι με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι συνήθως άκαμπτοι, ανελαστικοί, χρειάζονται κανόνες και οργάνωση για να αισθάνονται ασφαλείς και τείνουν να έχουν μια αρνητική και μεροληπτική στάση απέναντι στις καταστάσεις. Ενώ, οι άνθρωποι με ισχυρή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν μια θετική και ισορροπημένη άποψη για τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν.

Καταλήγοντας, θα λέγαμε ότι αν και είναι πολύ δύσκολο να βρεθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης, εκτός και αν είναι αρκετά γενικός, όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις συμφωνούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η νοητική ικανότητα η οποία αφορά ή εφαρμόζεται σε πληροφορίες ή καταστάσεις συναισθηματικού περιεχομένου. Αυτές οι δύο βασικές θεωρήσεις είναι που δικαιολογούν τους δύο προσδιοριστικούς όρους της έννοιας, δηλαδή τη λέξη νοημοσύνη, καθώς αναφέρεται σε μία λειτουργία του νου και τη λέξη συναισθηματική γιατί αναφέρεται στο συναισθηματικό κομμάτι του ατόμου. Συμπερασματικά, αυτό που απορρέει από όλους τους ορισμούς που δόθηκαν για τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι ότι αποτελεί μια σειρά από ανεπτυγμένες ικανότητες, οι βασικότερες εκ των οποίων είναι να γνωρίζουμε και να εκτιμούμε τον εαυτό μας, να είμαστε σε θέση να χτίζουμε και να διατηρούμε μια ποικιλία από ισχυρές, παραγωγικές και υγιείς σχέσεις, να μπορούμε να συνεργαζόμαστε καλά με άλλους, προκειμένου να πετύχουμε θετικά αποτελέσματα και να είμαστε ικανοί να αντιμετωπίζουμε αποτελεσματικά τις πιέσεις και τις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής και εργασίας (Πλατσίδου, 2010, σ. 19).

## *1.2 Θεωρητικά Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης*

Οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί μέχρι τώρα για την ερμηνεία της συναισθηματικής νοημοσύνης την αντιμετωπίζουν ως μία σύνθετη έννοια η οποία αποτελείται από διαστάσεις, όπως ικανότητες, χαρακτηριστικά γνωρίσματα και ιδιότητες και αναφέρεται σε διάφορα πεδία της ανθρώπινης φύσης, όπως το γνωστικό το δυναμικό, την προσωπικότητα, τη συμπεριφορά και άλλα. Τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα της

συναισθηματικής νοημοσύνης διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που την ορίζουν εννοιολογικά, αλλά και ως προς τον τρόπο που τη μετρούν. Επομένως, υπάρχουν δύο εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, η αντιληπτή που αναφέρεται στη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα, ως ένας συνδυασμός μη γνωστικών ικανοτήτων, προδιαθέσεων και χαρακτηριστικών προσωπικότητας, και περιγράφεται από τα μικτά μοντέλα, τα οποία εφαρμόζουν την αντικειμενική μέτρηση της επίδοσης, και η αντικειμενική που αναφέρεται στη συναισθηματική νοημοσύνη ως γνωστική ικανότητα, και την περιγράφουν τα μοντέλα ικανότητας που την αξιολογούν με βάση ερωτηματολόγια αυτοαναφορών ή αναφορών άλλων προσώπων. (Πλατσίδου, 2010, σ. 109).

Η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών μοντέλων για τη συναισθηματική νοημοσύνη υποδηλώνει ότι είναι δύσκολο να προσδιοριστούν με ακρίβεια το εννοιολογικό περιεχόμενο και οι διαστάσεις της. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν αποτελεί αυθύπαρκτη έννοια, αλλά ταυτίζεται, ως ένα σημείο με τη γνωστική νοημοσύνη και σε μεγαλύτερο βαθμό με διάφορες διαστάσεις της προσωπικότητας. Υπάρχουν και αυτοί που υποστηρίζουν ότι τα διάφορα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης δε λειτουργούν ανταγωνιστικά μεταξύ τους, αλλά αλληλοσυμπληρώνονται, έτσι ώστε να κάνουν δυνατό τον προσδιορισμό κάθε πλευράς της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Συγκεκριμένα, τα θεωρητικά μοντέλα που έχουν διαμορφωθεί ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες. Πρώτον, τα μοντέλα ικανότητας τα οποία θέλουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μία ικανότητα του νου που έχει αντιστοιχίες με τα άλλα είδη νοημοσύνης αναφερόμενα σε γνωστικές ικανότητες (Πλατσίδου, 2010, σ. 59). Σε αυτήν την κατηγορία ανήκει το μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso που είναι ένα αναπτυξιακό πρότυπο 16 βημάτων συναισθηματικής νοημοσύνης από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση. Σύμφωνα με αυτούς, οι ικανότητες συστήνουν τέσσερις κλάδους: την ικανότητα των ατόμων να αντιλαμβάνονται με ακρίβεια τα συναισθήματά τους και τους άλλους, την ικανότητα να τα χρησιμοποιούν για να διευκολύνουν τη σκέψη, την ικανότητα να κατανοούν τη συναισθηματική γλώσσα και τα σήματα που μεταδίδονται από τα συναισθήματα και την ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων, ώστε να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι (<http://www.theeiinstitute.com/what-is-emotional-intelligence/4-mayer-and-salovey-model-of-emotional-intelligence.html>). Οι τέσσερις αυτοί κλάδοι μπορούν να ειδοθούν ως σύνολα από διαστάσεις ικανοτήτων τα οποία συνδέονται με συναισθήματα. Οι κλάδοι αυτοί περιλαμβάνουν διαφορετικές ικανότητες, που

λειτουργούν με ενιαίο τρόπο, συναποτελώντας έτσι το σύστημα της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2010, σ. 59).

Έτσι έχουμε τον πρώτο κλάδο, που αφορά στην αντίληψη, στην εκτίμηση και στην έκφραση του συναισθήματος και διακρίνεται στη δυνατότητα εντοπισμού συναισθημάτων στις φυσικές καταστάσεις και στις σκέψεις, στη δυνατότητα εντοπισμού συναισθημάτων σε άλλους ανθρώπους μέσω της γλώσσας, της εμφάνισης και της συμπεριφοράς του ήχου, στην ικανότητα να εκφράζουν με ακρίβεια τα συναισθήματα και τις ανάγκες που σχετίζονται με αυτά τα συναισθήματα και στη δυνατότητα διακρίσεων μεταξύ ακριβών και ανακριβών ή ειλικρινών έναντι ανέντιμων εκφράσεων αίσθησης.

Ο δεύτερος κλάδος σχετίζεται με την αφομοίωση ή ενσωμάτωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης, περιγράφοντας την ικανότητα που έχει κάποιος να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα συναισθήματα που διευκολύνουν τη σκέψη και να αναλογίζεται με βάση αυτά (Πλατσίδου, 2010, σ. 42-43). Χωρίζεται σε τέσσερις υποομάδες, η πρώτη περιλαμβάνει συναισθήματα που δίνουν προτεραιότητα στη σκέψη, κατευθύνοντας την προσοχή σε σημαντικές πληροφορίες. Σύμφωνα με τη δεύτερη τα συναισθήματα είναι αρκετά ζωντανά και διαθέσιμα ώστε να μπορούν να δημιουργηθούν ως βοηθήματα για την κρίση και τη μνήμη σχετικά με τα συναισθήματα. Η τρίτη υποομάδα περιλαμβάνει τις συναισθηματικές μεταβολές της διάθεσης που αλλάζουν την προοπτική του ατόμου από αισιόδοξη σε απαισιόδοξη, ενθαρρύνοντας την εξέταση πολλαπλών οπτικών, και η τελευταία υποομάδα στην οποία οι συναισθηματικές καταστάσεις ενθαρρύνουν διαφορετικά τις προσεγγίσεις συγκεκριμένων προβλημάτων, όπως όταν η ευτυχία διευκολύνει την επαγωγική συλλογιστική και τη δημιουργικότητα (<http://www.theeiinstitute.com/what-is-emotional-intelligence/4-mayer-and-salovey-model-of-emotional-intelligence.html>).

Κατά την Πλατσίδου (2010) αυτός ο κλάδος ικανοτήτων αφορά στην ικανότητα επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών, η οποία επηρεάζει τη γνωστική κατάσταση του ατόμου, κάνοντας έτσι πιο πλούσια τη διαδικασία της σκέψης του.

Ο τρίτος κλάδος είναι η κατανόηση των συναισθημάτων και περιγράφει την ικανότητα κατανόησης σύνθετων συναισθημάτων αλλά και των αλυσιδωτών συναισθηματικών αντιδράσεων που προκύπτουν όταν ένα συναίσθημα πυροδοτεί κάποιο άλλο (Πλατσίδου, 2010, σ. 43). Χωρίζεται σε τέσσερις υποομάδες: στην ικανότητα σήμανσης συναισθημάτων και αναγνώρισης των σχέσεων μεταξύ των λέξεων και των ίδιων των συναισθημάτων, στην ικανότητα ερμηνείας των εννοιών

που εκφράζουν τα συναισθήματα σχετικά με τις σχέσεις, στη δυνατότητα κατανόησης πολύπλοκων συναισθημάτων και στην ικανότητα αναγνώρισης πιθανών μεταβάσεων μεταξύ συναισθημάτων.

Ο τέταρτος κλάδος σχετίζεται με την ανακλαστική ρύθμιση των συναισθημάτων προκειμένου να επιτευχθεί η συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη του ατόμου. Αυτός ο κλάδος αφορά στις ικανότητες των υποκειμένων να παραμένουν ανοιχτά σε συναισθήματα, τόσο ευχάριστα όσο και δυσάρεστα, να εμπλέκονται ή να αποσυνδέονται από ένα συναίσθημα ανάλογα με την κρίσιμη πληροφόρηση ή χρησιμότητα, να παρακολουθούν επιμελώς τα συναισθήματα σε σχέση με τον εαυτό τους και τους άλλους και να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα και των άλλων, μετριάζοντας τα αρνητικά συναισθήματα και ενισχύοντας τα ευχάριστα, χωρίς να καταστέλλουν ή να υπερβάλλουν στις πληροφορίες που μπορούν να μεταδώσουν (<http://www.theeiinstitute.com/what-is-emotional-intelligence/4-mayer-and-salovey-model-of-emotional-intelligence.html>).

Υπάρχουν και τα μοντέλα που ανήκουν στην κατηγορία των μικτών μοντέλων ή αυτών με πλαίσιο την προσωπικότητα, τα οποία ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα συνδυασμό από ικανότητες προσαρμογής, χαρακτηριστικά γνωρίσματα και προδιαθέσεις. Ένα τέτοιο μοντέλο είναι του Bar-on που ασχολήθηκε με τη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, προτείνοντας ένα από τα πιο γνωστά μοντέλα για την ερμηνεία της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτό το μοντέλο ασχολείται με τον προσδιορισμό και τη μέτρηση της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης, καθιστώντας τη μία σύνθετη έννοια που ορίζεται ως ένα σύνολο από μη γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις που δέχεται. Αποτελείται από πέντε κατηγορίες ικανοτήτων και καθεμία περιλαμβάνει κάποιες συγκεκριμένες δεξιότητες. Μια κατηγορία είναι οι ενδοπροσωπικές ικανότητες που περιλαμβάνουν τη συναισθηματική αυτοεπίγνωση, τη διεκδικητική συμπεριφορά, τον αυτοσεβασμό, την εμπιστοσύνη στις προσωπικές δυνατότητες και την ανεξαρτησία. Δεύτερη κατηγορία είναι οι διαπροσωπικές ικανότητες οι οποίες περιλαμβάνουν την ενσυναίσθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνική υπευθυνότητα. Άλλη κατηγορία είναι η ικανότητα προσαρμογής που αναφέρεται στην ανοχή στο άγχος και στον έλεγχο των παρορμήσεων. Τέταρτη κατηγορία είναι η διαχείριση του άγχους, η οποία περιλαμβάνει τις δεξιότητες για λύση προβλημάτων, έλεγχο της

πραγματικότητας και ευελιξία, και τελευταία κατηγορία είναι η γενική διάθεση που αναφέρεται στην ευτυχία και στην αισιοδοξία (Πλατσίδου, 2010, σ. 59).

Επιπλέον, υπάρχουν τα μοντέλα επίδοσης τα οποία επιχειρούν να εξηγήσουν και να προβλέψουν την αποτελεσματικότητα και την επίδοση κάποιου στην όποια ενασχόλησή του με βάση τον τρόπο οργάνωσης των συναισθηματικών, κοινωνικών και προσωπικών χαρακτηριστικών του. Παράδειγμα αυτής της κατηγορίας είναι το μοντέλο του Goleman. Είναι ίσως ο πιο γνωστός συγγραφέας που έχει συνδέσει το όνομά του με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Το μοντέλο που πρότεινε έτυχε ευρείας αποδοχής και αυτό γιατί ο Goleman τόνισε ότι για να επιτύχει κανείς στη ζωή του δεν αρκεί μόνο να είναι έξυπνος. Υποστήριξε ότι η νοημοσύνη ως ένα σύνολο γνωστικών ικανοτήτων μπορεί να προβλέψει μόνο το 20% της επαγγελματικής και προσωπικής επιτυχίας ενός ανθρώπου. Το υπόλοιπο 80% μιας επιτυχημένης πορείας το απέδωσε στην ιδιαίτερη έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Μάλιστα, το επιχείρημά του ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται με το πέρασμα της ηλικίας και την επίδραση της άσκησης, έφερε την ελπίδα πως καλλιεργώντας τη συναισθηματική νοημοσύνη, αυξάνονται οι πιθανότητες της επιτυχίας σε όποιον τομέα εφαρμοστεί αυτή η παρέμβαση. (Πλατσίδου, 2010, σ. 73).

Ωστόσο, υπάρχουν και άλλα μοντέλα μερικά από τα οποία έχουν εμφανιστεί σχετικά πρόσφατα, κάποια ασχολούνται κυρίως με ένα ειδικό πεδίο της συναισθηματικής νοημοσύνης, κάποια έχουν πρακτικό, όμως όχι ερευνητικό ενδιαφέρον ή και το αντίστροφο. Ένα από αυτά τα μοντέλα είναι το μοντέλο του Cooper, ο οποίος ενδιαφέρθηκε για την εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης στη βελτίωση της ηγεσίας. Κατά τον ίδιο, συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα που έχει κάποιος να αισθάνεται, να κατανοεί και να εφαρμόζει αποτελεσματικά τη δυναμική και το πλήθος των συναισθημάτων, έτσι ώστε να τα αξιοποιεί ως μία μορφή ενέργειας, πληροφοριών, δημιουργικότητας, εμπιστοσύνης και διασύνδεσης. Η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται με βάση τις τέσσερις ικανότητες και δεξιότητες που αφορούν στα συναισθήματα, δηλαδή το εκάστοτε περιβάλλον που αναφέρεται στις πιέσεις και στις ικανοποιήσεις της προσωπικής και εργασιακής ζωής, ο συναισθηματικός αλφαριθμητισμός που περιλαμβάνει τη συναισθηματική επίγνωση για τον εαυτό και τους άλλους, όπως και την εκφραστικότητα, οι συναισθηματικές δυνατότητες και ικανότητες, οι οποίες είναι βασικές δεξιότητες και πρότυπα συμπεριφοράς που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου και τα εφαρμόζει καθώς αλληλεπιδρά με άλλα άτομα, γεγονότα

αλλά και καταστάσεις, και οι στάσεις που αναφέρονται στην προσωπική προοπτική που έχει ο καθένας για τον κόσμο και τις αξίες με βάση τις οποίες ζει (Πλατσίδου, 2010, σ. 91-93).

Ένα άλλο μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης είναι αυτό που προτείνουν ο Petrides και ο Furnham. Σύμφωνα με αυτούς, η συναισθηματική νοημοσύνη διακρίνεται σε δύο είδη, το πρώτο είδος αναφέρεται στη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο από συναισθηματικές διαθέσεις και προσωπικές εκτιμήσεις οι οποίες αφορούν σε συναισθήματα. Αποτελεί μία γνωστική λειτουργία και έχει σχέση με την ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται, να επεξεργάζεται και να χρησιμοποιεί πληροφορίες, οι οποίες έχουν συναισθηματικό περιεχόμενο. Το δεύτερο είδος αναφέρεται στη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα ή ως συναισθηματική αυτό-αποτελεσματικότητα. Σχετίζεται με τις προσωπικές εκτιμήσεις και διαθέσεις που έχει κανείς για τη συναισθηματική του κατάσταση και λειτουργικότητα. Αυτό το είδος της συναισθηματικής νοημοσύνης επικεντρώνεται στην προσωπικότητα.

Αυτός ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης συμβαδίζει με την υποκειμενική φύση της συναισθηματικής εμπειρίας αφού το κάθε άτομο βιώνει μία προσωπική συναισθηματική κατάσταση με τον δικό του τρόπο και είναι μόνο αυτό σε θέση να δώσει πληροφορίες σχετικά με την κατάστασή του. Το προαναφερθέν μοντέλο στην ουσία δεν εισήγαγε έναν καινούργιο ορισμό ή μία διαφορετική διάσταση στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτό που έκανε ήταν να ενσωματώσει πολλά από τα υπάρχοντα εμπειρικά ευρήματα και τις θεωρητικές απόψεις και να τα εντάξει κάτω από τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα. Ο όρος που θα μπορούσε να περιγράψει καλύτερα τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα, είναι η συναισθηματική αυτό-αποτελεσματικότητα. (Πλατσίδου, 2010, σ. 94-97).

Ένα άλλο μοντέλο που διαμορφώθηκε πολύ πρόσφατα από τους Mikolajczak, Petrides, Coumans και Luminet έχει σκοπό να προσφέρει μία ολοκληρωμένη περιγραφή της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ειδικότερα, σε αυτό το μοντέλο η συναισθηματική νοημοσύνη περιγράφεται με αναφορά σε τρία επίπεδα: τη γνώση, τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Το πρώτο επίπεδο, αφορά στο εύρος και στη συνθετότητα της γνώσης σχετικά με τα συναισθήματα και τη λειτουργία τους. Αναφέρεται δηλαδή στη γνώση που έχει κάποιος για τα συναισθήματα και για το πώς να χειρίζεται καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται συναισθήματα. Το δεύτερο

επίπεδο, αφορά στην ικανότητα εφαρμογής της υπάρχουσας γνώσης, στα συναισθήματα και στην ικανότητα εφαρμογής κάποιας στρατηγικής σε διάφορες καταστάσεις που εμπλέκουν συναισθήματα. Το τρίτο επίπεδο, αναφέρεται στις προδιαθέσεις που σχετίζονται με τα συναισθήματα, την τάση δηλαδή να συμπεριφερόμαστε με έναν συγκεκριμένο τρόπο σε κάποιες καταστάσεις που αφορούν συναισθήματα. Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει κανείς είναι ότι το τριμερές μοντέλο προσπαθεί να συνδυάσει τις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και να τις ενσωματώσει σε ένα ενιαίο σύστημα με διακριτά μέρη (Πλατσίδου, 2010, σ. 101-102).

### *1.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη στον Χώρο Εργασίας*

Ο πρώτος που ανακάλυψε τη δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης, την εφάρμοσε και κυριολεκτικά του έσωσε τη ζωή ήταν ο James Dozier το 1981. Σύμφωνα με τον Campbell (1990, όπως αναφ. στους Cherniss & Goleman, 2001, σ. 36-37) ο Dozier ήταν Ταξίαρχος στον στρατό των Η.Π.Α. ο οποίος απήχθη από μια ιταλική τρομοκρατική ομάδα. Κρατήθηκε αιχμάλωτος για δύο μήνες, πριν καταφέρει να διασωθεί. Κατά τη διάρκεια των πρώτων ημερών της αιχμαλωσίας του ο Dozier συνειδητοποίησε ότι η ζωή του ήταν σε κίνδυνο. Τότε, θυμήθηκε αυτό που είχε μάθει σε ένα πρόγραμμα ανάπτυξης στο Κέντρο Δημιουργικής Ηγεσίας στο Greensboro της Βόρειας Καρολίνας ότι τα συναισθήματα είναι μεταδοτικά και πως ένα μόνο άτομο μπορεί να επηρεάσει τα συναισθήματα μιας ομάδας μέσω της μοντελοποίησης. Αρχικά, ο Dozier έπρεπε να ελέγξει τα δικά του συναισθήματα, μετά προσπάθησε να εκφράσει την ηρεμία του με σαφή και πειστικό τρόπο μέσα από τις πράξεις του και σύντομα παρατήρησε ότι οι τρομοκράτες φαινόταν να αντιλαμβάνονται την ηρεμία του, οπότε άρχισαν να ηρεμούν και να γίνονται πιο λογικοί. Όταν αργότερα ο Dozier έκανε τον απολογισμό του ήταν πεπεισμένος ότι η ικανότητά του να διαχειριστεί τις δικές του συναισθηματικές αντιδράσεις και εκείνες των τρομοκρατών του έσωσε τη ζωή.

Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη δεν υπήρχε το 1981, αλλά ο James Dozier είναι ένα ζωντανό παράδειγμα του τι είναι η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να εκφράζει συναισθήματα, να ενσωματώνει το συναίσθημα με τη σκέψη, να κατανοεί και να αιτιολογεί με βάση το συναίσθημα και να ρυθμίζει τα δικά του συναισθήματα αλλά και των άλλων (Mayer, Salovey & Caruso, 2000, αναφ.



στο Cherniss & Goleman, 2001, σ. 36). Η εμπειρία του Dozier δείχνει την εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην πράξη. Κατάφερε να ρυθμίσει τα συναισθήματά του και εκφράζοντάς τα αποτελεσματικά, κατέστη ικανός να ρυθμίσει τα συναισθήματα των ανθρώπων που τον κρατούσαν όμηρο. Η εμπειρία του Dozier δείχνει πώς η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να είναι πιο αποτελεσματικοί στην εργασία (Cherniss & Goleman, 2001, σ. 37).

Οι Cherniss και Goleman (2001, σ. 20) στο βιβλίο τους «The emotionally intelligence workplace. How to select for measure and improve emotional intelligence in individuals, groups and organizations» θέτουν βασικά ερωτήματα όπως: «Τι είναι η συναισθηματική νοημοσύνη; Τι διαφορά μπορεί να κάνει; Και ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να προωθηθεί στον χώρο εργασίας; ». Οι ίδιοι ισχυρίζονται ότι το συναισθηματικά ευφύες εργασιακό περιβάλλον εξετάζει αυτές τις τρεις ερωτήσεις. Τις χρησιμοποιεί ως βάση για την επιλογή προσωπικού, για τη βελτίωση του ατόμου, της ομάδας αλλά και του οργανισμού. Θέτουν και άλλα καίρια ερωτήματα όπως: «Σε ποιο βαθμό είναι η συναισθηματική νοημοσύνη σημαντική για τις τυπικές θέσεις εργασίας και τις εργασιακές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι; Ποια είναι η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της οργανωτικής αποτελεσματικότητας;». Και τέλος, «Μπορεί να διδαχθεί η συναισθηματική νοημοσύνη; Και αν ναι, πώς;» (Cherniss & Goleman, 2001, σ. 37). Σε αυτό το τελευταίο ερώτημα, απάντηση δίνουν οι Caruso & Salovey (2004), οι οποίοι ισχυρίζονται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διδαχθεί. Το ίδιο υποστηρίζει και ο Goleman (2001, σ. 27), ο οποίος συγκεκριμένα αναφέρει ότι οι συναισθηματικές ικανότητες είναι επαγγελματικές δεξιότητες που μπορούν και πρέπει να διδαχθούν.

Σύμφωνα με την έρευνα των Vitello & Ciccio η συναισθηματική συνειδητοποίηση του εαυτού και των άλλων και οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να ενισχυθούν χρησιμοποιώντας πέντε στρατηγικές. Η πρώτη είναι να διατηρεί κανείς ένα ημερολόγιο συναισθηματικής αντανάκλασης στο οποίο να καταγράφονται καθημερινά τα συναισθήματα που βιώνονται. Με αυτόν τον τρόπο, ελέγχεις και παρακολουθείς πιο πρόσφατα ή και προηγούμενα συναισθήματα, έχοντας την ευκαιρία για περαιτέρω ενδοσκόπηση. Η δεύτερη στρατηγική είναι η καθημερινή μεσολάβηση, η οποία περιλαμβάνει πολλούς τύπους διαλογισμού που μπορούν να βοηθήσουν ένα άτομο να αποκτήσει μεγαλύτερη επίγνωση του τρόπου με τον οποίο τα συναισθήματά του επηρεάζουν τη συμπεριφορά του. Ως τρίτη

στρατηγική αναφέρουν τη συμμετοχή σε θετική απεικόνιση, δηλαδή να οραματίζεται το άτομο ότι συμμετέχει σε καταστάσεις υψηλού επιπέδου και να προβάλλει θετικές εικόνες των μελλοντικών του σχεδίων, τα οποία και θα προσπαθεί να πραγματοποιήσει κατά το μέγιστο δυνατό. Άλλη μια στρατηγική είναι η χρήση εκτιμήσεων η οποία είναι μια τολμηρή αλλαγή στον τρόπο που σκεφτόμαστε την οργανωτική και προσωπική αλλαγή. Είναι μια προσέγγιση που σέβεται πραγματικά τους ανθρώπους, αναγνωρίζει τα επιτεύγματα, εκτιμά τα καλύτερα μέσα στην υπάρχουσα κατάσταση και ενθαρρύνει τα άτομα να ονειρεύονται και να οικοδομούν προς ένα καλύτερο μέλλον. Μια τελευταία στρατηγική για την ενίσχυση της συναισθηματικής συνειδητοποίησης του εαυτού είναι η εκπαίδευση στην ηθική ακρόαση. Αυτή η στρατηγική απαιτεί συντονισμό και ευαισθησία σε αυτό που λέει ένα άτομο, επιδιώκοντας να γίνει αντιληπτό, ανεξάρτητα από το πώς η απόκριση του ενός μπορεί να διαφέρει από την αντίληψη του άλλου. Δυστυχώς, το άγχος από διάφορα θέματα (προϋπολογισμού, κανονιστικής ρύθμισης και στελέχωσης κ.ά.) μπορεί να εμποδίσει την ικανότητα του ατόμου να ακούει με ενσυναίσθηση.

Από την πρώτη στιγμή που εμφανίστηκε η συναισθηματική νοημοσύνη εκδηλώθηκε μεγάλο ενδιαφέρον από τον εργασιακό και επιχειρηματικό κόσμο για αυτήν την έννοια. Αυτό οφείλεται στη διαρκή αναζήτηση που υπάρχει σε αυτούς τους χώρους προκειμένου να βρεθούν νέοι τρόποι που να οδηγούν στη βελτίωση των εργασιακών σχέσεων και της εργασιακής απόδοσης. Η συναισθηματική νοημοσύνη έδωσε νέες και ελπιδοφόρες κατευθύνσεις στις προσπάθειες του εργασιακού και επιχειρηματικού κόσμου για την επίτευξη των παραπάνω στόχων. Έτσι, τα άτομα που σχετίζονταν με εργασιακά θέματα επιδίωξαν να εφαρμόσουν τις αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης για να βελτιώσουν τις υπηρεσίες στον χώρο της οργάνωσης και διοίκησης των επιχειρήσεων, των διαπροσωπικών αλλά και των σχέσεων στον χώρο εργασίας, την επιλογή και προαγωγή του προσωπικού κ.τ.λ. καθώς όπως τονίζει η Rachel Green, τα συναισθήματα επηρεάζουν τη συμπεριφορά μας, τη μνήμη μας, τις σκέψεις μας, την ικανότητα εστίασης, την παραγωγικότητά μας, την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων, την ικανότητά μας να αλληλεπιδρούμε με άλλους ανθρώπους και τις σχέσεις μας στην εργασία (<http://www.theeiinstitute.com/what-is-emotional-intelligence/4-mayer-and-salovey-model-of-emotional-intelligence.html>).

Στις μέρες μας η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται μία έννοια που μπορεί να έχει χρήσιμες πρακτικές εφαρμογές στον χώρο της εργασίας. Δεν είναι λίγοι οι

υποστηρικτές της, ένας εκ των οποίων είναι και ο Cherniss (2000, σ. 2) ο οποίος αναφέρει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με σημαντικά αποτελέσματα που σχετίζονται με την εργασία, όπως η ατομική απόδοση και η οργανωτική παραγωγικότητα. Οι Cherniss & Adler (2000) υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η βάση για τις προσωπικές ιδιότητες, όπως η ρεαλιστική αυτοπεποίθηση, η ατομική ακεραιότητα, η γνώση των προσωπικών δυνάμεων αλλά και της αδυναμίας, η ανθεκτικότητα σε περιόδους αλλαγής ή σε αντιξοότητες, τα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα, η επιμονή και η ικανότητα να τα πηγαίνεις καλά με τους άλλους (Πλατσίδου, 2010, σ. 160). Κατά την Rachel Green, η κατανόηση του ρόλου που παίζουν τα συναισθήματα στην εργασία, τόσο αρνητικά όσο και θετικά, είναι θεμελιώδης για την κατανόηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της κρίσιμης επιρροής που έχει στην εργασία, καθώς το πώς συσχετίζουμε τα συναισθήματά μας και ο βαθμός στον οποίο επωφελούμαστε από αυτά εξαρτάται από τη συναισθηματική μας νοημοσύνη. Τα προβλήματα των ανθρώπων προκαλούν χάος στην εργασία. Τα προβλήματα των ανθρώπων προκαλούν όλεθρο στις σχέσεις. Όλα τα προβλήματα των ανθρώπων οδηγούνται από συναισθήματα. Έτσι, όλα τα προβλήματα των ανθρώπων επηρεάζονται από τη συναισθηματική νοημοσύνη των εμπλεκόμενων ατόμων (<http://www.theeiiinstitute.com/what-is-emotional-intelligence/4-mayer-and-salovey-model-of-emotional-intelligence.html>).

Έναν ακόμα παράγοντα του χώρου της εργασίας που επηρεάζει η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η οργανωτική αποτελεσματικότητα και μάλιστα την επηρεάζει σε διάφορες πτυχές όπως στην πρόσληψη και διατήρηση των εργαζομένων, στην ανάπτυξη του ταλέντου, στην ομαδική εργασία, στη δέσμευση των εργαζομένων, στην ηθική και υγεία, στην καινοτομία, στην παραγωγικότητα, στην αποδοτικότητα, στις πωλήσεις, στα έσοδα, στην ποιότητα της εξυπηρέτησης, στην εμπιστοσύνη και στα αποτελέσματα των πελατών ή μαθητών (Cherniss & Goleman, 2001, σ. 39). Όπως λέει και η Green, η συμπεριφορά καθοδηγείται από συναισθήματα, σκέψεις, πεποιθήσεις και γνώσεις αλλά τη μεγαλύτερη δύναμη έχουν οι συναισθηματικές αντιδράσεις που περιβάλλουν αυτές τις σκέψεις, πεποιθήσεις και γνώσεις. Τα συναισθήματα στην εργασία είναι σύνθετα, περίπλοκα, πολυάριθμα και ποικίλλουν ανάλογα με τον τύπο, τη δύναμη, το πλάτος και το βάθος που τα χαρακτηρίζει. Η συναισθηματική νοημοσύνη δεν ασχολείται με μεμονωμένα συναισθήματα αλλά με όλα τα συναισθήματα, τα οποία στο σύνολό τους είναι πολύ σημαντικά. Μπορούν να υπονομεύσουν τις καταστάσεις εργασίας ή να τις ενισχύσουν. Μπορούν να

καταστρέψουν την παραγωγικότητα ή να την αυξήσουν. Μπορούν να διευκολύνουν την καινοτομία ή να οδηγήσουν σε στασιμότητα (<http://www.theeiinstitute.com/what-is-emotional-intelligence/4-mayer-and-salovey-model-of-emotional-intelligence.html>).

Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με ικανότητες του ατόμου που εμπλέκουν τη δεξιότητα να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και των άλλων και τα οποία αποδεδειγμένα έχουν ανώτερη επίδοση στους εργασιακούς ρόλους (Cherniss & Goleman, 2001, σ. 21). Έτσι, η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με τη συνειδητοποίηση και τον έλεγχο των συναισθημάτων του ατόμου όπως και με την αντίληψη του χρόνου και του τρόπου που θα τα εκφράσει (Cherniss, 2000, σ. 7). Η έρευνα κατά τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια έχει επισημάνει σταθερά ένα σύνολο δεξιοτήτων όπως την αυτοπεποίθηση, την πρωτοβουλία και την ομαδική εργασία, που κάνουν σημαντική διαφορά στην επίδοση των ατόμων και των οργανώσεων. Ορισμένες από αυτές τις ικανότητες είναι καθαρά γνωστικές αλλά οι περισσότερες είναι συναισθηματικές (Cherniss & Goleman, 2001, σ. 21). Θα λέγαμε ότι αυτή η προσέγγιση οφείλεται στη διαπίστωση ότι για να επιτευχθεί υψηλή επίδοση στα διάφορα επαγγέλματα είναι απαραίτητες, εκτός από τη γνώση και την κατάρτιση, οι συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες και χαρακτηριστικά όπως ευελιξία, επιμονή, ενσυναίσθηση, ικανότητα επικοινωνίας, ικανότητα αντιμετώπισης δυσκολιών και προβλημάτων, ικανότητα για συνεργασία και ούτω καθεξής. Η συναισθηματική νοημοσύνη δεν αγνοεί τα συναισθήματα, ούτε επιδιώκει να "τα κρατήσει υπό έλεγχο" στην εργασία. Μάλλον, η συναισθηματική νοημοσύνη προϋποθέτει την αναγνώριση της σημασίας των συναισθημάτων και τη χρήση τους με έξυπνο και παραγωγικό τρόπο (<http://www.theeiinstitute.com/what-is-emotional-intelligence/4-mayer-and-salovey-model-of-emotional-intelligence.html>).

Ένα ακόμα σημαντικό ερευνητικό στοιχείο των μελετών που διεξήχθησαν υποδηλώνει ότι η ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται, να εντοπίζει και να διαχειρίζεται συναισθήματα παρέχει τη βάση για τα είδη των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων που είναι σημαντικές για την επιτυχία σχεδόν σε κάθε δουλειά (Cherniss, 2000, σ. 10). Μπορούμε να καταλάβουμε ότι οι προαναφερθείσες διαστάσεις είναι πολύ σημαντικές, κυρίως για άτομα τα οποία κατέχουν ηγετικές θέσεις, ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή που χαρακτηρίζεται από έντονο ανταγωνισμό (Πλατσίδου, 2010, σ. 160).

Είναι μεγάλης σημασίας να γίνει κατανοητό πως για να αναβαθμιστεί το εργασιακό περιβάλλον είναι απαραίτητη η δημιουργία υγιών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού. Η ανάπτυξη αυτών των σχέσεων, ακόμη και όταν δεν έχουν συσταθεί για τον σκοπό αυτό, μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να γίνουν συναισθηματικά πιο ευφυή. Ο Goleman δηλώνει ότι κάθε προσπάθεια βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης στους οργανισμούς θα εξαρτηθεί από τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ακόμη και η επίσημη εκπαίδευση, οι παρεμβάσεις ή οι πολιτικές ανθρωπίνων πόρων θα επηρεάσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη μέσω της επίδρασής τους στις σχέσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων στον οργανισμό (Cherniss & Goleman, 2001, σ. 40). Από όσα αναφέρθηκαν μέχρι στιγμής μπορούμε να καταλήξουμε στη διαπίστωση που έκαναν οι Cherniss & Goleman (2001, σ. 37), ότι σχεδόν σε οποιοδήποτε παράγοντα που επηρεάζει την οργανωτική αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού, η συναισθηματική νοημοσύνη παίζει κάποιον ρόλο.

Βέβαια, θα πρέπει να αναφερθεί και το γεγονός ότι μεγάλο μέρος των δημοσιευμένων ευρημάτων που υποστηρίζουν τη θετική συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εργασία δεν έχουν υποστεί τη διαδικασία της κρίσης. Επομένως, είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη ότι ορισμένες απόψεις που εκφράζονται για το πώς συμβάλλει η συναισθηματική νοημοσύνη στη εργασία δεν είναι καλά τεκμηριωμένες και οι περισσότερες είναι υποθέσεις εργασίας για τις δυνατότητες που έχει η συναισθηματική νοημοσύνη να επηρεάζει την απόδοση στην εργασία, την αποτελεσματική ηγεσία, την εκπόνηση προγραμμάτων και παρεμβάσεις για τη βελτίωσή της. Συγχρόνως, υπάρχουν ακόμα πολλές ασάφειες σχετικά με τη φύση της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως ο τρόπος με τον οποίο θα πρέπει να μετράται και ο αντίκτυπός της στις μεμονωμένες επιδόσεις και στην οργανωτική αποτελεσματικότητα (Πλατσίδου, 2010, σ. 161). Παρόλα αυτά, είναι κοινός τόπος ότι η συναισθηματική νοημοσύνη παρέχει το υπόβαθρο για την ανάπτυξη ενός μεγάλου αριθμού ικανοτήτων που βοηθούν τους ανθρώπους να εκτελούν πιο αποτελεσματικά τα καθήκοντα της εργασίας τους (Cherniss & Goleman, 2001, σ. 42-43).

#### 1.4 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ηγεσία

Η Rachel Green υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σε έναν οργανισμό πρέπει να ξεκινά από την κορυφή και να λειτουργεί ως πρότυπο ώστε να έχει πιθανότητες να χτιστεί πάνω σε γερά θεμέλια (<http://www.theeiinstitute.com/what-is-emotional-intelligence/4-mayer-and-salovey-model-of-emotional-intelligence.html>).

Σύμφωνα με τους Cherniss & Goleman, ο ηγέτης ενός οργανισμού πρέπει να βασιστεί στη διαίσθησή του ή στο βαθύτερο συναίσθημα. Η συναισθηματική νοημοσύνη επιτρέπει στους ηγέτες να συντονίζουν τα βαθύτερα συναισθήματα που τις περισσότερες φορές είναι ακριβή και χρήσιμα στη λήψη δύσκολων αποφάσεων (Cherniss & Goleman, 2001, σ. 39). Επομένως, είναι εύλογο ότι η ικανότητα ενός ηγέτη να εντοπίζει με ακρίβεια τα συναισθήματα που προκύπτουν στον ίδιο και στους άλλους στην εργασία είναι θεμελιώδης και οδηγεί στη δημιουργία αποτελεσματικών συνεργασιών, στην επιτυχημένη καθοδήγηση ομάδων και στην ελαχιστοποίηση των συγκρούσεων.

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει σημαντικό αντίκτυπο στην προσωπική ανάπτυξη του διευθυντή και των ηγετικών του ικανοτήτων. Παρατηρήθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει συνδεθεί με θετικά αποτελέσματα και με υψηλότερη παραγωγικότητα. Ο αντίκτυπος της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ορατός στη θεμελίωση θετικών σχέσεων και στη συναισθηματική δέσμευση των εργαζομένων. Σε υψηλότερο επίπεδο ενισχύει την οργανωτική νοοτροπία, οξύνει την ανθεκτικότητά της και επεκτείνει την ευελιξία της, οδηγώντας σε μεγαλύτερο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Η επικοινωνία μεταξύ των ηγετών και των εργαζομένων η οποία διακρίνεται από ενσυναίσθηση, αναπτύσσει μια κουλτούρα εμπιστοσύνης που αυξάνει τη συνέργεια μεταξύ των μελών της ομάδας. Η σύμπραξη αυτή ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα των εργαζομένων και είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη νέων λύσεων και καινοτομιών που θα ανταποκρίνονται στις όλο και πιο περίπλοκες απαιτήσεις της κοινωνίας της μάθησης (Lazovic, 2012, σ. 798). Ενσωματώνοντας στοιχεία συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγετική πρακτική ενισχύονται οι αμοιβαίες σχέσεις και η αφοσίωση των εργαζομένων ενός οργανισμού. Έτσι, δημιουργείται μία οργανωτική κουλτούρα η οποία βασίζεται στη γνώση ενθαρρύνοντας την ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ των εργαζομένων. Το πρωταρχικό καθήκον όλων των ηγετών είναι να επικεντρώνονται στην προώθηση του συναισθηματικού δυναμικού των εργαζομένων, προσφέροντας από κοινού μία

μοναδική συμβολή στη συνολική επίδοση της σχολικής ομάδας σύμφωνα με τις ικανότητες όλων των εμπλεκομένων. Με αυτόν τον τρόπο, προωθείται η συνέργεια αντί των συγκρούσεων και της ανταγωνιστικής συμπεριφοράς.

Ο Goleman παρουσιάζει στοιχεία που δείχνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη της ηγεσίας ενός οργανισμού επηρεάζει την οργανωτική αποτελεσματικότητα μέσω των επιπτώσεών της στο οργανωτικό κλίμα. Ταυτόχρονα, οι λειτουργίες του ανθρώπινου δυναμικού της πρόσληψης και της επιλογής, της κατάρτισης και της ανάπτυξης και των επιδόσεων της διοίκησης έχουν ισχυρό αντίκτυπο στην ηγετική θέση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι ηγέτες που δε διαθέτουν συναισθηματική νοημοσύνη παρέχουν κακά μοντέλα για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης σε άλλους και είναι απίθανο να παράσχουν το είδος της υποστήριξης και την ενθάρρυνση που απαιτείται για την αποτελεσματική προσπάθεια προώθησής της (Cherniss & Goleman, 2001, σ. 40). Εάν κάποιος που κατέχει θέση διευθυντή ή ηγέτη δεν καταλαβαίνει τις συναισθηματικές απαιτήσεις που ενδέχεται να προκύψουν στον εργασιακό χώρο ούτε γνωρίζει πώς να τις διαχειριστεί παραγωγικά και να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα αλλαγής, ή αν δεν αντιλαμβάνεται τους συναισθηματικούς οδηγούς της συμπεριφοράς των εργαζομένων τότε μπορεί να προκαλέσει ο ίδιος προβλήματα που αντιμετωπίζονται δύσκολα. Επίσης, μπορεί να προκαλέσει ανεπιθύμητη κλιμάκωση των ήδη υπάρχοντων προβλημάτων ή να αδυνατεί να τα ξεπεράσει, όταν προκύψουν. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο ο διευθυντής/ηγέτης ενός οργανισμού, πρέπει να γνωρίζει για τα συναισθήματα και πώς να τα χειρίζεται αποτελεσματικά (Lazovic, 2012, σ. 798).

Το γενικό συμπέρασμα αναφέρει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία ξεκινά από την κορυφή με τους διευθυντές και επεκτείνεται σε όλο τον οργανισμό επηρεάζει όλα τα επίπεδά του. Η κατοχύρωση της δέσμευσης των εργαζομένων για την επίτευξη κοινών στόχων παραμένει μία ηγετική δεξιότητα που πρέπει να διαθέτουν όλοι όσοι έχουν την επιθυμία να αναπτύσσουν συνεχώς την ηγετική τους δυναμική (Lazovic, 2012, σ. 805).

## 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Εκπαιδευτική Ηγεσία

### 2.1 Ηγεσία: Έννοια και Ορισμοί

Το φαινόμενο της ηγεσίας έχει αποτελέσει πεδίο έντονου ενδιαφέροντος των Κοινωνικών Επιστημών, καθώς αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές παραμέτρους της διοίκησης ανθρώπινων πόρων. Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί της ηγεσίας ανάλογα με την αντίληψη και την οπτική διερεύνησης του κάθε ερευνητή. Η ποικιλία των ορισμών προσδίδει μία υποκειμενικότητα στον όρο, παρόλα αυτά υπάρχουν αρκετά κοινά σημεία μεταξύ τους παρουσιάζοντας το φαινόμενο της ηγεσίας ως μία σχέση επιρροής μεταξύ ανθρώπων που στόχο έχει την ανάπτυξη και εξέλιξη ενός οργανισμού μέσω των σωστών κατευθύνσεων. Για αυτές τις κατευθύνσεις μιλάει και ο Covey (1989) στη μελέτη του και αναφέρει ότι η ηγεσία έχει μια αίσθηση κατεύθυνσης της ζωής, είναι το μακροπρόθεσμο όραμα, ο προσανατολισμός προς την κατεύθυνση του μέλλοντος, η βαθιά ανάλυση των προβλημάτων, η εκμετάλλευση των ευκαιριών, η επικέντρωση σε αρχές και αξίες. Τους σκοπούς αυτούς πρέπει οι ηγέτες να τους εκπληρώνουν μέρα με τη μέρα. Είναι κοινά αποδεκτό ότι η ηγεσία οφείλει να είναι συνώνυμο της αλλαγής. Ο ρόλος της είναι ουσιαστικός στην υιοθέτηση νέων πρακτικών και στη διαμόρφωση καινούριων κατευθύνσεων.

Η ουσία της ηγεσίας είναι η ελευθερία και η αυτο-έκφραση, αλλά έχουν μια προϋπόθεση. Πρέπει πρώτα ο ηγέτης να γνωρίζει τον εαυτό του. Οι γνήσιοι ηγέτες γνωρίζουν ποιοι είναι, γνωρίζουν και ασκούν τα πλεονεκτήματά τους και αναγνωρίζουν και αντισταθμίζουν τις αδυναμίες τους. Ξέρουν καλά τι θέλουν, για ποιον λόγο και με ποιον τρόπο επικοινωνούν αυτά που θέλουν στους άλλους ώστε να εξασφαλιστεί η συνεργασία και η υποστήριξη του προσωπικού δυναμικού (Bennis & Townsend, 1989, σ. 2). Επομένως, όπως υποστηρίζει και ο Terry (1995), η ηγεσία έχει να κάνει με τον χαρακτήρα. Οι περισσότεροι οργανισμοί χρησιμοποιούν συγκεκριμένα κριτήρια για την αξιολόγηση των στελεχών τους όπως την τεχνική ικανότητα, τις δεξιότητες που έχει το άτομο, τις εννοιολογικές δεξιότητες, το ιστορικό, την κρίση και τον χαρακτήρα του. Από αυτά, τα δύο τελευταία είναι τα πιο δύσκολα στον εντοπισμό, τη μέτρηση και την καλλιέργεια. Το μόνο σίγουρο είναι ότι δεν ξέρουμε πώς να τα διδάξουμε. Θα λέγαμε ότι η ηγεσία προέρχεται από την



εξέλιξη και όχι από μια σειρά μεμονωμένων μαθημάτων. Η διαδικασία δεν έχει αρχή, μέση ή τέλος, αλλά έχει αρκετά επαναλαμβανόμενα και επικαλυπτόμενα θέματα - την ανάγκη επίσημης και ανεπίσημης εκπαίδευσης, την ανάγκη να ξεπεραστούν τα λανθασμένα διδάγματα, την ανάγκη να προβληματιστούν για όσα μαθαίνουν, την ανάγκη να αναλαμβάνουν κινδύνους και να κάνουν λάθη και την ανάγκη να πετυχαίνουν τους σκοπούς τους (Bennis & Townsend, 1989, σ. 2).

Η ηγεσία είναι η κεντρική δύναμη πίσω από τους επιτυχημένους οργανισμούς, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από ζωτικότητα και βιωσιμότητα (Terry, 1995). Οι ηγέτες κατευθύνουν οργανωτικές αλλαγές που δημιουργούν εμπιστοσύνη και εξουσιοδοτούν τους υπαλλήλους τους να αναζητούν νέους τρόπους για να δρουν στα πλαίσια του οργανισμού (Bennis & Nanus, 1985). Επιπλέον, η ηγεσία είναι υπεύθυνη για την ανάπτυξη ενός νέου οράματος για τη μελλοντική υπόσταση των οργανισμών και για την κινητοποίησή τους, προωθώντας τις απαραίτητες αλλαγές ώστε να πετύχουν τις επιδιώξεις τους. Η ηγεσία είναι η σοφή χρήση της εξουσίας (Terry, 1995), αλλά όπως δήλωσε ο Reitzug (1991, αναφ. στο Terry, 1995, σ. 3) παραδοσιακά, η ηγεσία δεν έχει επιδείξει σοφή χρήση της εξουσίας.

Ο Yukl (1999) προτείνει μια εναλλακτική προοπτική που περιγραφεί την ηγεσία ως μια κοινή διαδικασία ενίσχυσης της συλλογικής και ατομικής ικανότητας των ανθρώπων να επιτελούν αποτελεσματικά τους ρόλους εργασίας τους. Αυτή η εναλλακτική αντίληψη της ηγεσίας δεν απαιτεί από ένα άτομο να εκτελέσει όλες τις βασικές ηγετικές λειτουργίες, αλλά ένα σύνολο ανθρώπων που τις εκτελούν συλλογικά. Ορισμένες ηγετικές λειτουργίες μπορούν να μοιράζονται σε αρκετά μέλη μιας ομάδας, ορισμένες λειτουργίες ηγεσίας μπορούν να διατεθούν σε μεμονωμένα μέλη και μια συγκεκριμένη ηγετική λειτουργία μπορεί να εκτελείται από διαφορετικούς ανθρώπους σε διαφορετικούς χρόνους. Οι ηγετικές ενέργειες οποιουδήποτε ξεχωριστού ηγέτη είναι λιγότερο σημαντικές από τη συλλογική ηγεσία που παρέχουν τα μέλη ενός οργανισμού.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική ηγεσία, θα πρέπει να ειπωθεί ως μια διαδικασία αλλαγής, έχει μεγάλη σημασία για τη λειτουργία, την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν τα σχολεία, τα οποία μέσα σ' ένα συνεχές μεταβαλλόμενο περιβάλλον θα πρέπει να είναι προσανατολισμένα στο μέλλον (Πρακτικά 1<sup>ο</sup> Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, 2017, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Θεσσαλονίκη, σ.71). Βέβαια, όποιος προσπαθεί να εμπνεύσει την αλλαγή σε μια εκπαιδευτική οργάνωση ξέρει πόσο δύσκολο είναι αυτό. Ένας εύκολος τρόπος για να

εισαγάγει ο σχολικός ηγέτης την αλλαγή στους κόλπους του σχολείου που διοικεί είναι μέσω της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών του. Για να κάνει όμως τη διαφορά δεν αρκεί να προάγει την επαγγελματική εξέλιξή τους αλλά θα πρέπει να βρει τρόπους για να ασκεί θετικό αντίκτυπο πάνω τους (Gallagher, 2013).

## 2.2 Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικής Ηγεσίας

Στις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς πολλές φορές ο ηγέτης λειτουργεί ως μέντορας ή ως καθοδηγητής με ήπιας μορφής καθοδήγηση. Άλλωστε, ένας ηγέτης καθοδηγεί ανθρώπους, δε διαχειρίζεται πράγματα (Covey, 1989, σ. 5). Βασικό χαρακτηριστικό ενός σχολικού ηγέτη, όπως υποστηρίζουν οι Bennis και Nanus (1985), είναι η έμφυτη ικανότητά του να έχει όραμα. Ένα όραμα αναφέρεται σε μια μελλοντική κατάσταση. Ένας ηγέτης λειτουργεί με όραμα το οποίο βασίζεται σε αξίες, δεσμεύσεις και φιλοδοξίες. Ένα όραμα δεν μπορεί να εφαρμοστεί με διαταγές ή εξαναγκασμό. Είναι περισσότερο μια πράξη πειθούς, η δημιουργία μιας ενθουσιώδους και αφοσιωμένης δέσμευσης σε ένα όραμα.

Επίσης σημαντικό χαρακτηριστικό του ηγέτη είναι να έχει την ικανότητα να λειτουργεί ως μέντορας μέσα στη σχολική μονάδα. Αυτός ο ρόλος του μπορεί να αφορά στην υποδοχή και υποστήριξη των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών, τη συνεργασία παλαιών, νέων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σύγχρονες και καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, αλλά και το μέντορινγκ των μελλοντικών ή νέων διευθυντών. Έτσι, εφαρμόζονται δράσεις και προγράμματα και παράλληλα δημιουργούνται μοντέλα μεντορικής, στα οποία κυριαρχεί η ομαδική και συνεργατική μάθηση σε ένα πλαίσιο συνεργασίας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού, προϋποθέσεις δημιουργίας μιας κοινότητας που μαθαίνει. (Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, 2017, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Θεσσαλονίκη, σ. 4).

Σύμφωνα με τους Lee & Koh (2001) αυτό που χαρακτηρίζει έναν ηγέτη είναι η ικανότητά του να μεταβιβάζει την εξουσία και την ευθύνη του ελέγχου, της παραγωγής και της ανταλλαγής αποφάσεων στους υφισταμένους του, να τους ενθαρρύνει να χρησιμοποιούν τις πνευματικές τους ικανότητες και να αξιοποιούν στο έπακρο τις δυνατότητές τους για να ξεπεράσουν τα εμπόδια που συναντούν στην εργασία τους, να κατανοήσουν τη στοχοθεσία και να υποστηρίξουν τα οργανωτικά συμφέροντα του οργανισμού στον οποίο εργάζονται. Όλα τα παραπάνω, οδηγούν σε

μια επιτυχημένη οργανωτική στρατηγική και στην υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί εξ αρχής. Ένα ακόμα βασικό χαρακτηριστικό του ηγέτη είναι ότι ασκεί επίδραση (θετική ή αρνητική) στα άτομα με τα οποία συνεργάζεται και αυτά ανάλογα με τη σειρά τους επηρεάζουν άμεσα τη μάθηση των εκπαιδευόμενων και τα χαρακτηριστικά των σχολείων (Shepherd-Jones & Salisbury-Glennon, 2018, σ. 95). Είναι απόλυτα σαφές πόσο σημαντική είναι αυτή η ιδιότητα του ηγέτη, καθώς τυχόν αρνητική επίδρασή του έχει αρνητικό αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολικού οργανισμού, ενώ τυχόν θετική επίδραση θα έχει και τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα στη διαδικασία μάθησης των μαθητών. Συχνά, η αρνητική επίδραση των ηγετών πάνω στους εκπαιδευτικούς έχει τη μορφή υποδείξεων για το πώς πρέπει να ενεργούν. Ως εκ τούτου, οι δάσκαλοι έχουν ελάχιστη φωνή σε εργασιακά θέματα, όπως είναι η επιλογή υλικού του προγράμματος σπουδών, του τρόπου με τον οποίο αξιολογούν τη διδασκαλία τους, του προγραμματισμού της τάξης και της κατανομής των εκπαιδευτικών πόρων. (Terry, 1995, 3)

Άλλα βασικά χαρακτηριστικά των ηγετών είναι αυτά που αναφέρουν στη μελέτη τους οι Bennis και Nanus (1985), οι οποίοι ισχυρίζονται ότι οι ηγέτες οφείλουν να δέχονται τους ανθρώπους όπως είναι, όχι όπως θα ήθελαν να είναι, κατανοώντας τους με τους όρους τους και όχι κρίνοντάς τους, να προσεγγίζουν τις σχέσεις και τα προβλήματα από πλευράς παρόντος και όχι παρελθόντος, να συμπεριφέρονται σε όλους με την ίδια ευγενική προσοχή είτε είναι άτομα του στενού τους περιβάλλοντος είτε του ευρύτερου, να εμπιστεύονται τους άλλους ακόμα και αν αυτό αποτελεί ρίσκο για τους ίδιους και να δρουν χωρίς να έχουν τη συνεχή έγκριση και αναγνώριση των υπολοίπων.

Καταλήγοντας, να προσθέσουμε όσα υποστηρίζουν οι Kent και Deal (1998) για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας ηγέτης. Αυτά είναι η ικανότητα να κατανοεί τις βαθύτερες έννοιες που ενσωματώνονται στο σχολείο πριν προσπαθήσει να το αναμορφώσει. Δεύτερον, η ικανότητα να αποκαλύπτει και να αρθρώνει τις βασικές αξίες, αναζητώντας εκείνους που επιδιώκουν το καλύτερο για τους μαθητές, υποστηρίζοντας τον επαγγελματισμό που επικεντρώνεται στον μαθητή. Τέλος, ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του ηγέτη είναι να εργάζεται για να διαμορφώσει ένα θετικό πλαίσιο, ενισχύοντας τα πολιτιστικά στοιχεία που είναι θετικά και τροποποιώντας αυτά που είναι αρνητικά και δυσλειτουργικά. Οι θετικές σχολικές κουλτούρες δεν είναι ποτέ μονολιθικές ή υπερβολικά συμμορφούμενες,

αλλά οι βασικές αξίες και ο κοινός σκοπός πρέπει να είναι διαδεδομένοι και ουσιαστικοί.

Ερμηνεύοντας όλα τα παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι τα βασικά χαρακτηριστικά στα οποία πρέπει να δίνει έμφαση ο σύγχρονος σχολικός ηγέτης είναι το προσωπικό όραμα για ένα αποτελεσματικό σχολείο, ο τρόπος διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, τα κίνητρα της προσωπικής φιλοδοξίας για επαγγελματική ανέλιξη (Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, 2017, σ. 82), όπως και η ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης της εμπιστοσύνης, που είναι κεντρικό συστατικό της ηγεσίας (Terry, 1995).

### *2.3 Ο Διευθυντής της Εκπαιδευτικής μονάδας*

Κάνοντας λόγο για τον διευθυντή μιας σχολικής μονάδας κρίνεται απαραίτητο να γίνει μια διευκρίνιση ανάμεσα στον όρο διοίκηση και ηγεσία. Όπως ισχυρίζονται οι Bennis & Nanus (1985) υπάρχει μια μεγάλη διαφορά μεταξύ της διοίκησης και της ηγεσίας. "Διοίκηση" σημαίνει "να βγάζεις κάτι εις πέρας, να πετυχαίνεις κάτι, να έχεις την ευθύνη για κάτι, να είσαι σε επαφή/επικοινωνία". " Ηγεσία" από την άλλη είναι " η επιρροή, η καθοδήγηση προς τη σωστή κατεύθυνση, πορεία, δράση". Η διάκριση είναι κρίσιμη. Όσοι ασκούν διοίκηση είναι άνθρωποι που κάνουν τα πράγματα σωστά. Οι ηγέτες είναι άνθρωποι που κάνουν το σωστό. Μπορούμε να συνοψίσουμε τη διαφορά ως διάκριση ανάμεσα σε δραστηριότητες οράματος, κρίσης και αποτελεσματικότητας έναντι δραστηριοτήτων μάθησης, ρουτίνας και αποδοτικότητας.

Όπως είναι ευρέως γνωστό και αποδεκτό, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ο άνθρωπος κλειδί του οργανισμού και οι δικοί του χειρισμοί, οι δικές του αποφάσεις και η προσωπικότητά του είναι κάποιοι από τους παράγοντες που επηρεάζουν την καλή λειτουργία του σχολείου. Σε αυτό συμφωνούν και οι Eyal και Roth (2001), οι οποίοι μετά από έρευνα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι ηγετικές μορφές των διευθυντών των σχολείων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του κινήτρου και στην προώθηση της ευημερίας των εκπαιδευτικών. Τα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι εάν η εξουσία στα εκπαιδευτικά συστήματα μεταβιβαστεί σε διευθυντές σχολείων και εάν οι τελευταίοι ενθαρρυνθούν και

εκπαιδευτούν ώστε να υποστηρίζουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού τους προσωπικού, τότε υπάρχει δυνατότητα να διευκολύνουν την αυτόνομη κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και την ευημερία εντός της σχολικής μονάδας.

Ο διευθυντής είναι αυτός που κατευθύνει τις δραστηριότητες άλλων προσώπων και αναλαμβάνει την ευθύνη για την επίτευξη ορισμένων στόχων μέσω των προσπαθειών που γίνονται σε έναν οργανισμό. Στο πλαίσιο αυτού του ορισμού, η επιτυχής διοίκηση φαίνεται να βασίζεται σε τρεις βασικές δεξιότητες, τις οποίες ο Katz ονόμασε τεχνικές, ανθρώπινες και εννοιολογικές. Επομένως, για να είναι αποτελεσματικός ένας οργανισμός ο διευθυντής χρειάζεται επαρκή τεχνική ικανότητα για την ολοκλήρωση μιας συγκεκριμένης εργασίας η οποία σχετίζεται με μεθόδους, διαδικασίες ή τεχνικές. Η τεχνική δεξιότητα περιλαμβάνει εξειδικευμένες γνώσεις, αναλυτική ικανότητα και ευκολία στη χρήση των εργαλείων και τεχνικών. Επίσης, για να είναι αποτελεσματικό μέλος της ομάδας ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει σε μεγάλο βαθμό την ανθρώπινη ικανότητα η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μελών που καθοδηγεί. Τέλος, ο διευθυντής πρέπει να διακρίνεται για τις επαρκείς εννοιολογικές ικανότητές του, οι οποίες περιλαμβάνουν την ικανότητα του ατόμου να βλέπει την επιχείρηση ως σύνολο. Η σχετική σημασία αυτών των τριών δεξιοτήτων φαίνεται να ποικίλλει ανάλογα με το επίπεδο της διοικητικής ευθύνης. Σε χαμηλότερα επίπεδα διοικητικής ευθύνης η κύρια ανάγκη είναι για τεχνικές και ανθρώπινες δεξιότητες. Σε υψηλότερα επίπεδα η αποτελεσματικότητα του διευθυντή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από ανθρώπινες και εννοιολογικές δεξιότητες, ενώ στην κορυφή η εννοιολογική ικανότητα είναι η πιο σημαντική από όλες για την πετυχημένη διοίκηση (Katz, 1974).

Τα πιο σταθερά ευρήματα μεταξύ των μελετών υποστηρίζουν την άποψη ότι η συμμετοχή των διευθυντών στη διαμόρφωση, διακίνηση και διατήρηση των σχολικών σκοπών και στόχων αποτελούν ένα σημαντικό πεδίο έμμεσης επιρροής των σχολικών αποτελεσμάτων. Επίσης, πολλοί ερευνητές μελέτησαν τον αντίκτυπο που έχει ο διευθυντής στις εκπαιδευτικές προσδοκίες του προσωπικού, τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών σκοπών, την ουσία της αποστολής του σχολείου, τη συναίνεση σχετικά με τους στόχους και τον ρόλο του διευθυντή στις διαδικασίες καθορισμού των στόχων της σχολικής μονάδας (Hallinger & Heck, 1998, σ. 171). Μια από αυτές τις έρευνες που διεξήγαγαν οι Price και Moolenaar (2015), έδειξε ότι οι διευθυντές επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μαθησιακή και σχολική δέσμευση των μαθητών τους. Βρέθηκε ότι η προσιτή διάθεση του διευθυντή

συμβάλλει θετικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μάθηση των παιδιών. Ακόμα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι διευθυντές που είναι κοινωνικά προσανατολισμένοι προς τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς συσχετίζονται θετικά με τις πεποιθήσεις των τελευταίων που αφορούν στην υποστήριξή τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Τα σχολεία δεν μπορούν να αγνοούν τις ταχείες αλλαγές του σημερινού κόσμου. Οι διευθυντές αναλαμβάνουν τον πιο κρίσιμο ρόλο στη λειτουργία των σχολείων σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας των πληροφοριών (Sagnak, Kuruoz, Polat & Soylu, 2015, σ. 156). Η δημιουργία και η διατήρηση βιώσιμων επιχειρήσεων απαιτούν την κατανόηση του ρόλου της ηγεσίας προς την κατεύθυνση της προσωπικής ζωής των εργαζομένων. Τα προσωπικά δεδομένα των εργαζομένων, όπως το νόημα της ζωής και η προσωπική ευημερία έχουν καταστεί σημαντικοί παράγοντες στον έντονο ανταγωνισμό για την προσέλκυση και τη διατήρηση ταλέντων μεταξύ των διάφορων οργανισμών. Η αποκλειστική εστίαση στα αποτελέσματα που σχετίζονται με την εργασία μπορεί να μην επαρκεί πια. Υπάρχει ανάγκη καλύτερης κατανόησης των διαδικασιών με τις οποίες μπορούν να ενισχυθούν τα επιθυμητά προσωπικά αποτελέσματα των εργαζομένων (Krishnan, 2012, σ. 550).

### *2.3.1 Ο διευθυντής ως ηγέτης.*

Για χρόνια πολλοί άνθρωποι υποστήριζαν ότι η ηγετική ικανότητα είναι εγγενής σε ορισμένα επιλεγμένα άτομα, μιλώντας για «γεννημένους ηγέτες» και «γεννημένα στελέχη». Είναι αναμφίβολα αλήθεια ότι ορισμένοι άνθρωποι, φυσικά ή έμφυτα, έχουν μεγαλύτερη κλίση ή ικανότητες σε ορισμένες δεξιότητες (Katz, 1974). Αυτό όμως δε σημαίνει ότι οι ηγέτες γεννιούνται έχοντας όλες τις απαραίτητες ικανότητες. Οι ηγέτες δε γεννιούνται και υπάρχουν πολλές ηγετικές ικανότητες στις οποίες πρέπει να ασκούνται καθημερινά. Η ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων προϋποθέτει την κατανόηση και την ενσωμάτωση των θεμελιωδών δυνάμεων στη ζωή του ηγέτη, στις οποίες πρέπει να μάθει να έχει πρόσβαση, να τις καλλιεργεί και να εξισορροπεί την προσωπική και επαγγελματική του ζωή (Kyle, 1998, σ. xiii-xiv). Στην ίδια άποψη καταλήγει και η έρευνα στον τομέα της ψυχολογίας και της φυσιολογίας αναφέροντας πρώτον, ότι εκείνοι που έχουν ισχυρές ικανότητες μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους μέσω της πρακτικής και της κατάρτισης και δεύτερον,

ότι ακόμη και εκείνοι που στερούνται τη φυσική ικανότητα μπορούν να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και την αποτελεσματικότητά τους. Η ιδέα της διαχείρισης των δεξιοτήτων υποδηλώνει ότι υπάρχει ελπίδα να βελτιωθεί η διοικητική αποτελεσματικότητα και να αναπτυχθούν καλύτεροι διευθυντές στο μέλλον (Katz, 1974).

Το ηγετικό προφίλ κάθε ηγέτη εξαρτάται από την υιοθετούμενη μορφή ηγεσίας και τα μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα που συνοδεύουν την επιλεγμένη από αυτόν μορφή ηγεσίας. Τα θεμελιώδη στοιχεία του πυρήνα της έννοιας της ηγεσίας είναι η άσκηση επιρροής ενός ατόμου πάνω σε άλλους ανθρώπους, με αποτέλεσμα να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για την υλοποίηση στόχων. Η ηγεσία, ως άσκηση επιρροής, αφορά ακριβώς σε αυτές τις στάσεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των ανθρώπων. Ένα ακόμη στοιχείο της έννοιας της ηγεσίας είναι ότι οι άνθρωποι εθελοντικά και πρόθυμα επιδιώκουν να υλοποιούν στόχους που αφορούν φιλοδοξίες ή ιδανικά για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον. Αυτό σημαίνει ότι η έννοια της ηγεσίας συνδέεται με την αλλαγή, την πρόοδο και ένα καλύτερο μέλλον για τους ανθρώπους. Η ηγεσία ως διαδικασία άσκησης επιρροής σε άλλους ανθρώπους λαμβάνει χώρα στην πράξη μέσω συγκεκριμένων ενεργειών, όπως η έμπνευση των ατόμων μέσω συγκεκριμένου οράματος για καλύτερο μέλλον, η ανάπτυξη της σκέψης και των ικανοτήτων τους, η υλοποίηση αλλαγών κ.ά.. Είναι βέβαιο ότι η ηγεσία απαιτεί αναπόφευκτα τη χρήση εξουσίας για να επηρεάσει τις σκέψεις και τις ενέργειες άλλων ανθρώπων (Zaleznik, 2004). Όπως υποστηρίζει ο Zaleznik (2004) έχει πλέον δημιουργηθεί μια νέα ηθική δύναμη που ευνοεί τη συλλογική έναντι της ατομικής ηγεσίας, την προώθηση της ομάδας έναντι της προσωπικότητας, διασφαλίζοντας έτσι την ικανότητα, τον έλεγχο και την εξισορρόπηση της εξουσίας μεταξύ των ομάδων. Έχει παρατηρηθεί ότι η ικανοποίηση όλων από τη συμμετοχή τους στη λειτουργία της σχολικής μονάδας συνδέεται θετικά με τη δέσμευσή τους στην επίτευξη των στόχων, ενώ η έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία περιορίζει τη δυναμικότητά τους και μπορεί να δημιουργήσει οργανωσιακές δυσλειτουργίες (Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, 2017, σ. 3). Γενικά, αυτό που ισχύει όμως στην πραγματικότητα σε αρκετές περιπτώσεις είναι πως η ηγετική θέση των διευθυντικών στελεχών, δυστυχώς, δεν εξασφαλίζει τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, την ηθική συμπεριφορά και την καθοδήγηση των οργανισμών. Ευθύνη των ηγετών είναι να εργάζονται για να διαμορφώσουν ένα θετικό πλαίσιο, ενισχύοντας τα πολιτιστικά

στοιχεία που είναι θετικά, τροποποιώντας αυτά που είναι αρνητικά και δυσλειτουργικά (Kent & Deal, 1998, σ. 30-31).

Σημαντικό ρόλο παίζουν και οι διάφορες μορφές ηγεσίας που επιλέγει να εφαρμόσει σε κάθε σχολικό οργανισμό ο εκάστοτε διευθυντής, όπως η χαρισματική ηγεσία η οποία έχει άμεση σχέση με την ευλάβεια προς το πρόσωπο του ηγέτη, τη συλλογική ταυτότητα των εργαζομένων και τις αντιλήψεις τους για τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας (Conger, Kanungo και Menon, 2000). Μέσω της χαρισματικής ηγεσίας διαμορφώνεται ένα εμπνευσμένο όραμα και θεωρείται ότι η αποστολή της είναι εξαιρετικής σημασίας για τη σχολική μονάδα (Conger & Kanungo, 1998). Άλλες μορφές ηγεσίας είναι η συναλλακτική ηγεσία η οποία βασίζεται στην επιρροή του ηγέτη κατά τις συναλλαγές του με τα μέλη του οργανισμού με στόχους διατυπωμένους με σαφήνεια και καθορισμένη απονομή ανταμοιβών και κυρώσεων, και η μετασχηματιστική ηγεσία, όπου ο ηγέτης διευρύνει και ανυψώνει τα ενδιαφέροντα των υφισταμένων του, ενώ παράλληλα τους κάνει μέτοχους του κοινού οράματος και τους παρακινεί να ενδιαφέρονται για το κοινό καλό. Τέλος, υπάρχει και η διανεμημένη ηγεσία η οποία είναι μεταβαλλόμενη, αφού κάθε μέλος του οργανισμού είναι ικανό να αναλάβει ηγετικό ρόλο σε συνάρτηση με τη φάση ανάπτυξής του και οι ρόλοι μπορεί να διεισδύουν ο ένας στον άλλον. Αυτές οι μορφές ηγεσίας φαίνεται πως τραβούν το ενδιαφέρον των ερευνητών περισσότερο από άλλες, με επικρατέστερη, μάλιστα, τη μετασχηματιστική ηγεσία (Yukl, 1999, σ. 287). Αυτό εξηγείται καθώς η μετασχηματιστική ηγεσία περιλαμβάνει εξατομικευμένη σκέψη, πνευματική διέγερση, εξιδανικευμένη επιρροή (χάρισμα) και εμπνευσμένο κίνητρο (Bass & Avolio, 1993, σ. 112). Επίσης, ο ηγέτης στη μετασχηματιστική ηγεσία, δρα ως ένα χαρισματικό πρότυπο που εμπνέει τα μέλη του οργανισμού, δίνει ιδιαίτερη προσοχή στις προσωπικές ανάγκες κάθε μέλους και, κυρίως, ως μέντορας ενισχύει την πνευματική διέγερση των μελών και την αναζήτηση των κατάλληλων τρόπων επίλυσης προβλημάτων (Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, 2017, σ. 2). Οι Walumbwa, Wang, and Lawler (2003) υποστήριξαν ότι η χαρισματική διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας κατακλύζει με αυτοδιάθεση την ομάδα. Η συλλογική ταυτότητα γίνεται το κριτήριο μέτρησης της ατομικής αξίας σε σχέση με μέλη εκτός της ομάδας. Για το θέμα της συλλογικής ταυτότητας έκανε λόγο και ο Leithwood (1993) ισχυριζόμενος ότι η συμβολή της ηγεσίας στην ανάπτυξη μιας ισχυρής σχολικής κουλτούρας είναι ένας βασικός μηχανισμός υποστήριξης της συνεργασίας του προσωπικού που στηρίζει τη



συλλογική ταυτότητα. Αυτή η κινητήρια προοπτική της ηγεσίας προτείνει ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αυξάνουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και ευθυγραμμίζουν τους στόχους τους πιο στενά με τις οργανωτικές προθέσεις (Ross & Gray, 2006, σ. 181).

Εκτός από την παραπάνω διάκριση των μορφών ηγεσίας, οι Bush και Glover (2004, σ. 19) αναφέρουν ότι η βιβλιογραφία προτείνει και άλλα μοντέλα άσκησης ηγεσίας στα οποία ο ηγέτης μπορεί να χαρακτηρίζεται ως επιστημονικός (διαχειριστής / τεχνικός) να είναι δηλαδή επικεντρωμένος στα αποτελέσματα με έμφαση στην εκπαίδευση για την εξασφάλιση της τήρησης των στόχων που έχουν τεθεί μέσα στα πλαίσια της επίσημης αναθεώρησης και των επαγγελματικών προτύπων. Ανθρωπιστής ηγέτης (ενδυναμωτής / πειστικός) να εστιάζεται στη στρατηγικά σχεδιασμένη αλληλεπίδραση μετασχηματισμού, στη μη απειλητική αναπτυξιακή δραστηριότητα και στη συνεχή ανακλαστική (ατομική και ομαδική) επανεξέταση, ή να είναι ρεαλιστής ηγέτης (λογικός / δραστικός) που σημαίνει πως είναι εστιασμένος στο έργο με έμφαση στις άμεσες ανάγκες της ατομικής ή ομαδικής δραστηριότητας και με την τάση να αξιοποιεί τόσο επιστημονικές όσο και ανθρωπιστικές τεχνικές, σύμφωνα με τις σύγχρονες ανάγκες του οργανισμού.

Όποιο και να είναι το ηγετικό στυλ του ηγέτη, οι ρόλοι του είναι συγκεκριμένοι και θα πρέπει να συνδέονται με ένα όραμα για αποδοτικό σχολείο και με την πρόκληση να υπερβεί τις προσωπικές φιλοδοξίες του και να εστιάσει στο κοινό καλό και την ομαλή συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στη λειτουργία του σχολείου του (Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, 2017, σ. 3). Ένας ηγέτης που δε δίνει αρκετή προσοχή στη δυναμική της ηγεσίας του, είναι σε θέση να επιτύχει μόνο βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα και αδυνατεί να δημιουργήσει μια σχέση που ενθαρρύνει τον εργαζόμενο, την καινοτομία, τη δημιουργικότητα και τη συναισθηματική υπαγωγή στην οργάνωση. Με άλλα λόγια, ο ηγέτης θα χειριστεί τα μέλη της ομάδας του, χωρίς όμως να τα καθοδηγήσει (Lazovic, 2012, σ. 799). Επιπρόσθετα, ο ρόλος των ηγετών των σχολείων δεν περιορίζεται στη λήψη αποφάσεων και στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Είναι πολύπλευρος και διαμορφώνει τη σχολική κουλτούρα με τα λόγια τους, τα μη λεκτικά μηνύματα, τις ενέργειές τους και με τα επιτεύγματά τους. Χωρίς την προσοχή των ηγετών, οι σχολικές κουλτούρες μπορούν να γίνουν τοξικές και μη παραγωγικές. Καταβάλλοντας έντονη προσοχή στη συμβολική πλευρά των σχολείων τους, οι ηγέτες μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των θεμελίων για αλλαγή και επιτυχία.

(Kent & Deal, 1998, σ. 30-31). Η σχολική ηγεσία, αλλά και κάθε άλλη μορφή εκπαιδευτικής ηγεσίας, αποτελεί ουσιαστικό και καθοριστικό παράγοντα της ποιότητας της εκπαίδευσης, της επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η θεώρηση του εκπαιδευτικού οργανισμού ως κοινωνικό σύστημα συνδέεται με την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, την αλληλεπίδραση μεταξύ των μερών και τον τρόπο λειτουργίας τους που βασίζεται σε δομές, κανονισμούς και νόμους. (Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, 2017, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Θεσσαλονίκη, σ. 3). Συμπερασματικά, το πρόσωπο που έχει ευθύνη για την αποτελεσματικότητα και την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας είναι ο διευθυντής – ηγέτης. Έτσι, ο ηγέτης αναλαμβάνει και τον ρόλο του ενδυναμωτή στο σχολείο. Ο σχολικός χώρος είναι η περιοχή όπου ο ηγέτης μαζί με το προσωπικό μπορούν να ασκήσουν πλήρη έλεγχο και να λειτουργούν αυτόνομα.

Ο Kyle (1998, σ. Xii) υποστηρίζει ότι ένας ηγέτης είναι αποτελεσματικός όταν συμβάλλει στην επίτευξη αποτελεσμάτων, καλλιεργώντας την ομάδα και αυξάνοντας την ικανότητα όλων των μελών της. Πιστεύει ότι ο ρόλος του ηγέτη είναι να δημιουργήσει συνθήκες που θα επιτρέψουν στα μέλη της ομάδας να επιδείξουν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους. Η επίτευξη της επιθυμητής κατάστασης γίνεται με την καλλιέργεια κοινών αξιών, την ενσωμάτωση των προθέσεων ενός ατόμου με τις προθέσεις της οργάνωσης και τη δημιουργία ενός κοινού οράματος. Στη μελέτη τους οι Berry, Daughtrey και Wieder (2010, σ. 4) ανέφεραν ότι πολλοί δάσκαλοι ένιωσαν μεγάλη ικανοποίηση και αυξήθηκε το επαγγελματικό τους κίνητρο, αναλαμβάνοντας ηγετικές θέσεις και εφαρμόζοντας καινοτόμα προγράμματα στα σχολεία τους, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο τόσο στην αποτελεσματικότητά τους όσο και στη διατήρησή τους. Επομένως, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές στο σύγχρονο σχολείο έχουν έναν ακόμη πολύ σημαντικό ρόλο. Οφείλουν να διευρύνουν τα όρια για την ανάληψη ηγετικών αρμοδιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα αποκαλύπτει ότι οι δάσκαλοι, ειδικά οι πιο αποτελεσματικοί, χαρακτηρίζουν ως κρίσιμη τη σχολική ηγεσία που ανταποκρίνεται γρήγορα και είναι σωστά κατανοημένη για την παραμονή τους στο επάγγελμα. Άλλωστε, η όλο και αυξανόμενη πολυπλοκότητα των σχολείων, η έκρηξη γνώσεων με υψηλότερες ακαδημαϊκές απαιτήσεις για τους μαθητές και οι αυξημένες δεξιότητες και θέματα που οι δάσκαλοι πρέπει να γνωρίζουν πώς να τα διδάσκουν,

καθιστούν αδύνατο για τους διευθυντές να διοικούν μόνοι τους τις σχολικές μονάδες (Berry, Daughtrey, Wieder, 2010b, σ. 25).

### *2.3.2 Χαρακτηριστικά και ικανότητες του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη.*

Ένας καλός ηγέτης πρωτίστως πρέπει να είναι οραματιστής και ονειροπόλος (Kent D. Peterson & Terrence E. Deal, 1998, σ. 4) και ως γνωστόν, το όραμα δεν είναι γραμμένο σε χαρτί αλλά είναι γραμμένο στις καρδιές των ανθρώπων (Covey, 1989, σ. 5).

Ο μετασχηματισμός της σχολικής κουλτούρας σε κουλτούρα αποτελεσματικότητας όπου η αλλαγή, η δημιουργικότητα, η καινοτομία και ο σεβασμός στη μοναδικότητα και τα ταλέντα κάθε ατόμου θα κυριαρχούν είναι ένα δύσκολο έργο και απαιτεί ικανούς ηγέτες, συμμετοχή, υποστήριξη και δέσμευση από όλους τους εμπλεκόμενους (Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, 2017, σ. 1). Λέγοντας δέσμευση εννοούμε τη συνήθεια που οδηγεί τους εργαζόμενους να επικεντρωθούν σε μια σειρά από αξίες, σκοπούς και αρχές που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν στον επαγγελματικό τους χώρο. Το κλειδί για τη δέσμευση είναι το άτομο να αισθάνεται ότι εμπλέκεται στις διαδικασίες που αφορούν τον εκάστοτε οργανισμό (Covey, 1989, σ. 5). Εν ολίγοις, οι διαστάσεις της ηγετικής πρακτικής που συμβάλλουν περισσότερο στη δέσμευση των εκπαιδευτικών για αλλαγή είναι εκείνες που βοηθούν να δοθεί κατεύθυνση, σκοπός και νόημα στο έργο των εκπαιδευτικών. Είναι εύλογο ότι η ανάπτυξη της δέσμευσης των εκπαιδευτικών για αλλαγή είναι ένας σημαντικός στόχος στην αναδιάρθρωση του σχολείου και πρέπει να αναπτυχθεί σκόπιμα και με σαφήνεια (Leithwood, Jantzi & Fernandez, 1993, σ. 22-26). Η διαδικασία αυτή απαιτεί πολλή πειθαρχία, σκληρή δουλειά, προσπάθεια και συνεχή μάθηση. Η αναζήτηση γνώσεων είναι ένα δια βίου ταξίδι και ένας επιτυχημένος ηγέτης το γνωρίζει ανά πάσα στιγμή. Αναπτύσσοντας τις προσωπικές του ικανότητες τις μετατρέπει σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας, θέτοντας βάσεις για την εξέλιξη της καριέρας του. Η συμβολή του στην ηγετική στρατηγική αντικατοπτρίζει την αυθεντική εξουσία που βασίζεται στην ακεραιότητά του. Η ακεραιότητα του ηγέτη είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της οργανωτικής νοοτροπίας και την τόνωση του συναισθηματικού δυναμικού της οργάνωσης (Lazovic, 2012, σ. 798).

Έχει αποδειχθεί σε πολλές έρευνες η συμβολή του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Σε μία από αυτές που διεξήγαγαν οι Hallinger & Heck (1998), βρέθηκε ότι οι διευθυντές ασκούν μια μετρήσιμη αλλά έμμεση επίδραση στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Σε μια άλλη αναφέρεται ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι συνυφασμένη με εκείνους τους σχολικούς ηγέτες που παραχωρούν την ευθύνη της αποστολής του σχολείου στους εκπαιδευτικούς και χαρακτηρίζονται από ζωτικό ενδιαφέρον για την αποτελεσματικότητά του (Terry, 1995). Κάνοντας λόγο για αποτελεσματικότητα δε θα πρέπει να εστιάζουμε μόνο στο πόσο εργάζονται τα άτομα αλλά και στο πόσο ευτυχημένα είναι κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Ένα ευτυχημένο εργατικό δυναμικό είναι ότι καλύτερο μπορεί να ζητήσει ένας οργανισμός. Οι διευθυντές θα πρέπει να εκπαιδεύονται ώστε να επικεντρώνονται συνεχώς στο να κάνουν τους υφισταμένους τους να αισθάνονται σίγουροι για την ικανότητά τους να διεκπεραιώνουν επαρκώς τα καθήκοντά τους (Krishnam, 2012, σ. 559). Ο Covey (1989) πρότεινε ότι ένας ηγέτης πρέπει να ξεκινήσει με τον εαυτό του για να γίνει αποτελεσματικός. Διατύπωσε την άποψη ότι όσο πιο συνειδητοποιημένο είναι το προσωπικό παράδειγμα του ηγέτη τόσο πιο πιθανό είναι να αναλάβουν τη δική τους ευθύνη και οι εκπαιδευτικοί. Μέσα από τη συμπεριφορά του και τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει τους εκπαιδευτικούς του ενισχύει νόρμες συμπεριφοράς και αξίες, οι οποίες κατευθύνουν την κουλτούρα του οργανισμού προς την αποτελεσματικότητα (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006, αναφ. στο Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, 2017, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Θεσσαλονίκη, σ. 10). Επομένως, ο διευθυντής του σχολείου είναι καθοριστικός παράγοντας για τη διαμόρφωση κουλτούρας αποτελεσματικότητας, λειτουργώντας ως πρότυπο που μεταδίδει τον πυρήνα των κοινών πεποιθήσεων, αξιών και συμπεριφορών (Covey, 1989). Όπως για παράδειγμα όταν προάγει την επιμόρφωση και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικούς άλλων σχολικών οργανισμών, κάτι το οποίο δημιουργεί θετικά πρότυπα. Όταν ενθαρρύνει την ανατροφοδότηση μέσα από τις συζητήσεις των εκπαιδευτικών και όταν δίνει κουράγιο στους εκπαιδευτικούς σε περιόδους κρίσεων. Η βελτίωση του σχολείου δεν είναι εφικτή χωρίς εξειδικευμένη και ενημερωμένη ηγεσία που ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Hirsch, Emerick, Church & Fuller, 2006a, σ. 37).

Ένας ακόμη βασικός συντελεστής του αποτελεσματικού σχολείου είναι η άσκηση ηγετικού ρόλου. Με τον όρο αποτελεσματικότητα εννοείται η δημιουργία

κλίματος όπου όλοι κάνουν ό, τι πρέπει με χαρά και αφοσίωση, χωρίς την ανάγκη εξωτερικής εποπτείας. Επομένως, οι αποτελεσματικοί άνθρωποι είναι προνοητικοί, η στάση τους είναι προϊόν των δικών τους αποφάσεων, βασισμένων σε αξίες. (Covey, 1989, σ. 2-4). Επίσης σημαντικός παράγοντας για την προώθηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και συνεπακόλουθα του σχολείου είναι οι η συμπεριφορά του διευθυντή. Σε πολλές μελέτες έχει διαπιστωθεί ότι οι διευθυντές που υιοθετούν τις μετασχηματιστικές πρακτικές είναι πιθανότερο να έχουν υψηλότερη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στα σχολεία τους από ότι οι διευθυντές που διοικούν με άλλες μορφές ηγεσίας (Hipp, 1996, Hipp & Bredeson, 1995, Mascall, 2003 όπως αναφέρεται στο Ross & Gray, 2006). Οι Lindsley και συνεργάτες (1995) σε μια θεωρητική ανάλυση της συλλογικής αποτελεσματικότητας, υποστήριξαν ότι οι ηγέτες πρέπει να αποφεύγουν τις σπείρες απόδοσης-επίτευξης, διότι τέτοιες σπείρες οδηγούν σε υπερβολικά ανεπαρκείς και περιορισμένες καταστάσεις.

Άλλο ένα χαρακτηριστικό των διευθυντών είναι πως διαμορφώνουν τις συνθήκες για να αυξηθούν οι ευκαιρίες των εκπαιδευτικών στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Μπορούν επίσης να επηρεάσουν την άποψη των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους μέσω της πειθούς, προσφέροντας όραμα, εμπνευσμένα μηνύματα στο προσωπικό ως σύνολο, αντιμετωπίζοντας τις χαμηλές προσδοκίες συγκεκριμένων ατόμων. Οι διευθυντές μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μέσω της εξειδικευμένης εμπειρίας, της αναγνώρισης παραδειγμάτων επιτυχημένης απόδοσης της ομάδας και διευκολύνοντας το χρονοδιάγραμμα ώστε οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν ο ένας τον άλλον. Εξίσου σημαντικός είναι ο ρόλος του αποτελεσματικού ηγέτη ως παράγοντα στη μείωση του στρες του εκπαιδευτικού, προστατεύοντας το προσωπικό από περιφερειακές ή κρατικές πρωτοβουλίες και από τις υπερβολικές προσδοκίες της κοινωνίας (Ross & Gray, 2006, σ. 184).

Ο ρόλος του διευθυντή είναι να επιδεικνύει ανοικτά τις ερμηνείες των εκπαιδευτικών του σχολείου και τα δεδομένα της επίδοσης στην τάξη. Ο στόχος του ηγέτη είναι να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίζουν τις σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος που συνδέουν τις ενέργειές τους με τα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίσουν ποιες από τις δεξιότητές τους συμβάλλουν στην επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων στη μάθηση των παιδιών, να ελέγχουν την απόκτηση και την άσκηση αυτών των δεξιοτήτων και να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις επιτυχίες και τις αποτυχίες των μαθητών τους. Ιδιαίτερα σημαντική

είναι η συμβολή του ηγέτη στη δημιουργία ενός αυτο-διορθωτικού περιβάλλοντος στο οποίο οι αυτο-αντιλήψεις είναι αξιόπιστες και συνδέονται με τα αποτελέσματα. Δεύτερον, οι αποτελεσματικοί διευθυντές βοηθούν το εκπαιδευτικό προσωπικό να θέτει εφικτούς, εγγύτερους στόχους αυξάνοντας την πιθανότητα υλοποίησής τους και παρέχουν στους εκπαιδευτικούς πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη και εποικοδομητική ανατροφοδότηση σχετικά με την απόκτηση δεξιοτήτων (Ross & Gray, 2006, σ. 193). Τέλος, η αποτελεσματική ηγεσία σύμφωνα με τους Zhou & George (2003) είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη της καινοτομίας και της δημιουργικότητας των οργανισμών. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και ο Sagnak και συνεργάτες (2015), υποστηρίζοντας ότι από τις περιβαλλοντικές συνθήκες που απαιτούνται για την καινοτομία και τη δημιουργικότητα, οι ηγετικές συμπεριφορές των διευθυντών είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας. Ανώτερος στόχος της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι η άμεση σύνδεση των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων τους με την επιτυχία των μαθητών. Αυτό απαιτεί οι ηγέτες να εκτείνονται πέρα από την οικοδόμηση σχέσεων, να επικεντρωθούν στον μετασχηματισμό τους και στην ανάληψη διαφορετικών ρόλων ανάλογα με τις απαιτήσεις που προκύπτουν. Όσο πιο ευαισθητοποιημένος είναι ο ηγέτης, τόσο καλύτερα μπορεί να οδηγήσει άλλους (Sanchez-Nunez, Patti & Holzer, 2015, σ. 68-69).

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της επιτυχούς διοίκησης του σχολείου που έχει επιβεβαιωθεί από πολλές μελέτες, είναι η συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη. Στις ικανότητες που αναγνωρίζονται ως βασικές για τον ρόλο του αποτελεσματικού ηγέτη περιλαμβάνονται η αυτογνωσία, δηλαδή η ικανότητα να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματά του. Η αυτο-ενημέρωση που είναι η δυνατότητα να αναπτύξει ικανότητες για να βελτιωθεί ο ίδιος. Η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα να κατανοεί και να εκτιμά τα συναισθήματα των άλλων. Οι διαπροσωπικές σχέσεις που περιλαμβάνουν την ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης αμοιβαίων ικανοποιητικών σχέσεων. Η ευελιξία που είναι η δυνατότητα προσαρμογής κάποιου στα συναισθήματα, στις σκέψεις και στη συμπεριφορά σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις και συνθήκες. Η επίλυση προβλήματος η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα εντοπισμού και καθορισμού προβλημάτων καθώς και δημιουργίας δυναμικά αποτελεσματικών λύσεων και ο έλεγχος ώθησης που είναι η ικανότητα αντίστασης ή καθυστέρησης μιας συναισθηματικής συμπεριφοράς

(Lazovic, 2012, σ. 800). Τελειώνοντας, ο ηγέτης πρέπει να διακρίνεται για το θάρρος του, όμως θα πρέπει να υπάρχει ισορροπία μεταξύ θάρρους και σκέψης. Να είναι σίγουρος για τον εαυτό του, γενναίος, προσεκτικός και ευαίσθητος. Επίσης, οφείλει να εξισορροπεί την αυτοεκτίμηση με τον σεβασμό προς τους άλλους (Covey, 1989, σ. 5).

### *2.3.3 Συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή.*

Για δεκαετίες οι επιστήμονες της ηγεσίας έχουν επιδιώξει να προσδιορίσουν τις προσωπικές ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Τα στοιχεία δείχνουν ότι οι δεξιότητες κοινωνικής αποτελεσματικότητας είναι ζωτικής σημασίας για την απόδοση και την αποτελεσματικότητα των ηγετών. Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη έχει αναδειχθεί ως μία από τις πιο αξιοσημείωτες δομές κοινωνικής αποτελεσματικότητας και πλέον θεωρείται ως ένα θεμελιώδες στοιχείο της ηγετικής αποτελεσματικότητας (Prati, Douglas, Ferris, Ammeter & Buckley, 2003, σ. 21-22). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν οι Goleman, Boyatzis και McKee (2002) και αναφέρουν ότι τα αποτελεσματικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας που βασίζονται στη συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνουν: την αντικειμενική αυτοαξιολόγηση, την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, τον ηθικό χαρακτήρα (π.χ. τιμότητα και ακεραιότητα), την προσαρμοστικότητα και ευελιξία, το κίνητρο επίτευξης, την πρωτοβουλία και την οργανωτική συνείδηση (π.χ. οργανωτική πολιτική), την εξυπηρέτηση, τη χρήση τακτικής πειθούς, την ενεργοποίηση της αλλαγής, τη διαχείριση των συγκρούσεων, τη δημιουργία ομάδας και τη χρήση του χιούμορ (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002, σ. 46-49).

Σύγχρονες έρευνες υποστηρίζουν τη σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με τα «κίνητρα επιτεύγματος» των ατόμων, τα οποία επηρεάζουν τη στοχοθεσία τους αλλά και την προθυμία να δεχτούν προκλήσεις και να λάβουν ενδεχόμενα ρίσκα. Σύμφωνα με την Lazovic (2012, σ. 798) η συναισθηματική νοημοσύνη δύναται να ενισχύσει την οργανωτική κουλτούρα, να οξύνει την ανθεκτικότητά της και να επεκτείνει την ευελιξία της, αυτά τα χαρακτηριστικά μακροπρόθεσμα οδηγούν σε μεγαλύτερο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στην αγορά. Περαιτέρω, η αποτελεσματική επικοινωνία και ενσυναίσθηση μεταξύ διευθυντών/ηγετών και εργαζομένων αναπτύσσει μια κουλτούρα εμπιστοσύνης που αυξάνει τις συνέργειες μέσα στον οργανισμό, ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα των εργαζομένων, η οποία είναι

απαραίτητη για την εύρεση λύσεων και την ανάπτυξη καινοτομιών, καθιστώντας τον οργανισμό ικανό να ανταποκρίνεται στις όλο και πιο περίπλοκες απαιτήσεις της κοινωνίας της μάθησης. Οι νεώτερες θεωρίες για την ηγεσία υπογραμμίζουν τα συναισθήματα και τις αξίες και αναγνωρίζουν τη σημασία της συμβολικής συμπεριφοράς και τον ρόλο του ηγέτη στο να καταστήσει τα γεγονότα ουσιαστικά για τους εργαζόμενους. Αυτές οι θεωρίες μας βοηθούν να καταλάβουμε πώς ένας ηγέτης μπορεί να επηρεάσει τους υφισταμένους του, να δεσμευτεί σε δύσκολους στόχους και να επιτύχει πολύ περισσότερα από ό, τι αρχικά αναμενόταν (Yukl, 1999, σ. 285-286).

Η George (2000) προσδιόρισε τέσσερις βασικές ικανότητες του συναισθηματικά ευφυούς ηγέτη οι οποίες του παρέχουν τη δυνατότητα να παρακινήσει και να μεταμορφώσει τα μέλη της ομάδας. Η πρώτη είναι η ικανότητα να εκτιμά με ακρίβεια τα συναισθήματα των άλλων καθώς και να αντιλαμβάνεται αποτελεσματικά την συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται κάποιος. Αυτή η ικανότητα σχετίζεται με τον βαθμό που μπορεί το άτομο να επικεντρωθεί στην αυτογνωσία. Η συνειδητοποίηση των συναισθηματικών καταστάσεων του ίδιου και των άλλων επιτρέπει στον ηγέτη να δημιουργήσει και να διατηρήσει υποστηρικτικές σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους. Η δεύτερη ικανότητα αναφέρει ότι ο ηγέτης πρέπει να έχει μια διεξοδική γνώση για τα συναισθήματα, που σημαίνει ότι ο ηγέτης είναι σε θέση να προβλέψει συναισθηματικές αντιδράσεις σε διάφορα σενάρια. Η τρίτη ικανότητα αφορά στη χρήση συναισθημάτων που αναγνωρίζουν οι συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες ότι είναι χρήσιμα στην επιρροή της συμπεριφοράς και της κατανόησης των άλλων. Επίσης, η αποτελεσματική συναισθηματική ρύθμιση έχει θετική επίδραση στις επιδόσεις και στις γενικές αλληλεπιδράσεις. Ως τέταρτη και τελευταία ικανότητα αναφέρεται η διαχείριση των συναισθημάτων. Είναι υποχρέωση του ηγέτη να διαχειρίζεται τα συναισθήματα προκειμένου να δημιουργηθούν αποτελεσματικότερες ομάδες εργαζομένων.

Είναι κοινή μαρτυρία πολλών ερευνητών ότι οι ηγέτες των σχολείων πρέπει να διαθέτουν υψηλά επίπεδα κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης προκειμένου να εξασφαλίσουν τις υψηλές επιδόσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι άμεσα υπεύθυνοι για τη μάθηση των παιδιών. Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να συμμετέχουν τακτικά σε αναστοχαστικές διαδικασίες για να μετρούν τις δικές τους επιτυχίες και προκλήσεις και να καλλιεργούν μια κουλτούρα που να ενθαρρύνει και τους άλλους να κάνουν το ίδιο. Αυτό απαιτεί οι ηγέτες να επιδεικνύουν την αυτογνωσία, την κοινωνική ευαισθητοποίηση και την ικανότητα να διαχειρίζονται τις δικές τους



συμπεριφορές, όπως και των άλλων μελών του οργανισμού (Sanchez-Nunez, Patti & Hoizer, 2015, σ. 67).

Η Green αναφέρει ότι η αφοσίωση των εργαζομένων μπορεί να αποτελέσει βασικό δείκτη του συναισθηματικού κλίματος και της συναισθηματικής υγείας ενός οργανισμού. Τα συναισθήματα μπορούν επίσης να παράσχουν πολύτιμες πληροφορίες στην εργασία. Ο βαθμός στον οποίο επωφελείται από αυτές τις πληροφορίες ο εκάστοτε οργανισμός εξαρτάται από τη συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη, που θα πρέπει να είναι σε εγρήγορση ώστε να αφουγκράζεται τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των εργαζομένων (<http://www.theeiinstitute.com/what-is-emotional-intelligence/4-mayer-and-salovey-model-of-emotional-intelligence.html>).

Οι διευθυντές και τα στελέχη είναι υπεύθυνοι για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των εργαζομένων. Επομένως, πρέπει να γνωρίζουν τα συναισθήματα των ανθρώπων αυτών για να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη συμπεριφορά τους, δηλαδή να διαθέτουν την ικανότητα να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των υφισταμένων τους και να τους βοηθούν να συνειδητοποιήσουν πώς αισθάνονται, γιατί αισθάνονται έτσι και να τους δείχνουν τον τρόπο για την αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων τους (Zhou & George, 2003, σ. 565). Ομοίως, οι ηγέτες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη θα πρέπει να είναι σε θέση να βοηθούν τους εργαζομένους να εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες που εντοπίζουν και να διαχειρίζονται τις δημιουργικές προσπάθειες που προκύπτουν. Εξίσου σημαντικό είναι να αναγνωρίζουν πότε πρέπει να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Zhou & George, 2003, σ. 564).

Εν κατακλείδι, να αναφέρουμε τα λόγια των Goleman, Boyatzis και McKee (2002, σ. 3) οι οποίοι θεωρούν ότι οι μεγάλοι ηγέτες κινητοποιούν, αναφλέγουν το πάθος και εμπνέουν τον καλύτερο εαυτό των ανθρώπων που εργάζονται μαζί τους. Όταν γίνεται προσπάθεια να δοθεί εξήγηση γιατί κάποιοι ηγέτες είναι τόσο αποτελεσματικοί, συνήθως γίνεται λόγος για στρατηγική, όραμα και ισχυρές ιδέες. Αλλά η πραγματικότητα είναι πολύ πιο απλή. Η ηγεσία λειτουργεί μέσα από τα συναισθήματα. Δεν έχει σημασία τι κάνουν οι ηγέτες για να πετύχουν αυτά που θέλουν αλλά πώς το κάνουν. Οι ηγέτες ακόμα κι αν όλα τα κάνουν σωστά αλλά αποτύχουν στο πρωταρχικό καθήκον τους που είναι η καθοδήγηση των συναισθημάτων προς τη σωστή κατεύθυνση, τίποτα δε θα λειτουργήσει όπως θα μπορούσε ή θα έπρεπε. Οι ίδιοι αναφέρουν στο βιβλίο τους «Primal Leadership» ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μεταφέρεται μέσα σε έναν οργανισμό, όπως η ηλεκτρική

ενέργεια μέσω των καλωδίων. Κατά τον ίδιο τρόπο, η διάθεση του ηγέτη είναι κυριολεκτικά μεταδοτική, εξαπλώνεται γρήγορα και αδυσώπητα σε όλη την επιχείρηση (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002, σ. 44).

### 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Επαγγελματική Ενδυνάμωση

#### 3.1 Έννοια και Ορισμός Επαγγελματικής Ενδυνάμωσης

Όπως αναφέρει το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του ΑΠΘ (1998), η έννοια της «ενδυνάμωσης» εμφανίστηκε για να περιγράψει διαδικασίες που αναπτύσσονται προκειμένου συγκεκριμένα άτομα να βελτιώσουν, να ενισχύσουν και να ισχυροποιήσουν την αυτονομία και τον τρόπο που αναπτύσσουν τον εαυτό και την προσωπικότητά τους σε μια συλλογικότητα, μια οργανωτική μονάδα, μια κοινότητα, ώστε να αποκτήσουν περισσότερη δύναμη.

Ο Menon (2001, σ. 154) υποστηρίζει ότι η ποικιλομορφία της έννοιας της ενδυνάμωσης έχει οδηγήσει σε ασάφεια όσον αφορά τη φύση της. Ένας σημαντικός λόγος ανησυχίας είναι η τάση των μελετητών να χρησιμοποιούν τη λέξη ενδυνάμωση για να αναφερθούν σε πολύ διαφορετικές έννοιες. Η «Ενδυνάμωση» έχει χρησιμοποιηθεί για να δηλώσει την πράξη ενδυνάμωσης (των άλλων) και επίσης για να περιγράψει τις εσωτερικές διαδικασίες ενδυνάμωσης του ατόμου (ψυχολογική ενδυνάμωση). Έτσι, υπάρχουν ουσιαστικά δύο διαφορετικές αντιλήψεις για την ενδυνάμωση: δομική και ψυχολογική. Σύμφωνα με τη διαρθρωτική προσέγγιση, η ενδυνάμωση είναι ένα σύνολο πρακτικών όπως η ανάθεση εξουσίας και ευθύνης στους εργαζομένους, η ευέλικτη ιεραρχία και οι αυτοδιαχειριζόμενες ομάδες εργασίας (Krishnan, 2012, σ. 554). Ενώ, η ψυχολογική ενδυνάμωση σε ένα εργασιακό πλαίσιο είναι μια μορφή ενδογενούς κινήτρου εργασίας, το οποίο έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει στην ευτυχία και στην παραγωγικότητα των υπαλλήλων και αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις: τον αντίκτυπο, το νόημα, την επιλογή και την ικανότητα (Krishnan, 2012, σ. 551).

Η ενδυνάμωση στον χώρο εργασίας έχει λάβει αυξημένη προσοχή μεταξύ των ερευνητών και των επαγγελματιών και η πίστη στο πλεονέκτημα της ενδυνάμωσης των εργαζομένων φαίνεται να αναγνωρίζεται τόσο από τους ίδιους τους εργαζομένους όσο και από τους διευθυντές. Ο Donovan (1994), υποστηρίζει ότι υπάρχουν δύο είδη ενδυνάμωσης. Το ένα είναι η ενδυνάμωση των ανθρώπων να εκτελούν το έργο τους, να λαμβάνουν τις αποφάσεις που απαιτούνται για να ικανοποιούν τις απαιτήσεις των πελατών τους και να λειτουργούν με ελάχιστη ή καθόλου επίβλεψη. Αυτός ο τύπος ενδυνάμωσης είναι καθοριστικός για την υψηλή

απόδοση. Οι εργαζόμενοι μπορούν να εκτελούν την εργασία αποτελεσματικά έχοντας την ικανότητα, τα μέσα και την εξουσία να επιλύσουν προβλήματα ή καθυστερήσεις που μπορεί να συμβούν. Ξέρουν τι πρέπει να γίνει και το κάνουν. Εάν προκύψουν προβλήματα είναι εξουσιοδοτημένοι να τα χειριστούν. Κατά αυτόν τον τρόπο, όπως υποστηρίζει ο Menon (2001), η ενδυνάμωση αναπτύσσεται βάσει μιας σχεσιακής προσέγγισης που επικεντρώνεται περισσότερο στην εκχώρηση της εξουσίας και στην παραχώρηση πρωτοβουλίας στη λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η ενδυνάμωση βασίζεται στον προσανατολισμό της εξουσίας, στην ιεραρχία ενός οργανισμού. Η ενδυνάμωση αποτελείται από τρία στοιχεία: τη μέθοδο εργασίας (βαθμός διακριτικής ευχέρειας), τον προγραμματισμό εργασίας (επίπεδο ελέγχου) και τα κριτήρια εργασίας (βαθμός επιλογής ή τροποποίησης) (Ismail, Mohamed, Sulaiman, Mohamad & Yusuf, 2011, σ. 91).

Σύμφωνα με την πρόταση του Tymon (1988, όπως αναφ. στον Menon, 2001, σ. 156) η ακαδημαϊκή βιβλιογραφία για την ενδυνάμωση μπορεί να ταξινομηθεί σε τρεις ευρείες κατηγορίες με βάση την υποκείμενη ώθηση και την έμφαση των διαφόρων ερευνητικών ρευμάτων: (α) τη δομική προσέγγιση, (β) την προσέγγιση μέσω κινήτρων και γ) την ηγετική προσέγγιση. Στη δομική προσέγγιση, η ενδυνάμωση νοείται ως η παροχή εξουσίας και η λήψη αποφάσεων. Συνεπώς, η ενδυνάμωση των υπαλλήλων συνεπάγεται τη λήψη αποφάσεων που εξουσιοδοτούν την οργανωτική ιεραρχία και παρέχουν στους υπαλλήλους τη δυνατότητα να επηρεάσουν σημαντικά τα οργανωτικά αποτελέσματα. Στην ηγετική προσέγγιση, δίνεται έμφαση και στην ενεργητική πτυχή της ενδυνάμωσης. Οι ηγέτες ενεργοποιούν και, ως εκ τούτου, εξουσιοδοτούν τους οπαδούς τους να ενεργούν παρέχοντας ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.

Ο Dunst (1991, όπως αναφ. στους Short και Rinehart, 1992, σ. 9) πρότεινε ότι η ενδυνάμωση αποτελείται από δύο ζητήματα, την ενεργοποίηση της εμπειρίας που παρέχεται σε μια οργάνωση και η οποία προάγει την αυτονομία, την επιλογή, τον έλεγχο και την ευθύνη, καθώς και την παρότρυνση του ατόμου να επιδείξει υπάρχουσες ικανότητες που υποστηρίζουν και ενισχύουν τη λειτουργία του οργανισμού. Ένας άλλος ορισμός της ενδυνάμωσης δίνεται από τον Lightfoot (1986, αναφ. στο Short & Rinehart, 1992) περιγράφοντάς τη ως τις δυνατότητες που έχει ένα άτομο για αυτονομία, επιλογή, ευθύνη και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σε οργανισμούς.

Οι Page και Czuba (1999) ισχυρίζονται στη μελέτη τους ότι η ενδυνάμωση είναι μια διαδικασία που αμφισβητεί τις υποθέσεις μας για τον τρόπο που είναι και μπορεί να είναι τα πράγματα. Προκαλεί τις βασικές μας υποθέσεις σχετικά με την εξουσία, τη βοήθεια, την επίτευξη και την επιτυχία. Ο πυρήνας της έννοιας της ενδυνάμωσης είναι η ιδέα της εξουσίας. Η δυνατότητα ενδυνάμωσης εξαρτάται από δύο πράγματα. Πρώτον, η ενδυνάμωση απαιτεί την αλλαγή της εξουσίας. Εάν η εξουσία δεν μπορεί να αλλάξει, αν είναι εγγενής στις θέσεις ή στους ανθρώπους τότε η ενδυνάμωση δεν είναι δυνατή. Δεύτερον, η έννοια της ενδυνάμωσης εξαρτάται από την ιδέα ότι η εξουσία μπορεί να επεκταθεί. Ειδικότερα, η εξουσία υπάρχει μέσα στο πλαίσιο μιας σχέσης μεταξύ ανθρώπων ή πραγμάτων και εφόσον η εξουσία δημιουργείται στις σχέσεις, οι σχέσεις δύναμης και εξουσίας μπορούν να αλλάξουν. Τότε μόνο η ενδυνάμωση μπορεί να αποκτήσει νόημα όταν ειδωθεί ως μια διαδικασία αλλαγής. Ωστόσο, ως έναν γενικό ορισμό οι Page και Czuba (1999) προτείνουν ότι η ενδυνάμωση είναι μια πολυδιάστατη κοινωνική διαδικασία που βοηθά τους ανθρώπους να αποκτήσουν τον έλεγχο της ζωής τους. Είναι μια διαδικασία που ενδυναμώνει την εξουσία στους ανθρώπους για χρήση στη ζωή τους, στις κοινότητές τους και στην κοινωνία τους, ενεργώντας πάνω σε θέματα που θεωρούν σημαντικά. Η ενδυνάμωση είναι μια πολυδιάστατη κοινωνική διαδικασία. Είναι πολυδιάστατη δεδομένου ότι εμφανίζεται μέσα σε κοινωνιολογικές, ψυχολογικές, οικονομικές και άλλες διαστάσεις και εμφανίζεται σε διάφορα επίπεδα (ατομικό, ομαδικό, κοινότητας). Εξ ορισμού, είναι μια κοινωνική διαδικασία, καθώς συμβαίνει σε σχέση με άλλους. Μια σημαντική επίδραση αυτού του ορισμού της ενδυνάμωσης είναι ότι το άτομο και η κοινότητα συνδέονται θεμελιωδώς.

Προκειμένου να επιτευχθούν τα αναμενόμενα οφέλη της ενδυνάμωσης οι εργαζόμενοι θα πρέπει να βιώσουν πραγματικά την ενδυνάμωση, δηλαδή να βρίσκονται στην ψυχολογική κατάσταση της ενδυνάμωσης. Επίσης, οι πρωτοβουλίες ενδυνάμωσης θα πρέπει να είναι τόσο ποικίλες όσο ο εμπλουτισμός της εργασίας, ο χρόνος ευελιξίας, οι κοινές επιτροπές διαχείρισης εργασίας, οι αυτοδιαχειριζόμενες ομάδες εργασίας, η ισότιμη συμμετοχή και η εκπροσώπηση του εργατικού δυναμικού στο διοικητικό συμβούλιο. Όλες αυτές οι δράσεις αναμένεται να ενισχύσουν τους υπαλλήλους, με αποτέλεσμα να βελτιωθεί η επίδοση του οργανισμού. Τρίτον, είναι σημαντικό η ενδυνάμωση να ειδωθεί ως ψυχολογική κατάσταση ώστε να λειτουργήσει ως ένας σύνδεσμος μεταξύ των πράξεων ενδυνάμωσης και των αποτελεσμάτων των εργαζομένων, όπως είναι η ικανοποίηση, η εμπλοκή και η

οργανωτική δέσμευση. Ωστόσο, σε αυτό το σημείο πρέπει να ειπωθεί ότι η επιτυχία ή η αποτυχία της ανάληψης πρωτοβουλίας για ανάπτυξη της ενδυνάμωσης συνδέεται περισσότερο με την ψυχολογική κατάσταση του εργοδότη παρά με τη θεμελιώδη φύση της ενδυνάμωσης που βιώνει ο εργαζόμενος (Menon, 2001, σ. 158).

Όπως υποστηρίζει ο London (1993, σ. 57), η ενδυνάμωση είναι η διασφάλιση του εργαζόμενου ότι έχει την εξουσία να κάνει τη δουλειά του. Δεν είναι η έννοια της ενδυνάμωσης που είναι λανθασμένη. Αντίθετα, είναι η έλλειψη κατανόησης από τους ανθρώπους για το πώς να προχωρήσουμε από μια πιο παραδοσιακή ιεραρχική νοοτροπία σε μια νοοτροπία ενδυνάμωσης (Blanchard, Carlos, Randolph, 1999, σ. 2).

### *3.2 Επαγγελματική Ενδυνάμωση στην Εκπαίδευση*

Η ιστορική εξέλιξη του οικοδομήματος που αποκαλείται ενδυνάμωση ξεκίνησε με το κίνημα των ανθρώπινων σχέσεων, το οποίο εστίασε την προσοχή του στον εργαζόμενο και στις αλληλεπιδράσεις του με τους άλλους εργαζόμενους (Short & Greer, 1997). Όπως αναφέρει ο Anderson (2007) η θεωρία της ενδυνάμωσης δημιουργήθηκε από τη μεταρρύθμιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των γυναικών και των γυναικείων μειονοτικών ομάδων στη δεκαετία του 1960. Η έννοια της ενδυνάμωσης παρατηρήθηκε πρώτα στον βιομηχανικό τομέα και στον κόσμο των επιχειρήσεων για την αύξηση της παραγωγικότητας. Από εκεί, το ενδιαφέρον για την επαγγελματική ενδυνάμωση πέρασε στον χώρο της εκπαίδευσης. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών βρέθηκε στο επίκεντρο της σχολικής μεταρρύθμισης. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις θεωρούν ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών θα επιφέρει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Keedy, Gordon, Newton & Winter, 2001, σ. 30).

Οι ορισμοί που δίνονται από διάφορους ερευνητές για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών έχουν ως επίκεντρο τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Χαρακτηριστική είναι η χρήση του ορισμού της ενδυνάμωσης από τους Owens και Valesky (2007) καθώς τον χρησιμοποιούν για να περιγράψουν τις συμμετοχικές μεθόδους στη λήψη αποφάσεων. Όπως αναφέρουν οι Veisi, Azizifar, Gowhary & Jamalinesari (2015), η λήψη αποφάσεων αναφέρεται στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σημαντικές αποφάσεις που επηρεάζουν άμεσα την επαγγελματική τους ζωή. Τέτοιου είδους συμμετοχή είναι απαραίτητη προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αυξήσουν τον έλεγχο του εργασιακού τους

περιβάλλοντος, να αυξήσουν την εσωτερική θέση ελέγχου τους και να μειώσουν τα αισθήματα αποξένωσης στον χώρο εργασίας. Βέβαια, όταν αναφερόμαστε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων δε θα πρέπει να αντιμετωπίζουμε την έννοια αυτή ως κάτι δεδομένο και απλό. Οι Rice και Schneider (1994, σ. 44) υποστηρίζουν ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι ένα περίπλοκο φαινόμενο και, λόγω της εξάρτησης από την ανθρώπινη συμμετοχή, υπόκειται σε παράγοντες που δε βρίσκονται υπό τον έλεγχο της οργάνωσης καθώς τα άτομα που εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή έχουν διαφορετικές προτιμήσεις, κλίσεις ενδιαφέροντα, εμπειρία και εξειδίκευση.

Οι Lee και Koh (2001, σ. 686) προτείνουν ότι για να θεωρηθεί κατάλληλος ένας ορισμός της ενδυνάμωσης πρέπει να ενσωματώνει πτυχές τόσο της συμπεριφοράς όσο και της αντίληψης. Έτσι, η ενδυνάμωση ορίζεται ως η ψυχολογική κατάσταση του υφιστάμενου που περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις οι οποίες επηρεάζονται από την υποστηρικτική συμπεριφορά του προϊστάμενου. Επομένως, μια διάσταση είναι η σημασία που αναφέρεται στην αξία ενός σκοπού ή στόχου και κρίνεται με βάση τα ιδανικά και τα πρότυπα του ατόμου, άλλη διάσταση είναι η ικανότητα κάποιου να εκτελεί επιδέξια τα καθήκοντά του, τρίτη διάσταση είναι ο αυτοπροσδιορισμός που σχετίζεται με την αυτονομία του ατόμου κατά την άσκηση του επαγγέλματός του και τέλος η επίδραση, η οποία περιλαμβάνει την αντίληψη του βαθμού στον οποίο ένα άτομο μπορεί να επηρεάσει τα στρατηγικά, διοικητικά ή λειτουργικά αποτελέσματα της δουλειάς του. Ως εκ τούτου, αναφέρεται στην ανάγκη του εκπαιδευτικού να επηρεάσει τη διαδικασία διδασκαλίας και εκμάθησης. Η αποτελεσματικότητα αφορά στους εκπαιδευτικούς που πιστεύουν ότι έχουν τις δεξιότητες να εκτελέσουν το έργο τους και την ικανότητα να αναπτύξουν προγράμματα σπουδών για τους μαθητές τους. Τόσο το αίσθημα της γνώσης όσο και της πρακτικής, που έχει ως αποτέλεσμα την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων, είναι κρίσιμο για την αίσθηση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών.

Άλλη μια οπτική της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών είναι αυτή των Keedy et al (2001, σ. 32) που την ορίζουν ως ενεργοποίηση, απελευθέρωση, αυτονομία, επιρροή, ηγεσία, εξουσία, υπευθυνότητα, αυτοεκτίμηση, αυτο-αποτελεσματικότητα και επαγγελματική ανάπτυξη. Η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι το σχολείο τους παρέχει ευκαιρίες για εξέλιξη και επαγγελματική ανάπτυξη, για να συνεχίσουν να μαθαίνουν και να

επεκτείνουν τις ικανότητές τους κατά τη διάρκεια της εργασίας τους στο σχολείο (Bogler & Somech, 2004, σ. 278). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Maeroff (1988) ο οποίος εξήγησε ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών απαιτεί αυτονομία, αναγνώριση, ευκαιρίες για την αύξηση της γνώσης και πρόσβαση στη λήψη αποφάσεων. Παράλληλα, ο Krishnan (2012, σ. 559) τονίζει τη χρησιμότητα της ενδυνάμωσης ως ενός σημαντικού παράγοντα για την επιτυχία των σχολείων, των επιχειρήσεων ή άλλων οργανισμών στους οποίους οι άνθρωποι εργάζονται για έναν κοινό στόχο, ο οποίος θα πρέπει να είναι προκλητικός αλλά ταυτόχρονα και ρεαλιστικός. Από τους παραπάνω ορισμούς διαπιστώνουμε ότι η έννοια της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ως υπεύθυνων επαγγελματιών που μπορούν να φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα για την ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης, οι Short και Rinehart (1992) στη μελέτη τους αναφέρουν ότι υπάρχουν έξι διαστάσεις με πρώτη τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που επηρεάζουν άμεσα την εργασία τους, δεύτερη τον αντίκτυπο (impact) της ικανότητας των εκπαιδευτικών να επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τη σχολική ζωή (Short και Rinehart, 1992). Ο αντίκτυπος αναφέρεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να επηρεάσουν και να επιδράσουν στη ζωή του σχολείου (Bogler & Somech, 2004, σ. 278). Μια άλλη διάσταση είναι το κύρος των εκπαιδευτικών σε συσχετισμό με τον επαγγελματικό σεβασμό που νιώθουν για το άτομό τους οι συνάδελφοί τους (Short και Rinehart, 1992). Το κύρος αναφέρεται στον επαγγελματικό σεβασμό και στον θαυμασμό που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι κερδίζουν από τους συναδέλφους τους. Ο σεβασμός παρέχεται επίσης για τις γνώσεις και την τεχνογνωσία που επιδεικνύουν οι δάσκαλοι με αποτέλεσμα την υποστήριξη των ενεργειών τους από τους άλλους (Bogler & Somech, 2004, σ. 278). Η επαγγελματική τους αυτονομία είναι η τρίτη διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης (Short και Rinehart, 1992) και αναφέρεται στην αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι έχουν έλεγχο σε διάφορες πτυχές της επαγγελματικής τους ζωής συμπεριλαμβανομένου του προγραμματισμού, της ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών, της επιλογής σχολικών εγχειριδίων και του σχεδιασμού της διδασκαλίας. Αυτός ο τύπος ελέγχου επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ελεύθεροι να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικές με το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον (Bogler & Somech, 2004, σ. 278). Επιπρόσθετα, έχει παρατηρηθεί πως στα σχολεία



που χαρακτηρίζονται από αυτονομία οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνουν τον εαυτό τους στην παροχή υψηλής ποιότητας υπηρεσιών στους μαθητές τους (Keedy, Gordon, Newton & Winter, 2001, σ. 30). Το ίδιο ισχυρίζεται και ο Wynne (2001), ο οποίος δηλώνει ότι στόχος της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων. Μια ακόμα διάσταση είναι η ανάληψη ευθύνης σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και δια βίου εκπαίδευσης. Ως επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συνέχιση της μάθησης και της επέκτασης των δεξιοτήτων τους κατά τη διάρκεια της εργασίας τους στο σχολείο και για την παροχή ευκαιριών ανάπτυξης και επαγγελματικής εξέλιξης, η οποία σύμφωνα με τον Keedy και τους συνεργάτες του (2001) είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την ενδυνάμωση. Έκτη και τελευταία διάσταση είναι η ανάπτυξη της αυτο-αποτελεσματικότητας (Short και Rinehart, 1992) που αναφέρεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι είναι ικανοί να αναπτύσσουν προγράμματα σπουδών για τους μαθητές και εξοπλισμένοι με δεξιότητες και ικανότητες που βοηθούν τους μαθητές τους να μαθαίνουν (Bogler & Somech, 2004, σ. 278). Δυστυχώς, η έρευνα ενδυνάμωσης αναφέρει ότι οι συνθήκες υπό τις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί συχνά δημιουργούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να μην τους επιτρέπουν να νιώθουν την αίσθηση της αποτελεσματικότητας, της επιτυχίας και της αυτοπεποίθησης (Terry, 1995, σ. 2).

Αρκετές μελέτες έχουν διεξαχθεί σχετικά με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και τους διάφορους παράγοντες που την επηρεάζουν. Μία από αυτές τις μελέτες είναι των Pearson και Moomaw (2005, όπως αναφ. στους Veisi, Azizifar, Gowhary & Jamalinesari, 2015, σ. 438-439) που ερεύνησαν τη σχέση μεταξύ αυτονομίας των εκπαιδευτικών και του άγχους στην εργασία, την ικανοποίηση από την εργασία, την ενδυνάμωση και τον επαγγελματισμό. Αποδείχθηκε ότι όσο αυξανόταν η ικανοποίηση από την εργασία και η αυτονομία των δασκάλων τόσο αυξανόταν η ενδυνάμωση και ο επαγγελματισμός. Επίσης, καθώς αυξάνονταν η αντιληπτή χειραφέτηση και ο επαγγελματισμός μειώθηκε το άγχος και παρατηρήθηκε αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης που συνδέθηκε με υψηλό βαθμό επαγγελματισμού και ενδυνάμωσης. Σε μια άλλη έρευνα των Sagnak, Kuruo, Polat και Soyly (2015, σ. 150) διαπιστώθηκε ότι υπήρξε μια σημαντική θετική σχέση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και ψυχολογικής ενδυνάμωσης. Σημαντική θετική σχέση βρέθηκε μεταξύ της ψυχολογικής χειραφέτησης και του καινοτόμου κλίματος. Έτσι, οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει το

καινοτόμο κλίμα τόσο άμεσα όσο και έμμεσα, μέσω της ψυχολογικής ενδυνάμωσης. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης των Short και Rinehart (1992, σ. 4) βρέθηκε ότι το σχολικό κλίμα, η ηλικία και η εμπειρία είναι σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της ενδυνάμωσης. Εντοπίστηκε επίσης και μια αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ενδυνάμωση και στο σχολικό κλίμα. Αυτό το εύρημα υποδηλώνει ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συνδέεται με την ευαισθητοποίησή τους πάνω σε θέματα επίλυσης συγκρούσεων και στις ομαδικές διαδικασίες. Επιπλέον, προτείνουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί ενισχύονται, θεωρούν την επίλυση προβλημάτων και δική τους ευθύνη, πράγμα που τους καθιστά πιο επικριτικούς ως προς τη λειτουργία του σχολείου και τις σχολικές διαδικασίες εμπλέκοντάς τους περισσότερο με τα σχολικά θέματα, ενδυναμώνοντας με αυτόν τον τρόπο τους δεσμούς που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και του σχολείου ως σύνολο με ό,τι περιλαμβάνει αυτή η θεώρηση. Ως εκ τούτου, πρέπει να διαθέτουν οργανωτικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων καθώς και δεξιότητες σχεδιασμού και εφαρμογής. Προκειμένου, οι εκπαιδευτικοί να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων θα πρέπει να εφαρμοστεί ένα συστηματικό σχέδιο για τη διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων (Short & Rinehart, 1992, σ. 4).

Η σημασία της ενδυνάμωσης στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων είναι αδιαμφισβήτητη και η συμβολή της προς αυτήν την κατεύθυνση έχει αναγνωριστεί από πολλές έρευνες. Μία εξ αυτών είναι η μελέτη των Sweetland και Hoy (2000), οι οποίοι σημείωσαν ότι η ενδυνάμωση καθορίζεται και μετράται έχοντας ως βάση τη δυναμική των εκπαιδευτικών στον έλεγχο κρίσιμων αποφάσεων που σχετίζονται με τις συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους υποστηρίζουν την κεντρική σημασία της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητα των σχολείων. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Spreitzer (1995, αναφ. στο Koberg, Boss, Senjem & Goodman, 1999, σ. 7) ο οποίος επισημαίνει ότι η ενδυνάμωση έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει τη διοικητική και οργανωτική αποτελεσματικότητα και αναγνωρίζεται σήμερα ως ένα μέσο με το οποίο οι διευθυντές μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τους οργανισμούς που διοικούν. Η ηγεσία είναι απαραίτητη για να βοηθήσει τους οργανισμούς να αναπτύξουν ένα όραμα για το τι μπορούν να γίνουν και στη συνέχεια να κατευθύνουν την αλλαγή του οργανισμού προς το συγκεκριμένο όραμα. Το όραμα της ενδυνάμωσης περιλαμβάνει τη λήψη αποφάσεων από τους εργαζόμενους που

έχουν στενότερη σχέση με τους μαθητές παρά με εκείνους που βρίσκονται στην κορυφή της πυραμίδας. Η πυραμίδα πρέπει να αντιστραφεί και η λήψη αποφάσεων να γίνεται από τη βάση της (Terry, 1995, σ. 3).

Η δυσκολία που αντιμετωπίζουμε στην εφαρμογή της ενδυνάμωσης είναι πρωτίστως η δημιουργία μιας κουλτούρας στην οποία να μπορεί να ευημερήσει. Η δημιουργία μιας κουλτούρας ενδυνάμωσης δεν είναι εύκολη. Σημαίνει ότι τα άτομα θα πρέπει να ενεργούν με δύναμη ενάντια στις αντιξοότητες και παράλληλα να λειτουργούν με μία λεπτή ισορροπία ανάμεσα στην ευθύνη και στην ελευθερία. Η ενδυνάμωση είναι μία πρωτοποριακή τεχνολογία που παρέχει τόσο το στρατηγικό πλεονέκτημα που επιδιώκουν οι επιχειρήσεις όσο και τη δυνατότητα αναζήτησης των ανθρώπων. Είναι το μέσο για τη συμμετοχή της επιτυχίας ή της αποτυχίας της επιχείρησης, το οποίο σήμερα ορίζεται ως ταυτόχρονα προσανατολισμένο στον πελάτη, οικονομικά αποδοτικό, γρήγορο και ευέλικτο και συνεχώς βελτιούμενο. Η ενδυνάμωση μπορεί να βοηθήσει οποιονδήποτε ηγέτη να αξιοποιήσει τις γνώσεις, τις δεξιότητες, την εμπειρία και τα κίνητρα κάθε ατόμου στον οργανισμό. Άλλωστε, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι γνωστή ως θεμελιώδης στρατηγική για τη διατήρηση της σχολικής επιτυχίας, όπως επίσης καταλυτική για τη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης (Somech, 2005, αναφ. στο Banker, 2017, σ. 3).

Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τους Rice και Schneider (1994, σ. 55) οι δάσκαλοι εξακολουθούν να επιθυμούν μεγαλύτερη συμμετοχή στη σύλληψη αποφάσεων από αυτή που τους παρέχεται. Επομένως, οι διευθυντές έχουν μεγάλα περιθώρια εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Στην ίδια μελέτη παρατηρήθηκε ότι όσο υψηλότερο ήταν το επίπεδο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων τόσο υψηλότερη ήταν η αναφερόμενη ικανοποίηση από την εργασία. Άρα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν περισσότερες ευκαιρίες να λαμβάνουν αποφάσεις και να αναπτύσσονται επαγγελματικά, έχοντας τον έλεγχο των ημερήσιων προγραμμάτων και να αισθάνονται ότι προσφέρουν στους μαθητές τους υψηλού επιπέδου υπηρεσίες (Bogler & Somech, 2004, σ. 278).

Το συμπέρασμα από όσα αναφέρθηκαν είναι ότι οι διευθυντές πρέπει να ορίσουν με σαφήνεια τις παραμέτρους που περιβάλλουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, διασφαλίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τα όρια της εξουσίας τους και το εύρος της ευθύνης στη λήψη αποφάσεων. Ο προσεκτικός ορισμός των θεμάτων και η έκταση της κατάλληλης συμμετοχής στην απόφαση είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για τους εκπαιδευτικούς ώστε να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων

σε ουσιαστικό επίπεδο ( Rice & Schneider, 1994, σ. 56). Για να είναι αποτελεσματική η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων πρέπει να είναι πραγματική, και οι δάσκαλοι πρέπει να είναι σίγουροι ότι οι αποφάσεις τους όντως επηρεάζουν τα πραγματικά αποτελέσματα (Bogler & Somech, 2004, σ. 278).

### *3.2.1 Μέθοδοι και τεχνικές επαγγελματικής ενδυνάμωσης εκπαιδευτικών.*

Ο Marks & Louis (1997, όπ. αναφ. στους Keedy, Gordon, Newton & Winter, 2001, σ. 32) διαπίστωσαν ότι σχολεία με υψηλά επίπεδα ενδυνάμωσης εκπαιδευτικών οργανώθηκαν γύρω από τις αρχές της επαγγελματικής κοινότητας και της συλλογικής ευθύνης για τη μάθηση των μαθητών. Οι ερευνητές αυτοί επιβεβαίωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με καινοτόμες πρακτικές στην τάξη όταν ενθαρρύνονται και αναμένεται από αυτούς να πειραματίζονται. Άποψη η οποία ταυτίζεται με όσα αναφέρουν οι Blaze και Blaze (1996, σ. 124) στη μελέτη τους υποστηρίζοντας ότι ο διευθυντής με την ενθάρρυνση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και της λήψης ρίσκων ωθεί τους εκπαιδευτικούς να μελετήσουν και να πειραματιστούν με νέες διδακτικές τεχνικές, υλικά, προγράμματα σπουδών και αυτή η στάση αποδεικνύεται ως ένα μέσο για την ενδυνάμωσή τους. Ο τρόπος με τον οποίο διασφαλίζεται η διευκόλυνση της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών είναι ένα θέμα που απασχολεί πολλούς μελετητές. Αλλαγές στους πολιτιστικούς κανόνες, στις νέες κοινωνικές διδακτικές πρακτικές και κοινωνικές γνώσεις, η ενεργοποίηση της ηγεσίας, καθώς και των δεξιοτήτων για την προώθηση της έρευνας, της ομαδικής διαδικασίας και της επικοινωνίας έχουν μελετηθεί ως στρατηγικές για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Μια άλλη στρατηγική για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών που πρότειναν οι Blaze και Blaze (1996, σ. 124) είναι η χρήση της ανταμοιβής είτε αυτή είναι απτή είτε συμβολική, ιδιαίτερα μέσω ιδιωτικών ή δημόσιων επαίνων. Η αναγνώριση των επιτυχιών τους, της δουλειάς τους πάνω και πέρα από το καθήκον, της μοναδικής συμβολής και της ατομικότητάς τους, όπως και την αναγνώριση των καθημερινών προκλήσεων και δυσκολιών που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους. Μία ακόμα στρατηγική ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών είναι η παροχή υποστήριξης που προσδιορίζεται από τις προσπάθειες του ηγέτη να συμβάλλει στην ανάπτυξη του προσωπικού, να εξασφαλίσει τους βασικούς πόρους και να προάγει την επίλυση προβλημάτων. Η παροχή υποστήριξης αποκτά μεγαλύτερη σημασία ιδίως όταν συνδέεται με την εκτίμηση και την αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και

της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν τα προσωπικά στοιχεία που διαθέτει ο διευθυντής ως στρατηγικής σημασίας για την ενδυνάμωση τους, χωρίς όμως αυτά να αποτελούν στρατηγικές δηλαδή εσκεμμένες ενέργειες από τη μεριά του. Τέτοια χαρακτηριστικά γνωρίσματα που συνδέονται με την ενδυνάμωση είναι η φροντίδα, ο ενθουσιασμός, η αισιοδοξία, η ειλικρίνεια και η φιλικότητα του διευθυντή.

Μια αποτελεσματική προσέγγιση για να υιοθετηθεί η συνεχής βελτίωση μιας σχολικής μονάδας ως τρόπου ζωής είναι μέσω της χειραφέτησης και της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, που επιτυγχάνεται όταν οι ηγέτες ασκούν μετασχηματιστική ηγεσία ενδυναμώνοντας τους υπαλλήλους τους, καθιστώντας τους με αυτόν τον τρόπο ικανούς να εκτελούν ανεξάρτητα από την εποπτεία και τον έλεγχό τους (Sagnak, Kuruoz, Polat & Soyly, 2015, σ. 156). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναδειχθούν με την ενδυνάμωση και αυτή η ενθάρρυνση θα τους επιτρέψει να κάμψουν τις δυσκολίες που αθροίζονται καθημερινά εις βάρος όλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να δουλεύουν "με" τους διευθυντές αντί "για" τους διευθυντές. Η άποψή τους να έχει αξία. Να τους δίνεται η δυνατότητα να έχουν ελευθερία, ώστε να αναλαμβάνουν ρίσκα στο πρόγραμμα σπουδών όπως και σε άλλους τομείς της δουλειάς τους. Θα πρέπει οι τεχνικές διδασκαλίας τους να αντικατοπτρίζουν την προσωπικότητά τους και να τους επιτρέπεται να είναι ενδυναμωμένοι και δημιουργικοί. Αυτοί οι δάσκαλοι είναι επιτυχημένοι μέσα στην τάξη, γεγονός που αποκαλύπτει ότι ο διευθυντής έχει μεριμνήσει για την ενδυνάμωσή τους (Terry, 1995, σ. 2). Βέβαια, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών δεν περιορίζει τα οφέλη της μόνο στο σχολικό πλαίσιο αλλά και σε μια γενικότερη προοπτική, καθώς όπως διαπίστωσε ο Krishnan (2012) η ενδυνάμωση διαδραματίζει μεσολαβητικό ρόλο στη σχέση μεταξύ της έννοιας της ζωής και της ευημερίας.

Μια από τις πολλές στρατηγικές που προωθούν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι αυτή που πρότειναν οι Rinehart και Short (1993, σ. 3), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ενδυνάμωση μπορεί να αναπτυχθεί μέσω εξειδικευμένων προγραμμάτων που ενσωματώνονται στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Μέσα από τα εξειδικευμένα προγράμματα οι δάσκαλοι αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και αναπτύσσουν την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας, της εμπλοκής και της ενδυνάμωσης. Γενικά, θα λέγαμε ότι τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που κρίθηκαν ως επιτυχημένα περιλάμβαναν ανάπτυξη δεξιοτήτων, καθοδήγηση από

ομότιμους, ομάδες μελέτης, έρευνα δράσης, σχολική ηγεσία, εταιρική σχέση σχολείων-πανεπιστημίων, συνεργατικές ομάδες, ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, εκπαιδευτική τεχνολογία, προγραμματισμό, γραμματισμό και βελτίωση της αξιολόγησης των μαθητών. Καθένα από αυτά τα προγράμματα έχουν ως αποτέλεσμα την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση της διδασκαλίας και των μαθησιακών επιτευγμάτων. Σε όλα αυτά τα επιτυχημένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης δημιουργείται μια ατμόσφαιρα υποστήριξης και εμπιστοσύνης μεταξύ ηγετών και εκπαιδευτικών. Για να υλοποιηθούν αυτά τα προγράμματα απαραίτητη προϋπόθεση είναι η δέσμευση των ηγετών απέναντι στους εκπαιδευτικούς μέσω της ηθικής και υλικής υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένης της παροχής χρόνου και πόρων (Keedy, Gordon, Newton & Winter, 2001, σ. 40). Επομένως, πρέπει να ενθαρρύνεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια και προγράμματα που συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στην αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Θεωρείται πως όταν οι εκπαιδευτικοί βιώσουν μεγαλύτερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και αποκτήσουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να πετυχαίνουν υψηλούς στόχους το κύρος τους αυξάνεται επίσης. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών προάγει τα συναισθήματα της δέσμευσής τους για την οργάνωση, το επάγγελμα και την εκτός ρόλου συμπεριφορά τους (Bogler & Somech, 2004, σ. 287).

Πολλές μελέτες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική εξέλιξη μπορεί να οδηγήσει και να στηρίξει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ειδικά όταν τα προγράμματα που βασίζονται σε ερευνητικά δεδομένα συγκλίνουν με τα επαγγελματικά πρότυπα που χαρακτηρίζουν την καθημερινή σχολική αλληλεπίδραση. Από τη μεριά των εκπαιδευτικών, υπάρχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά που τα αντιλαμβάνονται οι ίδιοι ως ενδυνάμωση και συμπεριλαμβάνουν την ύπαρξη ενός κλίματος υποστήριξης και εμπιστοσύνης, την ανάληψη ηγετικών ρόλων μέσω της ενθάρρυνσης από τον διευθυντή, την εθελοντική συμμετοχή σε συνδυασμό με επαγγελματικές προδιαγραφές που προωθούν την εμπλοκή τους, τη διαφορετική, ενεργητική μάθηση και την αυτο-κατευθυνόμενη μαθησιακή εμπειρία που συνδέονται με το πλαίσιο εργασίας και την εμπειρογνωμοσύνη των εκπαιδευτικών, την ενσωμάτωση των προσπαθειών για τη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης στην τάξη μέσω της σχολικής βελτίωσης και της ανάπτυξης προγραμμάτων επαγγελματικής εξέλιξης. Ίσως η τακτική συσχετισμού της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών με την ικανότητα διδασκαλίας να είναι πιο πολύ

πολιτιστική (αλλαγή των κανόνων εργασίας) παρά διαρθρωτική (λήψη αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς). Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να οδηγήσει και να διατηρήσει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και είναι πιο πιθανό να συμβεί όταν τα χαρακτηριστικά του προγράμματος συγκλίνουν με επαγγελματικά πρότυπα που χαρακτηρίζονται από συνεχή συλλογικότητα και συνεργασία. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών εμφανίζεται ως ένα πολιτιστικό υποπροϊόν των κανόνων της εμπιστοσύνης, της αμοιβαίας υποστήριξης, της εθελοντικής συμμετοχής και της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών (Keedy, Gordon, Newton & Winter, 2001, σ. 45). Στην έρευνα που διεξήγαγε ο Menon (2001, σ. 173) κατέληξε ότι οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού περί ικανότητας, η αίσθηση ελέγχου του εργασιακού περιβάλλοντος και η εσωτερίκευση των στόχων του οργανισμού ενεργοποιούν ψυχολογικά τους εργαζόμενους, ενδυναμώνοντας με αυτόν τον τρόπο τις ικανότητές τους.

Σύμφωνα με την έρευνα των Blaze και Blaze (1996, σ. 123) οι διευθυντές δείχνοντας μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς καταφέρνουν να προωθήσουν την ενδυνάμωσή τους αλλά και να διευκολύνουν την άσκηση ηγεσίας. Προς την οικοδόμηση της εμπιστοσύνης, οι διευθυντές οφείλουν να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν την κρίση τους πάνω σε επαγγελματικά θέματα και να παίρνουν εκπαιδευτικές ή μη αποφάσεις τόσο επίσημες όσο και ανεπίσημες, οι οποίες αφορούν στις διαρθρωτικές δομές της διοίκησης του σχολείου και στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη. Οι διευθυντές πρέπει να δημιουργούν ένα σχολικό κλίμα απαλλαγμένο από τον φόβο και την κριτική και να ανακοινώνουν τις προσδοκίες και τις απόψεις τους ως «ίσα» μέλη στην κοινή διοίκηση της σχολικής μονάδας. Στρατηγικές των ηγετών, όπως η απόδειξη της εμπιστοσύνης, η ανάπτυξη δομών κοινής διοίκησης, η ενθάρρυνση και η ακρόαση των εκπαιδευτικών συνεισφέρουν σημαντικά στην ένταξή τους στο διοικητικό κομμάτι της λειτουργίας του σχολείου.

Για την επίτευξη της ενδυνάμωσης οι Blanchard, Carlos και Randolph (1999, σ. 10-12) προτείνουν τρεις κατηγορίες ενεργειών. Πρώτον, τις ενέργειες που αφορούν στη διάχυση των πληροφοριών. Όλοι οι εργαζόμενοι πρέπει να είναι συνεχώς ενημερωμένοι για ζητήματα που σχετίζονται με τα καθήκοντά τους και με τον οργανισμό στον οποίο απασχολούνται. Δεύτερον, τις ενέργειες που είναι απαραίτητες για την οριοθέτηση της αυτονομίας των εργαζόμενων ως άτομα και ομάδες. Τρίτον, τις ενέργειες που αφορούν στην ανάπτυξη της ομαδικής συνεργασίας μεταξύ των ατόμων αλλά και των ομάδων. Υπάρχουν εννέα κατηγορίες που περιγράφουν τους

τύπους επαγγελματικής συμμετοχής που συνδέονται με την ενδυνάμωση: η έκφραση, η ιδιοκτησία, ο προβληματισμός, η αποτελεσματικότητα της τάξης, η δέσμευση, η προσπάθεια εργασίας, η αυτονομία, η επαγγελματική ανάπτυξη και η αίσθηση του επαγγελματισμού (Blaze & Blaze, 1996, σ. 129).

Όπως γίνεται αντιληπτό από όσα ειπώθηκαν, ιδιαίτερη βαρύτητα θα πρέπει να δοθεί στην κατάρτιση των διευθυντών σχετικά με τους τύπους ηγεσίας έτσι ώστε η επαγγελματική διαδικασία να συνεχίσει να εκφράζει υψηλά επίπεδα ενδυνάμωσης και ικανοποίησης από την εργασία. Οι διευθυντές σχολείων πρέπει να επικεντρωθούν στη δημιουργία ενός ενισχυτικού περιβάλλοντος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς, αυξάνοντας τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, παρέχοντας ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, προάγοντας τον επαγγελματικό σεβασμό μεταξύ συναδέλφων και την αποτελεσματικότητα, επιτρέποντας την αυτονομία των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή τους στα σχολικά θέματα (Amoli & Youran, 2014, σ. 776). Επίσης, θα πρέπει να δοθεί μεγάλη σημασία στην επέκταση της βάσης των γνώσεων της ενδυνάμωσης για να ενισχυθούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να είναι αποτελεσματικοί ηγέτες (Terry, 1995, σ. 2). Οι έρευνες επισημαίνουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται για να λειτουργούν ως αυτόνομοι επαγγελματίες και ηγέτες, αυτό δημιουργεί ένα αίσθημα επαγγελματικής εμπιστοσύνης και υπερηφάνειας που τροφοδοτεί την αποτελεσματική διδασκαλία (Ingersoll, 2003, αναφ. στο Berry, Daughtrey & Wieder, 2010b, σ. 20). Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως ηγετών θεωρήθηκε ως ένας τρόπος να τεθούν οι δάσκαλοι στο επίκεντρο του μεταρρυθμιστικού κινήματος, να διατηρηθούν οι καλοί εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση, να προσελκυστούν νέοι εκπαιδευτικοί στο επάγγελμα και να αντιστραφεί μια γενική τάση να αντιμετωπίζονται ως εργαζόμενοι που εκτελούν συγκεκριμένα καθήκοντα (Terry, 1995, σ. 2).

### *3.2.2 Οφέλη επαγγελματικής ενδυνάμωσης.*

Όπως υποστηρίζουν οι Keedy et al (2001, σ. 32), μελέτες αποκαλύπτουν τη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ της ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού και της διδακτικής του ικανότητας, η οποία μετράται με βάση τα βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών του.

Η μελέτη των Rinehart και Short (1993, σ. 12) δηλώνει ότι η δημιουργία σχολικών εγκαταστάσεων και η συμμετοχή σε προγράμματα όπου οι εκπαιδευτικοί



ενδυναμώνονται μέσω της λήψης αποφάσεων, της επαγγελματικής ανάπτυξης, της αυτο-αποτελεσματικότητας, της αυτονομίας και της εμπλοκής τους μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση και αναγνώριση του έργου που προσφέρεται και παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν την εμπειρογνωμοσύνη και τις εκπαιδευτικές δεξιότητές τους. Καθώς αυξάνονται η ικανοποίηση από την εργασία και η ενδυνάμωση των συμμετεχόντων, αυξάνεται και η ποιότητα της εργασιακής τους ζωής. Οι εργαζόμενοι που εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και έχουν ευκαιρίες να επηρεάσουν τον σχεδιασμό της εργασίας τους είναι πιο υπερήφανοι για το έργο τους και για το προϊόν που παράγουν. Η εκπαίδευση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών μπορούν να συμβάλλουν στην αύξηση της ενδυνάμωσης αλλά και στην αύξηση της ικανοποίησης από την εργασία. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν το σχολείο τους ως ένα μέρος όπου εκτιμάται η συμβολή τους και το οποίο φροντίζει για την ευημερία τους είναι πιθανότερο να νιώθουν επαγγελματική ικανοποίηση (Bogler & Nir, 2012, σ. 301). Από τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι η αύξηση της ικανοποίησης από την εργασία αυξάνει την παραγωγικότητα. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σημαντικά για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, καθώς έχουν μια τάση να παραβλέπουν τη σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και την αλλαγή των πλαισίων σκέψης (Rinehart & Short, 1993, σ. 12).

Σε μια άλλη έρευνα που διεξήγαγαν οι Ismail et al (2011, σ. 100) συμπέραναν ότι η ενδυνάμωση συμβάλλει στην οργανωτική δέσμευση των εργαζομένων, προωθώντας την οργανωτική στρατηγική και τους στόχους του οργανισμού. Επιπλέον, οι Thomas και Velthouse (1990, όπως αναφ. στους Avolio, Zhu, Koh & Bhatia, 2004, σ. 954) πρότειναν ότι οι ενδυναμωμένοι εργαζόμενοι έχουν υψηλότερα επίπεδα συγκέντρωσης, πρωτοβουλίας και ευελιξίας, τα οποία με τη σειρά τους ενισχύουν το επίπεδο της οργανωτικής τους δέσμευσης. Με άλλα λόγια, οι εργαζόμενοι αποκτούν μεγαλύτερη αίσθηση του νοήματος των καθηκόντων τους, υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης και ενέργειας αποδίδοντας καλύτερα στην εργασία τους (Kanter, 1983, αναφ. στο Avolio κ.ά., 2004, σ. 954). Ακόμα, βρέθηκε ότι οι παράμετροι που εξασφαλίζουν την παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα είναι η σχολική ηγεσία και η ενδυνάμωση. Συγκεκριμένα, η σχολική ηγεσία παρέχει επαρκή χρόνο για τον προγραμματισμό και προωθεί την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσα σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης εντός του οποίου νιώθουν ότι υποστηρίζονται, και έχει βρεθεί ότι αυτό είναι ένα από τα κύρια συστατικά για την

εξάλειψη της αποχώρησης των εκπαιδευτικών από τον εκπαιδευτικό κλάδο (Hirsch, Emerick, Church & Fuller, 2006a, σ. vii).

Οι Blaze και Blaze (1996, σ. 112) διερεύνησαν ορισμένα σημεία σχετικά με την έννοια της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Επικεντρώνονται κυρίως στην επαγγελματική διάρθρωση, στη βελτίωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και στην αύξηση της ανεξαρτησίας του. Υποστήριξαν ότι η ενδυνάμωση έχει ως αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη ελευθερία στην τάξη, τη συλλογική αίσθηση της ιδιοκτησίας, την προώθηση του διαλόγου και την κριτική της διδακτικής πρακτικής. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι για τους εκπαιδευτικούς η ενδυνάμωση ισοδυναμεί με ικανοποίηση, αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, κίνητρο, ασφάλεια και ένταξη. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί βιώνοντας την ενίσχυση των βασικών ευθυνών και του ρόλου τους νιώθουν αυξημένη ικανοποίηση, η οποία σχετίζεται και με τον τρόπο που ασκείται η ηγεσία από τους διευθυντές. Εκτός από τα παραπάνω, επισήμαναν την αύξηση των επιπέδων της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών καθώς ένιωσαν άξιοι και σημαντικοί, λόγω της εμπλοκής τους στη διοίκηση του σχολείου. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί με την προαγωγή της ενδυνάμωσής τους αποκτούν αυτοπεποίθηση, δηλαδή μία αίσθηση ικανότητας και αισθήματα ανεξαρτησίας. Η ανεξαρτησία αναπτύσσεται στο πλαίσιο της λήψης αποφάσεων μέσα στην τάξη, και ειδικότερα, στη λήψη αποφάσεων πάνω στην καινοτόμο εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι με την ενδυνάμωσή τους αποκτούν περισσότερα κίνητρα, που περιγράφονται από όρους όπως "ενέργεια", "ενθουσιασμός", "κίνηση", "έμπνευση" και συνδέουν τις υποστηρικτικές περιοχές της εργασίας τους και τη συμμετοχή τους σε σχολικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων με την παροχή κινήτρων. Επιπλέον, συνδέουν την αίσθηση ασφάλειας με την ενθάρρυνση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και της ανάληψης ρίσκων, τη χορήγηση υποστήριξης και το αισιόδοξο πνεύμα του διευθυντή. Η αυξημένη συμπερίληψη που εκφράζεται καλύτερα ως αίσθηση του "ανήκειν" είναι ένα άλλο συναίσθημα των εκπαιδευτικών που συνδέεται με την ενδυνάμωση. Η συμπερίληψη αναφέρεται στην ταυτοποίηση των εκπαιδευτικών με τις δομές διοίκησης οι οποίες βασίζονται στο σχολείο και στις διαδικασίες με άλλους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου. Τέλος, το αίσθημα ένταξης των εκπαιδευτικών αυξάνεται περαιτέρω από την έννοια της "ισότητας" που αναπτύσσεται μεταξύ αυτών και των διευθυντών των σχολείων.

Η μελέτη των Amoli και Youran (2014, σ. 775) υποστηρίζει ότι οι διευθυντές και το προσωπικό του σχολείου δημιουργώντας ένα περιβάλλον εργασίας που δίνει

έμφαση στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών προάγουν το αίσθημα της ικανοποίησης από την εργασία και συνεπακόλουθα ενισχύεται η επαγγελματική ενδυνάμωση των εργαζομένων. Αν η σχέση ανάμεσα στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στην ικανοποίηση από την εργασία, όπως και η σχέση μεταξύ ικανοποίησης από την εργασία και παραγωγικότητας είναι ακριβείς, τότε πρέπει οι εκπαιδευτικοί να συμπεριληφθούν ως υπεύθυνοι στη λήψη αποφάσεων κατά τις προσπάθειες αναδιάρθρωσης του σχολείου. Πρέπει να δοθεί στους εκπαιδευτικούς χρόνος για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, προκειμένου να αναπτύξουν τις διδακτικές τους δεξιότητες, την ικανότητα συναίνεσης, καταίγισμού ιδεών, όπως και τις δεξιότητες για την αντιμετώπιση συγκρούσεων (Rinehart & Short, 1993, σ. 13).

### *3.3 Συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή και ενδυνάμωση εκπαιδευτικών.*

Η ενδυνάμωση είναι απαραίτητη για τη μεταρρύθμιση του σχολείου και για τις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις σε έναν παγκόσμιο κόσμο. Ο διευθυντής είναι ο ηγέτης του σχολείου που διαμορφώνει το κλίμα για να ενδυναμώσει τόσο τους δασκάλους όσο και τους μαθητές. Είναι φυσικό ο διευθυντής να είναι ο ηγέτης στην εφαρμογή και υποστήριξη της ενδυνάμωσης και της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Παραδοσιακά, οι διευθυντές έχουν αναλάβει την ευθύνη για την αποτελεσματικότητα των σχολείων. Αυτό εξακολουθεί να είναι σε μεγάλο βαθμό αληθές καθώς οι διευθυντές εργάζονται για να επηρεάσουν τη διαδικασία αλλαγής προς την αύξηση της συμμετοχής και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών (Rinehart, Short, Short & Eckley, 1998). Οι διευθυντές ξεκινούν αυτές τις αλλαγές κυρίως μέσω αλληλεπιδράσεων στο σχολείο, προσεγγίζοντάς το συνολικά.

Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών θεωρείται από τους ερευνητές ως υπόσχεση για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού πλαισίου τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Η αίσθηση της ενδυνάμωσης για τον εκπαιδευτικό αντιπροσωπεύει μια σημαντική μεταβλητή στις συνολικές σχολικές προσπάθειες βελτίωσης του σημερινού αποτελεσματικού σχολείου (Veisi, Azizifar, Gowhary & Jamalinesari, 2015, σ. 438). Οι σχολικοί ηγέτες που μπορούν να συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών δημιουργούν ασφαλή σχολικά περιβάλλοντα και αναπτύσσουν ένα κλίμα υποστήριξης και εμπιστοσύνης, επιτυγχάνοντας την

προώθηση της μάθησης των μαθητών. (Hirsch, Emerick, Church & Fuller, 2006a, σ. 13-14).

Πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος που παίζει ο διευθυντής στην ενδυνάμωση και στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι όσο αυξάνεται η ενδυνάμωση τόσο αυξάνεται και η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών. Είναι απαραίτητο ο διευθυντής να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που να ευνοεί την ενδυνάμωση, γιατί μόνο έτσι θα διασφαλίσει ότι είναι ικανοποιητικό (Veisi, Azizifar, Gowhary & Jamalinesari, 2015, σ. 442-443), να ενθαρρύνει όλες τις προσπάθειες για ενδυνάμωση και να επικροτεί όλες τις επιτυχημένες προσπάθειες χειραφέτησης (Terry, 1995, σ. 2). Η έρευνα δείχνει πως όταν οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται λειτουργούν ως αυτόνομοι επαγγελματίες και ηγέτες. Αυτό δημιουργεί μια αίσθηση επαγγελματικής εμπιστοσύνης και υπερηφάνειας που τροφοδοτεί την αποτελεσματική διδακτική πρακτική (Ware & Kitsantas, 2007, σ. 308). Οι Koberg, Boss, Senjem και Goodman (1999) δήλωσαν για την επαγγελματική εμπιστοσύνη ότι ένας προσιτός ηγέτης ο οποίος ενθαρρύνει την εμπιστοσύνη εντός της ομάδας και την αμοιβαία επιρροή όλων των μελών, ενθαρρύνει και τα συναισθήματα ενδυνάμωσης στα μέλη της ομάδας. Σύμφωνα με αυτό, οι Koberg και συνεργάτες (1999), ανέφεραν ότι η ενδυνάμωση των μελών της ομάδας μπορεί να συνδεθεί με αυξημένη εγγενή αξία των αποτελεσμάτων της ομάδας εργασίας, αυξημένη ικανοποίηση από την εργασία, μειωμένη πρόθεση για παραίτηση και συνολική αύξηση της αποτελεσματικότητας και της απόδοσης της ομάδας.

Μία από τις διαστάσεις ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών που φαίνεται να είναι ζωτικής σημασίας για την πρόβλεψη των αποτελεσμάτων της οργάνωσης του σχολείου, αδιαμφισβήτητα, είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα. Συνεπώς, πρέπει να αναγνωριστεί η σημασία της από τους διευθυντές οι οποίοι οφείλουν να αυξήσουν τα κίνητρα, τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για την οργάνωση και τον επαγγελματισμό προς όφελος του σχολείου. Οι διευθυντές πρέπει να καθιερώσουν αυτές τις συνθήκες εργασίας που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν ότι έχουν υψηλό επίπεδο επάρκειας και εμπειρίας, υψηλό επίπεδο ικανότητας και υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης. Η μελέτη των Veisi, Azizifar, Gowhary και Jamalinesari (2015, σ. 443) κατάληξε ότι οι διευθυντές πρέπει να εργαστούν για το κύρος των εκπαιδευτικών αναγνωρίζοντάς τους ως επαγγελματίες. Είναι απαραίτητο να αναγνωριστούν, να παρακινηθούν να συμβάλλουν στη συλλογική προσπάθεια του σχολείου και να ενθαρρυνθούν ώστε να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων που

αφορούν στο έργο τους, όπως στον σχεδιασμό καινοτομιών κατά τη διδακτική διαδικασία. Είναι σημαντικό, οι ηγέτες των σχολείων να διερευνήσουν τη χρήση κατανεμημένων πρακτικών ηγεσίας και να εξετάσουν στρατηγικές που θα παρέχουν στους εκπαιδευτικούς περισσότερη αυτονομία.

Τέλος, η George (2000) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη της ομάδας είναι σημαντική για την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας. Ο ηγέτης χρησιμεύει ως κίνητρο για συλλογική δράση και διευκολύνει την υποστήριξη των σχέσεων μεταξύ των μελών. Ο συναισθηματικά ευφυής ηγέτης παρέχει μια μετασχηματιστική επιρροή στην ομάδα. Μέσω της τήρησης των προτύπων της ομάδας και της ενδυνάμωσης των μελών της ενθαρρύνει χαρισματικά την ταυτότητα και την αυτο-εκτίμηση της ομάδας. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο ηγέτης είναι σε θέση να δημιουργήσει μία ατμόσφαιρα ενδυνάμωσης, βελτιώνοντας τον εαυτό του και τις ομαδικές διαδικασίες για το συλλογικό καλό. Η συμμετοχή του ηγέτη της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και η έμπρακτη ένδειξη της εκτίμησης και αναγνώρισης του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά στο συνολικό έργο της σχολικής μονάδας μπορεί να βοηθήσει στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αυτό είναι δυνατό να επιτευχθεί μέσα από μια διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, όπου θα αξιολογείται το έργο που παράγεται τόσο από τον ηγέτη, όσο και από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Η αυτοαξιολόγηση αυτή θα ενδυναμώσει και θα παρωθήσει τον κάθε εκπαιδευτικό για να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του και να πάρει πρωτοβουλίες τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σχολικής μονάδας. Έτσι, μεταβιβάζεται εξουσία στους εκπαιδευτικούς, αφού τους δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν σε σημαντικές αποφάσεις, καθοριστικές για την εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής τους μονάδας.

## Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Μέθοδος Της Έρευνας

#### 4.1 Σκοπός της Έρευνας

Ένας παράγοντας που θεωρείται ότι συμβάλλει στην πετυχημένη διαχείριση ανθρώπινων πόρων και έχει άμεση σχέση με τις ηγετικές ικανότητες και την επαγγελματική ενδυνάμωση των εργαζομένων είναι η συναισθηματική νοημοσύνη. Η συναισθηματική νοημοσύνη που διαθέτει το άτομο το οποίο ηγείται ενός οργανισμού είναι σπουδαίας σημασίας, διότι δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ένα γόνιμο εργασιακό κλίμα που ενεργοποιεί τους εργαζόμενους, τους ενδυναμώνει επαγγελματικά και τους ενθαρρύνει να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό σε ό,τι αναλάβουν να διεκπεραιώσουν.

Με δεδομένο ότι η συναισθηματική νοημοσύνη στον χώρο εργασίας αποτελεί βασικό παράγοντα που επηρεάζει την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και ότι ο ρόλος της στη διαδικασία της διοίκησης είναι θεμελιώδης, η παρούσα εργασία επιχειρεί να μελετήσει ερευνητικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών τους και την εκτίμησή τους για τη σχέση που ενδεχομένως υπάρχει ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη του σχολικού ηγέτη και στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Κατά αυτόν τον τρόπο, εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για δεξιότητες που διαθέτουν οι διευθυντές τους όπως η ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων, η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων, η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων των άλλων και η ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση προβλημάτων. Επίσης, εξετάζονται οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση μέσα από τις έξι διαστάσεις που την αποτελούν και οι οποίες είναι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης, ο αντίκτυπος στη σχολική ζωή, το επαγγελματικό κύρος, η αυτο-αποτελεσματικότητα και η αυτονομία.

Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται να βρεθεί εάν οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών με το φύλο τους, όπως και με το μορφωτικό επίπεδο, την επαγγελματική ανάπτυξη και την αυτο-αποτελεσματικότητά των ερωτηθέντων. Επιπρόσθετα, γίνεται μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση που

ενδεχομένως υπάρχει μεταξύ του αντίκτυπου στη σχολική ζωή και της ικανότητας του διευθυντή/ντριας να αξιοποιεί τα συναισθήματα προκειμένου να λύνει τα προβλήματα που προκύπτουν στον χώρο εργασίας. Τέλος, μελετάται εάν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση συσχετίζονται με τα χρόνια της διδακτικής εμπειρίας τους, το φύλο τους και την ηλικία τους.

#### 4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Από τα παραπάνω, καταλήγουμε ότι τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα απασχολήσουν την παρούσα εργασία είναι τα παρακάτω:

- Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην Επαγγελματική τους Ενδυνάμωση και στη Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή/ντριας του εκπαιδευτικού οργανισμού;
- Υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των διευθυντών/ντριών τους ανάλογα με το φύλο των σχολικών ηγετών;
- Συνδέονται οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την Επαγγελματική Ενδυνάμωσή τους με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας τους;
- Το μορφωτικό επίπεδο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών συσχετίζεται με την άποψή τους για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας που υπηρετούν;
- Υπάρχει διαφορά στις απόψεις των δύο φύλων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με την Επαγγελματική τους Ενδυνάμωση;
- Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών και στις απόψεις τους για τη συμβολή του διευθυντή/ντριας στην Επαγγελματική τους Ενδυνάμωση;
- Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκτιμούν ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη Συναισθηματική Νοημοσύνη των διευθυντών/ντριών τους και στην Επαγγελματική τους Ανάπτυξη;
- Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύουν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των διευθυντών/ντριών τους και της Αυτο-αποτελεσματικότητάς τους;

- Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα υπάρχει συσχέτιση της Ικανότητας του διευθυντή/ντριας να Αξιοποιεί τα Συναισθήματα για την Επίλυση Προβλημάτων στον χώρο εργασίας με τον αντίκτυπο που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη Σχολική Ζωή;

#### 4.3 Μέθοδος

Στην παρούσα μελέτη μας ενδιέφερε να εξετάσουμε τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζονται και εάν πιστεύουν ότι σχετίζεται με την επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Επίσης, μελετήσαμε κατά πόσο θεωρούν ότι κάποιες πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών τους επηρεάζουν συγκεκριμένες διαστάσεις της επαγγελματικής τους ενδυνάμωσης.

Προκειμένου, λοιπόν, να μελετήσουμε την άποψή τους, την εμπειρία τους αλλά και να διερευνήσουμε τις πεποιθήσεις τους που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή αλλά και με την επαγγελματική τους ενδυνάμωση, επιλέξαμε τη μέθοδο της ποσοτικής έρευνας, η οποία επιδιώκει τη συστηματοποίηση των διαφόρων πτυχών μιας πραγματικότητας, ώστε να φτάσει σε εννοιολογήσεις και συνθέσεις ανώτερου επίπεδου, δηλαδή σε αριθμητικούς δείκτες, όπως είναι οι συντελεστές συνάφειας. Οι γενικεύσεις σχετίζονται με συντελεστές συνάφειας, σε σχέσεις δηλαδή ανάμεσα στις μεταβλητές και με αιτιοκρατικά μοντέλα και νόμους. Μόνο με αυτόν τον τρόπο η έρευνα μπορεί να συνδεθεί με τη θεωρία, που είναι μία μορφή συνθετικής ορθολογικής αφαίρεσης της πραγματικότητας (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010).

Συγκεκριμένα, για να γίνει η συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο και συλλέξαμε μετρήσιμα δεδομένα, τα οποία με τη χρήση των Μαθηματικών και της Στατιστικής μπορούν να γενικευτούν στον γενικό πληθυσμό και να αναπαρασταθούν σε πίνακες και διαγράμματα.

Για να ερμηνεύσουμε τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε, εργαστήκαμε με το λογισμικό στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics Data Editor, στοχεύοντας στην ανάλυση και μελέτη των συσχετίσεων, τον βαθμό αλληλεξάρτησης των μεταβλητών που μελετώνται, όπως και τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών.



#### 4.4 Συμμετέχοντες

Η επιλογή της ποσοτικής προσέγγισης του θέματος οδήγησε στην επιλογή μεγάλου αριθμού υποκειμένων, αφού σκοπός της έρευνας είναι η συμμετοχή μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών, προκειμένου να γίνει όσο το δυνατόν καλύτερη προσέγγιση του θέματος. Άλλωστε, το ενδιαφέρον για έναν μεγάλο αριθμό δείγματος συμμετεχόντων βοηθάει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων και στην ανεύρεση νόμων (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010), γεγονός το οποίο είναι σημαντικό για την ποσοτική έρευνα.

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε ένα δείγμα 129 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από δύο νομούς της Ελλάδας, οι οποίοι διδάσκουν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά, φύλο, προϋπηρεσία, ηλικία και σχέση εργασίας.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια συμπτωματική δειγματοληψία με συμμετοχή ενός βολικού δείγματος εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα κριτήρια για την επιλογή του δείγματος ήταν κυρίως η προθυμία των ατόμων που συμμετείχαν, ώστε να δοθούν οι πληροφορίες που απαιτούνται για τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς τα μέλη του συνολικού πληθυσμού δεν ήταν ιδιαίτερα πρόθυμα ή διαθέσιμα να πάρουν μέρος στην έρευνα. Παρόλα αυτά, υπήρχαν και άλλα κριτήρια για την επιλογή του δείγματος όπως η ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκαν, η σχέση εργασίας τους και τα χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας που διαθέτουν. Βέβαια, σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτό δεν είναι εύκολα εφικτό σε νομούς της βορειοδυτικής Ελλάδας όπως την Καστοριά και τη Φλώρινα, στους οποίους πραγματοποιήθηκε η έρευνα, διότι είναι «κλειστοί» νομοί από άποψη υπηρεσιακών μεταβολών και διορισμών, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν πολλοί νέοι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας.

Κατά αυτόν τον τρόπο, οι συμμετέχοντες αποτελούνται από εκπαιδευτικούς και των δύο φύλων, με το ποσοστό των γυναικών να ανέρχεται στο 64.3% (n=83) και των αντρών στο 35.7% (n=46), με την πλειονότητα των ερωτηθέντων να διαθέτουν από 21 έως 30 έτη επαγγελματικής εμπειρίας σε ποσοστό 41,9% (n= 54) επί του συνόλου του δείγματος (N=129). Επίσης το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων δηλώνουν ότι είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (86.0%) και εργάζονται σε διάφορα σχολεία των νομών Καστοριάς και Φλώρινας, στα οποία έγινε η συλλογή των δεδομένων.

#### 4.5 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Ως τεχνική συλλογής των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, καθώς είναι ένα λειτουργικό μέσο που επιτρέπει τη συλλογή πλήθους δεδομένων σε σύντομο χρόνο και αποτελείται από ερωτήσεις τυποποιημένες και ομοιόμορφες (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010) για όλα τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα. Θεωρήθηκε το καταλληλότερο μεθοδολογικό εργαλείο γιατί εξυπηρετούσε τις ανάγκες της έρευνας, ήταν αξιόπιστο και εξασφάλιζε την ανωνυμία κατά την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών που δέχτηκαν να πάρουν μέρος στην έρευνα.

Κατά τη δημιουργία του ερωτηματολογίου ακολουθηθήκαν κάποιες γενικές αρχές, ώστε να διασφαλιστούν τα ποιοτικά του κριτήρια. Έτσι, πάρθηκαν όλα τα απαραίτητα μέτρα προκειμένου να εξασφαλιστεί η ανωνυμία των ατόμων, γιατί θεωρείται ότι με αυτόν τον τρόπο πετυχαίνουμε μεγαλύτερη ειλικρίνεια στις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Ακόμα, υπήρξε μέριμνα ώστε το μέγεθος του ερωτηματολογίου να μην είναι μακροσκελές και αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να το συμπληρώσουν και τέλος, προτιμήθηκε να χρησιμοποιηθεί στην έρευνα η κλίμακα τύπου Likert (1:διαφωνώ απόλυτα, 2:διαφωνώ, 3:ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4:συμφωνώ, 5:συμφωνώ απόλυτα), καθώς διευκολύνει τους ερωτηθέντες στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κάνοντάς το απλό, εύκολο και γρήγορο, εξασφαλίζοντας μεγαλύτερη συμμετοχή στην έρευνα.

Στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε υπάρχουν ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν στα ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων και έχουν σχέση με το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, τα έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση και την εργασιακή σχέση. Οι πληροφορίες αυτές είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς βοηθούν στον σχηματισμό μιας ολοκληρωμένης εικόνας των υποκειμένων της έρευνας.

Ειδικότερα, το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 6 ερωτήσεις αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, οι οποίες ήταν προϊόν αυτοσχεδιασμού, καθώς προέκυψαν με βάση τα ζητούμενα της έρευνας. Στις ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα, εκτός από το φύλο και την ηλικία, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν το επίπεδο σπουδών τους, τα χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας, τη σχέση εργασίας με το δημόσιο σχολείο και το φύλο του σχολικού ηγέτη που διοικεί τη σχολική μονάδα.

Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από 24 ερωτήσεις οι οποίες διερευνούν τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων που υπηρετούν. Είναι βασισμένη στο Schutte Emotional Intelligence Scale, μια κλίμακα 33-στοιχείων που δημιουργήθηκε από τους Nicola S. Schutte, John M. Malouff and Navjot Bhullar και αποτελεί ένα εργαλείο αξιολόγησης του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Για να διερευνηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια σειρά 24 ερωτήσεων. Στην κλίμακα αυτή περιγράφονται τέσσερις πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης ως εξής: η ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων, η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων, η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων και η ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση των προβλημάτων (Ciarrochi et al, 2001, όπ. αναφ. στο Παπαβασιλείου, 2017, σ. 50). Συγκεκριμένα, η ικανότητα του διευθυντή να κατανοεί τα προσωπικά του συναισθήματα εξετάζεται στις ερωτήσεις 2.3, 2.5, 2.11, 2.14, 2.18, 2.21 και 2.23 του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου. Επίσης, η ικανότητα να διαχειρίζεται τα συναισθήματα, διερευνάται στις ερωτήσεις 2.1, 2.4, 2.6, 2.8 και 2.20. Ενώ, η ικανότητα να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων, που είναι μια σημαντική κοινωνική δεξιότητα μελετάται στις ερωτήσεις 2.2, 2.9, 2.10, 2.12, 2.17, 2.19, 2.22 και 2.24. Τέλος, η ικανότητα να αξιοποιεί τα συναισθήματα για να λύνει με επιτυχία τα προβλήματα που προκύπτουν, εξετάζεται στις ερωτήσεις 2.7, 2.13, 2.15 και 2.16 του ερωτηματολογίου (Παπαβασιλείου, 2017, σ. 51).

Προκειμένου οι συμμετέχοντες να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, αρχικά, έπρεπε να διαβάσουν προσεκτικά τις δηλώσεις και να αποφασίσουν κατά πόσο χαρακτηρίζει κάθε πρόταση τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Αν διαφωνούσαν απόλυτα με το περιεχόμενο της πρότασης έπρεπε να επιλέξουν τον αριθμό 1 που σήμαινε «Διαφωνώ απόλυτα». Αν όμως ταυτιζόταν η άποψή τους με αυτό που περιγράφει η δήλωση, έπρεπε να σημειώσουν τον αριθμό 5 που αντιστοιχούσε με το «Συμφωνώ απόλυτα». Ενδιάμεσα υπήρχαν και οι αριθμοί 2 «Διαφωνώ», 3 «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» και 4 «Συμφωνώ».

Η τρίτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 23 προτάσεις τύπου Likert που καλύπτουν τις 6 διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Αυτές είναι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης, ο αντίκτυπος στη σχολική ζωή, το επαγγελματικό κύρος,

η αυτο-αποτελεσματικότητα και η αυτονομία. Η μελέτη για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στηρίχθηκε στο School Participant Empowerment Scale το οποίο αναπτύχθηκε από τους Paula M. Short and James S. Rinehart (Short & Rinehart, 1992, όπ. αναφ. στο Παπαβασιλείου, 2017, σ. 51).

Κατά αυτόν τον τρόπο η μορφή του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκε ως εξής: Η πρώτη διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης που είναι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, εξετάζεται στις ερωτήσεις 3.1, 3.5 και 3.13. Η δεύτερη διάσταση, δηλαδή η επαγγελματική ανάπτυξη διερευνάται στις ερωτήσεις 3.2, 3.6, 3.11, 3.15 και 3.22. Ο αντίκτυπος στη σχολική ζωή που είναι η τρίτη διάσταση εξετάζεται στις ερωτήσεις 3.3, 3.7, 3.18 και 3.23, η τέταρτη διάσταση, το επαγγελματικό κύρος ερευνάται στις ερωτήσεις 3.8, 3.12, 3.14, 3.16, 3.17 και 3.21, ενώ η αυτο-αποτελεσματικότητα εξετάζεται στις ερωτήσεις 3.4, 3.9 και 3.10 και η τελευταία διάσταση, η αυτονομία στις ερωτήσεις 3.19 και 3.20 (Παπαβασιλείου, 2017, σ. 51).

Τέλος, για να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση, έπρεπε να διαβάσουν προσεκτικά και να αποφασίσουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν ή διαφωνούν ότι ισχύουν για τους ίδιους αυτά που ανέφερε η πρόταση, ακολουθώντας την ίδια κλίμακα με το προηγούμενο μέρος του ερωτηματολογίου που κυμαινόταν από το 1 «Διαφωνώ απόλυτα» έως το 5 «Συμφωνώ απόλυτα».

#### *4.6 Ερευνητική Διαδικασία*

Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν με τη συλλογή στοιχείων με τη μέθοδο του γραπτού ερωτηματολογίου, το οποίο δόθηκε και συμπληρώθηκε ανώνυμα από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων. Η συλλογή των δεδομένων αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αστικών και ημιαστικών περιοχών. Επιλέχθηκε να διανεμηθούν τη χρονική περίοδο Μαΐου-Ιουνίου 2019, ώστε σε περίπτωση που υπήρχαν νέοι εκπαιδευτικοί στα σχολεία να έχουν γνωρίσει επαρκώς τον διευθυντή τους και να έχουν προλάβει να αναπτύξουν μεταξύ τους σχέσεις αλληλεπίδρασης, για να διασφαλιστεί ότι οι απόψεις τους θα είναι όσο το δυνατό πιο κατασταλαγμένες.

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο νομούς της Ελλάδας, Καστοριάς και Φλώρινας και διανεμήθηκαν 160 ερωτηματολόγια, όμως επιστράφηκαν σωστά συμπληρωμένα 129 εκ των οποίων κάποια δεν είχαν απαντηθεί πλήρως. Τα περισσότερα ερωτηματολόγια δόθηκαν προσωπικά ώστε οι εκπαιδευτικοί που θα συμμετείχαν στην έρευνα να ενημερωθούν για τον σκοπό της έρευνας και να δοθούν οι απαραίτητες διευκρινήσεις, όπου χρειαζόταν, για να διασφαλιστεί, κατά το δυνατόν, η κατανόηση των προτάσεων που αποτελούσαν το ερωτηματολόγιο. Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν, συνοδεύονταν από επιστολή που εξηγούσε τον σκοπό της έρευνας, τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας και αναφερόταν ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή τους. Δυστυχώς, σε κάποιες περιπτώσεις, τα ερωτηματολόγια δε μοιράστηκαν από την ίδια την ερευνήτρια, αλλά δόθηκαν για να μοιραστούν από συναδέλφους, ώστε να επισπευτεί και να διευκολυνθεί η διαδικασία συμπλήρωσής τους. Η παραλαβή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων έγινε μετά από αρκετές μέρες από την παράδοσή τους, καθώς οι περισσότεροι συμμετέχοντες ζήτησαν να πάρουν μαζί τους το ερωτηματολόγιο, καθώς δε διέθεταν τον χρόνο εκείνη τη στιγμή για να απαντήσουν στις ερωτήσεις ή δεν τους το επέτρεπε ο φόρτος εργασίας. Αυτό, βέβαια είχε ως αποτέλεσμα πολλά ερωτηματολόγια να επιστραφούν χωρίς να έχουν συμπληρωθεί ή δεν επιστραφήκαν καθόλου.

Σε αυτό το στάδιο είναι σημαντικό ο ερευνητής να διασφαλίσει ότι τα δεδομένα της έρευνας θα είναι αξιόπιστα και ακριβή, με άλλα λόγια να είναι αντικειμενικά και τυποποιημένα. Δηλαδή, δε θα πρέπει να εξαρτώνται από τις υποκειμενικές ερμηνείες του ερευνητή, με την έννοια ότι τα δεδομένα που καταγράφηκαν από διαφορετικά υποκείμενα πρέπει να μπορούν να συγκριθούν (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010).

#### *4.7 Εισαγωγή και Επεξεργασία Δεδομένων*

Τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια που συλλέχτηκαν για να επεξεργαστούν ηλεκτρονικά, προηγήθηκε κατάλληλη κωδικοποίηση των ερωτήσεων και των απαντήσεων, ανάλογα με την κατηγορία και τον τύπο κάθε μεταβλητής, έτσι ώστε να μπορέσουν να εισαχθούν στο φύλλο εργασίας του προγράμματος. Εδώ, να επισημάνουμε ότι η κωδικοποίηση των δεδομένων έγινε με την χρήση ακέραιων αριθμών, ώστε να διευκολυνθεί η στατιστική επεξεργασία τους, η οποία έγινε με το στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες IBM SPSS

(Statistical Package for Social Sciences) και πιο συγκεκριμένα με την έκδοση 24. Στο φύλλο εργασίας του SPSS που χρησιμοποιήθηκε και περιλαμβάνει τα δεδομένα της εργασίας, κάθε στήλη αντιστοιχεί σε μία ερώτηση (μεταβλητή) του ερωτηματολογίου και κάθε γραμμή του φύλλου εργασίας αντιστοιχεί σε ένα ερωτηματολόγιο, δηλαδή ένα υποκείμενο.

Με τη χρήση μεθόδων περιγραφικής στατιστικής διερευνήθηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Ειδικότερα, αναλύθηκε η κατανομή με βάση το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, τα χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας, τη σχέση εργασίας, όπως και με το φύλο του ηγέτη που διοικεί τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα. Αντίστοιχη διαδικασία ακολουθήθηκε για την εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική νοημοσύνη του/της διευθυντή/ντριας τους, αλλά και για τις απόψεις τους σχετικά με την επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Στη συνέχεια, ακολούθησε η επεξεργασία των σχετικών δεδομένων, προκειμένου να εντοπιστούν πιθανές σχέσεις ανάμεσα σε διάφορες μεταβλητές (ανεξάρτητες και εξαρτημένες). Έτσι, εξετάστηκε πιθανή επίδραση των διάφορων δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στις απόψεις τους για τη συναισθηματική νοημοσύνη του/της διευθυντή/ντριάς τους και για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε για να ερευνηθεί η επιρροή της συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών στην επαγγελματική ενδυνάμωση των υφισταμένων τους. Η παραπάνω ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση μεθόδων επαγωγικής στατιστικής και τη διενέργεια των κατάλληλων test. Πιο συγκεκριμένα, έγινε έλεγχος t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα, ανάλυση διακύμανσης one-way ANOVA και του συντελεστή συσχέτισης Pearson.

## 5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

### 5.1 Αποτελέσματα της Έρευνας

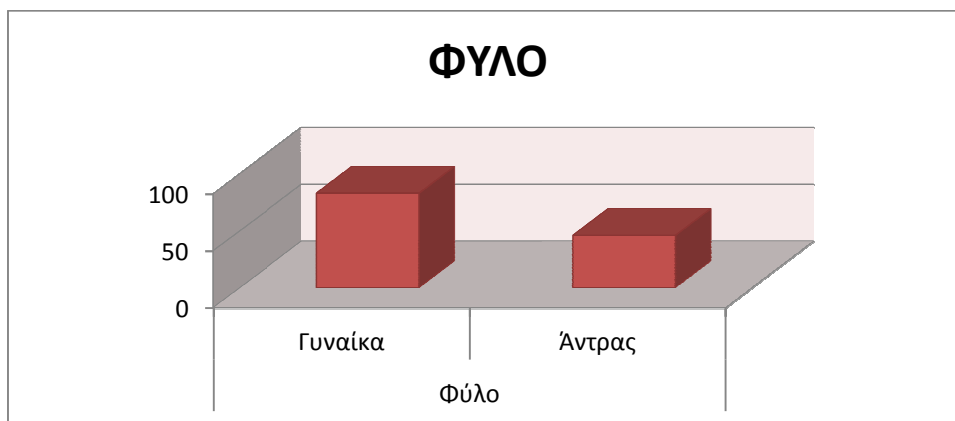
#### 5.1.1 Δημογραφικά στοιχεία δείγματος.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των 129 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως η πλειονότητα του δείγματος ήταν γυναίκες, με το ποσοστό συμμετοχής τους να ισούται με 64.3% (n=83) και των αντρών με 35.7% (n=46), όπως φαίνεται και στον πίνακα απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων επί τις εκατό που ακολουθεί.

#### 5.1 Πίνακας Κατανομή του δείγματος (N=129) ως προς το φύλο των συμμετεχόντων

ΦΥΛΟ		
	n	%
<b>Γυναίκα</b>	83	64.3%
<b>Άντρας</b>	46	35.7%

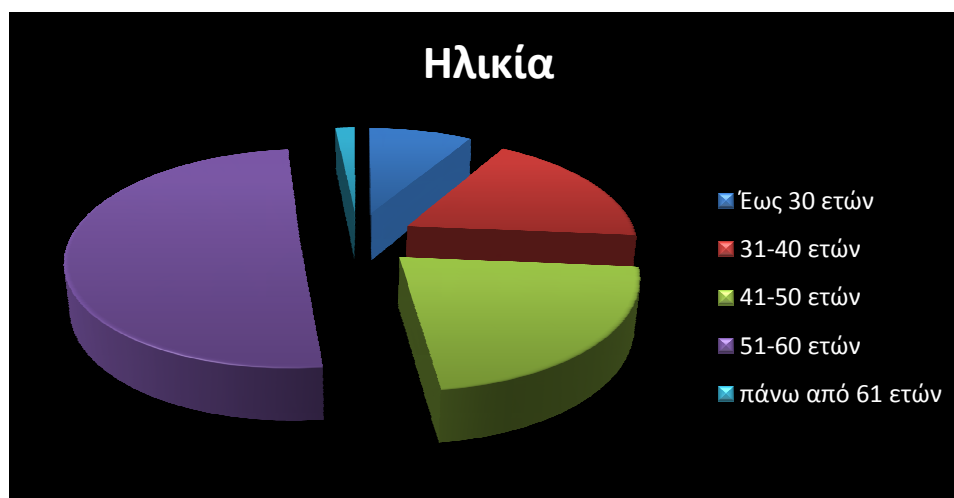


#### 5.1.1 Διάγραμμα συχνοτήτων του φύλου των εκπαιδευτικών

Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία του δείγματος ήταν ηλικίας 51 έως 60 ετών (n=65) με ποσοστό που ανέρχεται στο 50.4%, ενώ μικρότερη συμμετοχή παρατηρήθηκε από εκπαιδευτικούς ηλικίας 41 έως 50 ετών (n=28, 21.7%), 31 έως 40 ετών (n=23, 17.8%) και έως 30 ετών (n=11, 8.5%).

## 5.2 Πίνακας Κατανομή του δείγματος (N=129) ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων

ΗΛΙΚΙΑ		
	n	%
Έως 30 ετών	11	8.5%
31-40 ετών	23	17.8%
41-50 ετών	28	21.7%
51-60 ετών	65	50.4%
πάνω από 61 ετών	2	1.6%



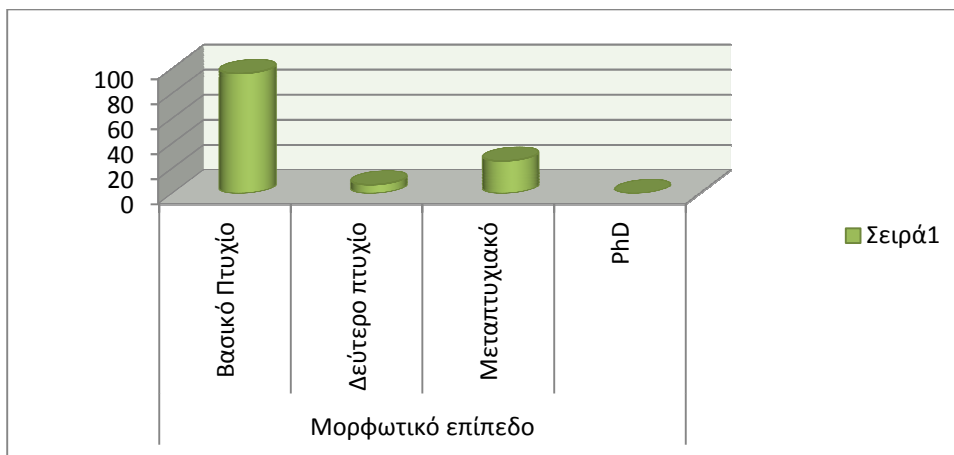
### 5.1.2 Διάγραμμα συχνότητας της ηλικίας των εκπαιδευτικών

Τα αποτελέσματα αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι το 74.4% (n=96) είχε τον βασικό τίτλο σπουδών, ενώ το 20.2% (n=26) είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 5.4% (n= 7) δεύτερο πτυχίο. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι διδακτορικό τίτλο δεν είχε κανένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

### 5.3 Πίνακας Μορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικών

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ		
	n	%
Βασικό Πτυχίο	96	74.4%
Δεύτερο πτυχίο	7	5.4%
Μεταπτυχιακό	26	20.2%
PhD	0	0.0%



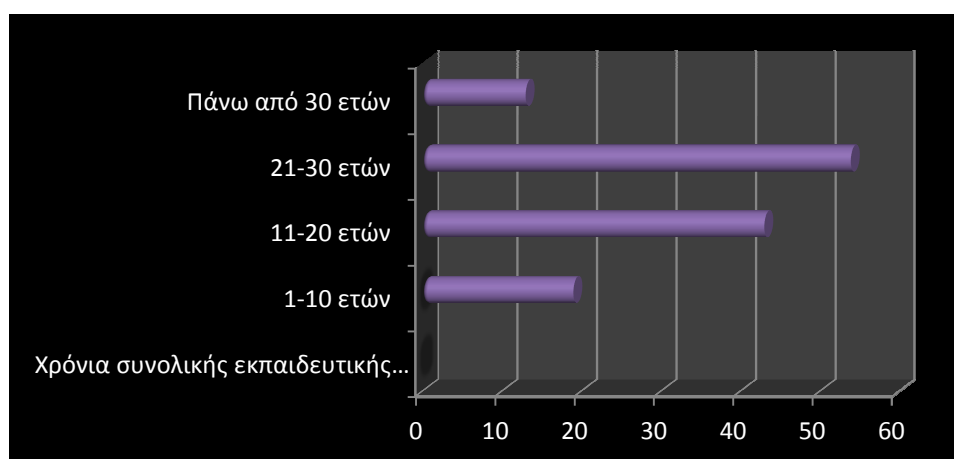


### 5.1.3 Διάγραμμα συχνοτήτων του μορφωτικού επιπέδου των συμμετεχόντων

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε ότι το 41.9% (n=54) είχαν από 21 έως 30 έτη προϋπηρεσίας και το 33.3% (n=43) είχαν από 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας. Οι άλλες δύο κατηγορίες είχαν χαμηλότερα ποσοστά με 14.7% (n= 19) για εκπαιδευτικούς που η συνολική εκπαιδευτική τους εμπειρία κυμαίνονταν μεταξύ 1 έως 10 έτη και με ποσοστό 10.1% (n= 13) για τους υπόλοιπους που είχαν πάνω από 30 χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας.

### 5.4 Πίνακας Χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος (N=129)

ΧΡΟΝΙΑ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ		
	n	%
1-10 έτη	19	14.7%
11-20 έτη	43	33.3%
21-30 έτη	54	41.9%
Πάνω από 30 έτη	13	10.1%

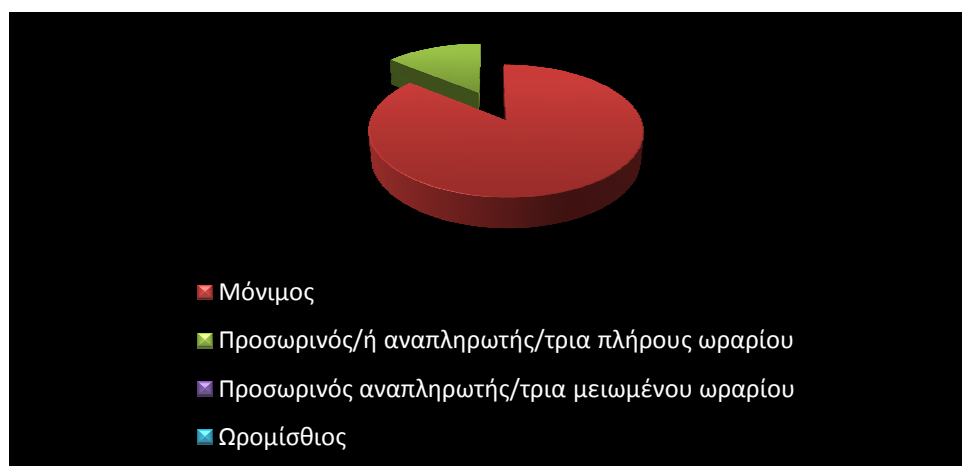


#### 5.1.4 Διάγραμμα Χρόνια διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών του δείγματος (N=129)

Σχετικά με την εργασιακή σχέση, ο πίνακας 5.5 μας πληροφορεί ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (111 άτομα, ποσοστό 86.0 %) είναι μόνιμοι, ενώ 18 άτομα (14.0 %) είναι προσωρινοί αναπληρωτές πλήρους ωραρίου και δεν υπάρχει κανένας εκπαιδευτικός που να είναι προσωρινός αναπληρωτής μειωμένου ωραρίου ή ωρομίσθιος.

5.5 Πίνακας Εργασιακή σχέση εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ		
	n	%
<b>Μόνιμος</b>	111	86.0%
<b>Προσωρινός/ή αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου</b>	18	14.0%
<b>Προσωρινός αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου</b>	0	0.0%
<b>Ωρομίσθιος</b>	0	0.0%

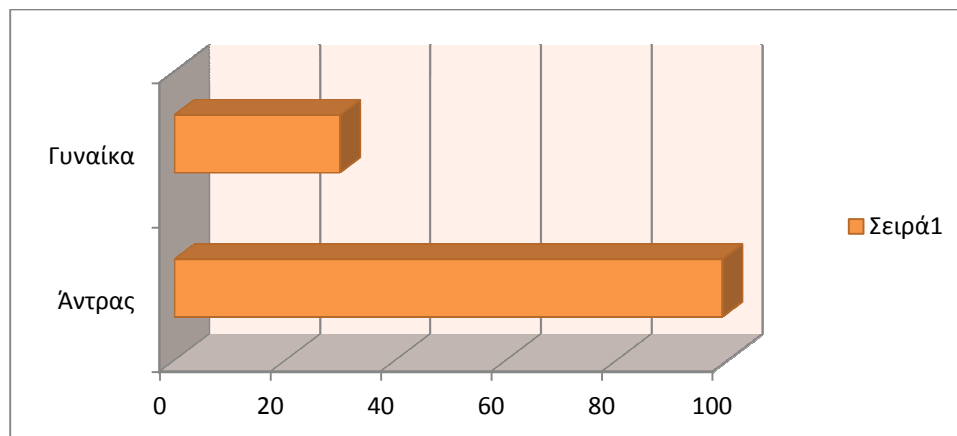


#### 5.1.4 Διάγραμμα της σχέσης εργασίας του δείγματος της έρευνας

Τέλος, το 76.7% (n=99) είχαν άντρα διευθυντή στη σχολική μονάδα που εργάζονταν και μόλις το 23.3% (n=30) των ερωτηθέντων δήλωσε ότι η σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται διοικείται από γυναίκα διευθύντρια.

### 5.6 Πίνακας για τη μεταβλητή «Η σχολική μονάδα διοικείται από διευθυντή ή διευθύντρια»

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ		
	n	%
Άντρας	99	76.7%
Γυναίκα	30	23.3%



**5.1.5 Διάγραμμα** συχνοτήτων για το φύλο του διευθυντή/τριας που διοικεί τη σχολική μονάδα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών

### 5.2. Ανάλυση Αξιοπιστίας Εργαλείων

Όσον αφορά στην αξιοπιστία των μετρήσεων, απαραίτητη κρίνεται η χρήση κάποιου τεστ αξιοπιστίας με το οποίο εκτιμάται η εσωτερική συνέπεια των στοιχείων ενός ερωτηματολογίου. Ένα εργαλείο μέτρησης θεωρείται αξιόπιστο όταν σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις σε ίδιο δείγμα και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, εμφανίζει σταθερά τα ίδια αποτελέσματα, εκτός εάν έχει συμβεί μια σημαντική αλλαγή μεταξύ των μετρήσεων (Ουζούνη & Νακάκης, 2011, σ. 232). Ένας από τους ευρέως χρησιμοποιούμενους δείκτες αξιοπιστίας είναι αυτός που υπολογίστηκε από τον Cronbach (1951) και ονομάζεται Cronbach's  $\alpha$  (alpha) ή δείκτης εσωτερικής συνάφειας (internal consistency coefficient), όπου το  $\alpha$  είναι ο δείκτης αξιοπιστίας. Αυτός ο τύπος χρησιμοποιείται όταν τα ερωτήματα μιας κλίμακας επιδέχονται βαθμολόγηση με περισσότερες από δύο βαθμίδες (Cronbach, 1951: 299, αναφ. στο Iseris G., 2016, σ. 179). Η εκτίμηση για την αξιοπιστία γίνεται με βάση τις συσχετίσεις μεταξύ των προτάσεων της κλίμακας και θεωρητικά μπορεί να κυμαίνεται από το  $- \infty$  έως το 1 (μόνο οι θετικές τιμές έχουν νόημα). Για να χαρακτηρίσουμε ένα ερωτηματολόγιο αξιόπιστο θα πρέπει ο δείκτης αξιοπιστίας

Cronbach's  $\alpha$  να είναι μεγαλύτερος του 0,70 (Iseris, 2016, σ. 183). Ενώ ενδεικτικές τιμές αξιοπιστίας είναι οι εξής:

- < .06: η κλίμακα είναι αναξιόπιστη
- 0,6: το ελάχιστο αποδεκτό όριο (μη αποδεκτό για κλίμακες με πολλές προτάσεις-items)
- 7: ικανοποιητικό
- 8: αρκετά καλή αξιοπιστία
- 0,90: πολύ υψηλή αξιοπιστία

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας για όλες τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών. Από τον συντελεστή προκύπτει ότι η αξιοπιστία του εργαλείου της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών είναι αρκετά καλή καθώς ο συντελεστής αξιοπιστίας κυμαίνεται από 0.764 (Ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων) έως 0.878 (Ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων).

Κλίμακες	Πλήθος ερωτήσεων	Cronbach $\alpha$
1. Ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων	7	0.878
2. Ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων	5	0.764
3. Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων	8	0.865
4. Ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση των προβλημάτων	4	0.821

**5.7 Πίνακας** Ανάλυση αξιοπιστίας για το ερωτηματολόγιο της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών

Στον Πίνακα 5.8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας για όλες τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Από τον συντελεστή προκύπτει ότι η αξιοπιστία του εργαλείου της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών είναι αρκετά καλή, καθώς ο

συντελεστής αξιοπιστίας κυμαίνεται από 0.661 (1.Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων) έως 0.836 (Επαγγελματική ανάπτυξη).

Κλίμακες	Πλήθος ερωτήσεων	Cronbach $\alpha$
1. Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	4	0.661
2. Επαγγελματική ανάπτυξη	6	0.836
3. Αντίκτυπος στη σχολική ζωή	3	0.689
4. Επαγγελματικό κύρος	6	0.807
5. Αυτο-αποτελεσματικότητα	3	0.767
6. Αυτονομία	2	0.704

**5.8 Πίνακας** Ανάλυση αξιοπιστίας για το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών

### 5.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη Διευθυντών

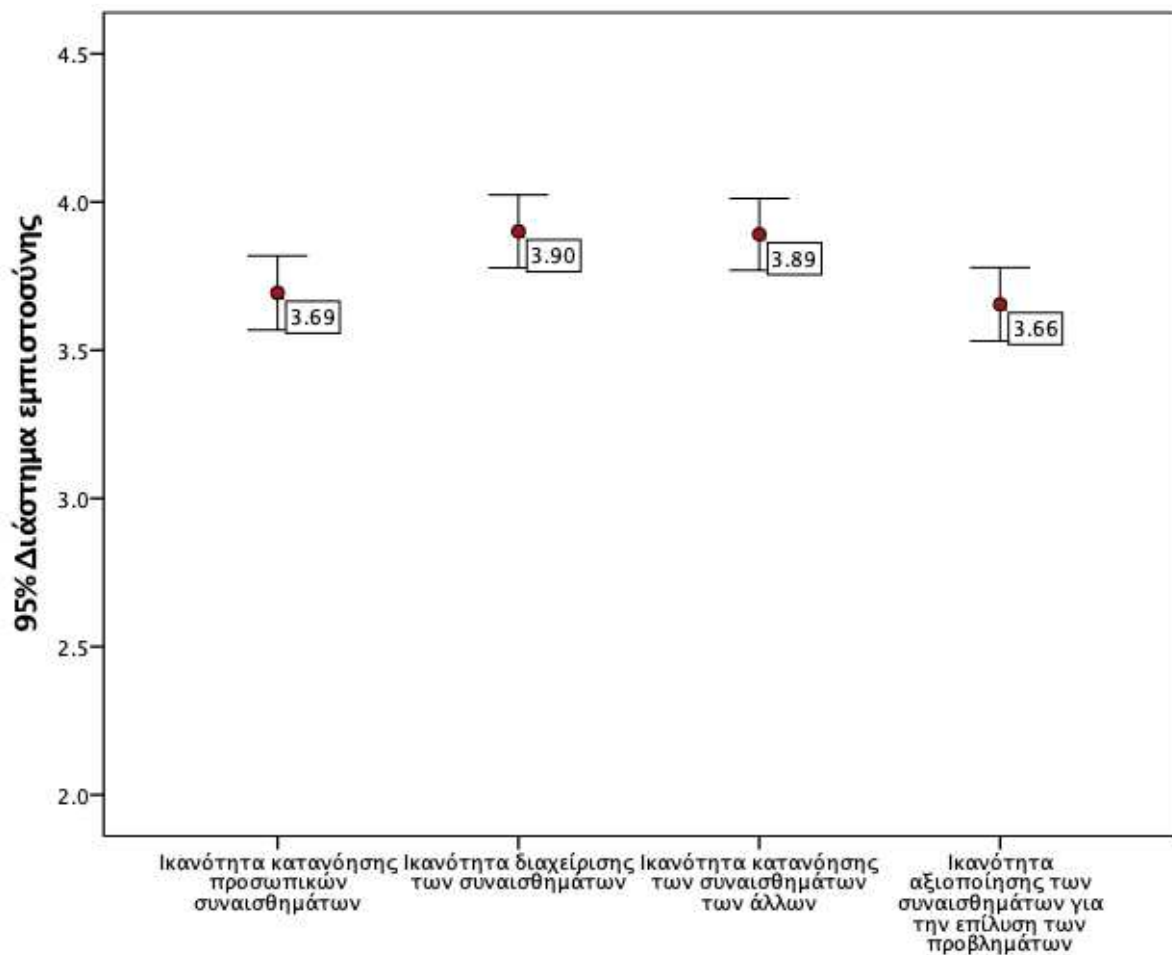
Στην συνέχεια και στον Πίνακα 5.9 παρουσιάζονται τα ευρήματα αναφορικά με τις πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών. Τα αποτελέσματα δίνονται με τη μορφή μέσης τιμής και τυπικής απόκλισης και όλες οι διαστάσεις μπορούν να πάρουν τιμές από 1 έως 5. Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε μέτριο προς μεγάλο βαθμό την ικανότητα των διευθυντών στη διαχείριση των συναισθημάτων ( $\mu.τ.=3.90$ ,  $\tau.α.=0.70$ ) και στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ( $\mu.τ.=3.89$ ,  $\tau.α.=0.68$ ). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν σε μέτριο προς αρκετό βαθμό την ικανότητα των διευθυντών στην κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων ( $\mu.τ.=3.69$ ,  $\tau.α.=0.70$ ) και στην αξιοποίηση των συναισθημάτων για την επίλυση των προβλημάτων ( $\mu.τ.=3.66$ ,  $\tau.α.=0.71$ ).

**5.9 Πίνακας** Περιγραφικά στοιχεία για τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών

	Μέση Τιμή ( $\mu.τ.$ )	Τυπική απόκλιση ( $\tau.α.$ )	Ελάχιστο	Μέγιστο
1. Ικανότητα κατανόησης προσωπικών	3.69	.70	1.57	5.00

συναισθημάτων				
2. Ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων	3.90	.70	1.80	5.00
3. Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων	3.89	.68	1.75	5.00
4. Ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση των προβλημάτων	3.66	.71	1.00	5.00

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 5.9 μαζί με τα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης δίνονται διαγραμματικά και στο Διάγραμμα 5.1.6.



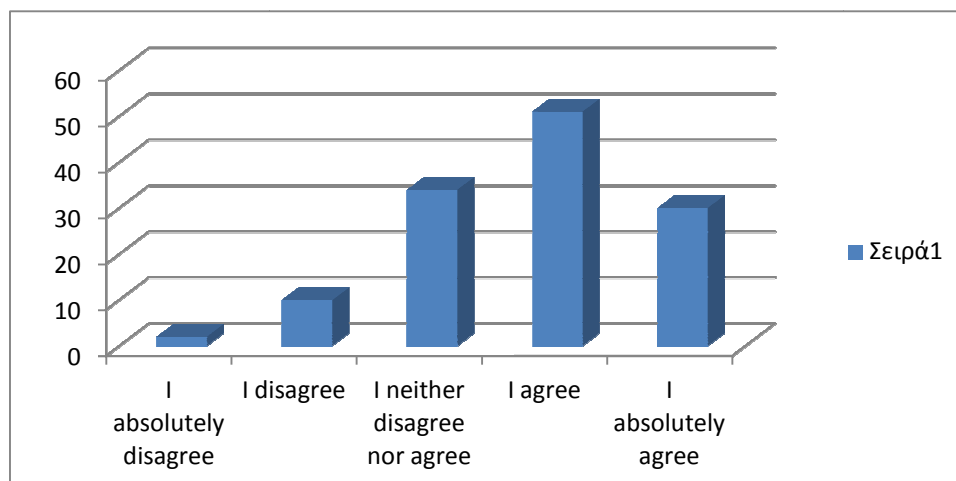
**5.1.6 Διάγραμμα** Μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών

Πιο αναλυτικά, παρατηρήθηκε ότι στις προτάσεις του ερωτηματολογίου που αναφέρονται στην Ικανότητα Κατανόησης Προσωπικών Συναισθημάτων οι εκπαιδευτικοί τήρησαν μια θετική στάση απέναντι στον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν καθώς στην ερώτηση «Δυσκολεύεται να καταλάβει τα μη-λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι.» το 64.3% απάντησε αρνητικά και μόνο το 18.6% έδωσε θετική απάντηση.

**5.10 πίνακας** σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Δυσκολεύεται να καταλάβει τα μη-λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι».

<b>2.3 Δυσκολεύεται να καταλάβει τα μη-λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι</b>		<b>v</b>	<b>%</b>	<b>F%</b>
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	31	24,0	24,6
	Διαφωνώ	52	40,3	65,9
	Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	19	14,7	81,0
	Συμφωνώ	17	13,2	94,4
	Συμφωνώ Απόλυτα	7	5,4	100,0
	Σύνολο	126	97,7	
	Missi ng	3	2,3	
Σύνολο	129	100,0		

Επίσης, στην επόμενη δήλωση «Δίνει σημασία στην εκδήλωση των συναισθημάτων του.» η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων σημείωσε τις επιλογές «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ Απόλυτα» σε ποσοστό 62.8%, ενώ αρνητική στάση είχε το 9,4%. Το ποσοστό των ουδέτερων απαντήσεων έφτασε στο 26.4%.



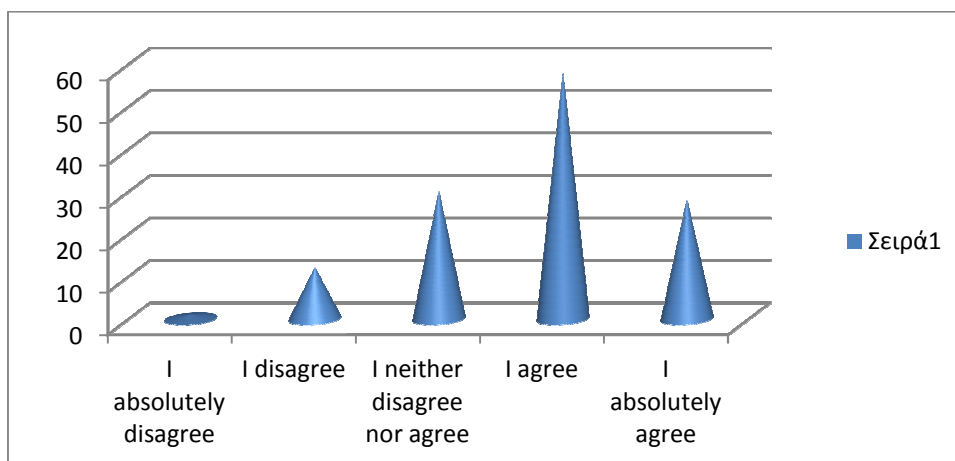
**5.1.7 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Δίνει σημασία στην εκδήλωση των συναισθημάτων του».

Στην πρόταση «Έχει επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που εκπέμπει στους άλλους.» 60 συμμετέχοντες (46,5%) απάντησαν ότι συμφωνούν με το περιεχόμενό της και μόλις 8 διαφώνησαν (6,2%). Επίσης, αρκετοί ήταν εκείνοι που δήλωσαν πως ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν με την ερώτηση (n=35, 27.1%).

**5.11 πίνακας** σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: « Έχει επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που εκπέμπει στους άλλους.»

		V	%	F%
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	2	1,6	1,6
	Διαφωνώ	8	6,2	7,9
	Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	35	27,1	35,4
	Συμφωνώ	60	46,5	82,7
	Συμφωνώ Απόλυτα	22	17,1	100,0
	Σύνολο	127	98,4	
	Missi ng		2	1,6
Σύνολο		129	100,0	

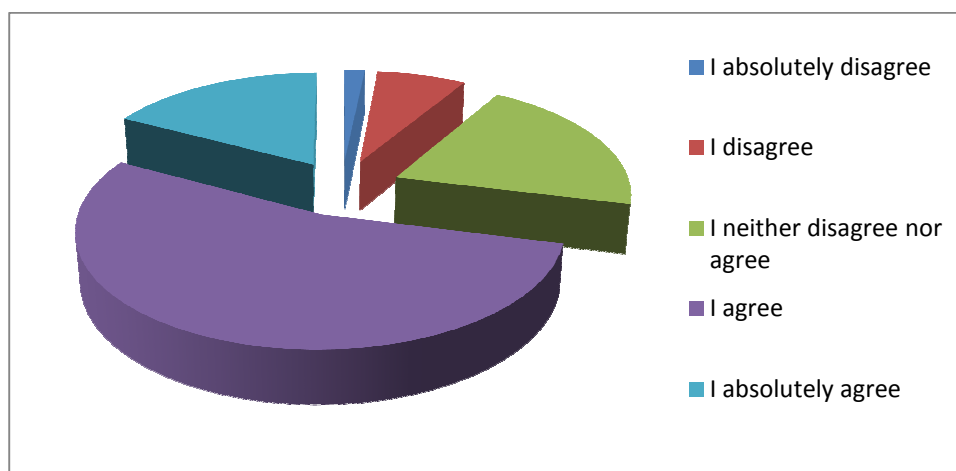
Παρακάτω, στη δήλωση «Μπορεί να καταλάβει τι αισθάνονται οι άλλοι «διαβάζοντας» την έκφρασή τους.» οι εκπαιδευτικοί ήταν αρνητικοί έως πολύ αρνητικοί σε ποσοστό 10,1%, θετικοί έως πολύ θετικοί σε ποσοστό 66.7% και κράτησαν μια μέση στάση 23.3%.





**5.1.8 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Μπορεί να καταλάβει τι αισθάνονται οι άλλοι ‘διαβάζοντας’ την έκφρασή τους».

Και στην επόμενη ερώτηση, «Αναγνωρίζει τα μη-λεκτικά μηνύματα που οι άλλοι του στέλνουν.» τα ποσοστά των ερωτηθέντων που έδωσαν θετικές απαντήσεις ήταν πολύ υψηλά και ανήλθαν στο ποσοστό 70.6% (v=91), μετριοπαθή στην απόκρισή τους ήταν 26 άτομα (20.2%) και 11 υποκείμενα (8.6%) από το συνολικό δείγμα (N=129) έδωσαν αρνητική απάντηση.



**5.1.9 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Αναγνωρίζει τα μη-λεκτικά μηνύματα που οι άλλοι του στέλνουν».

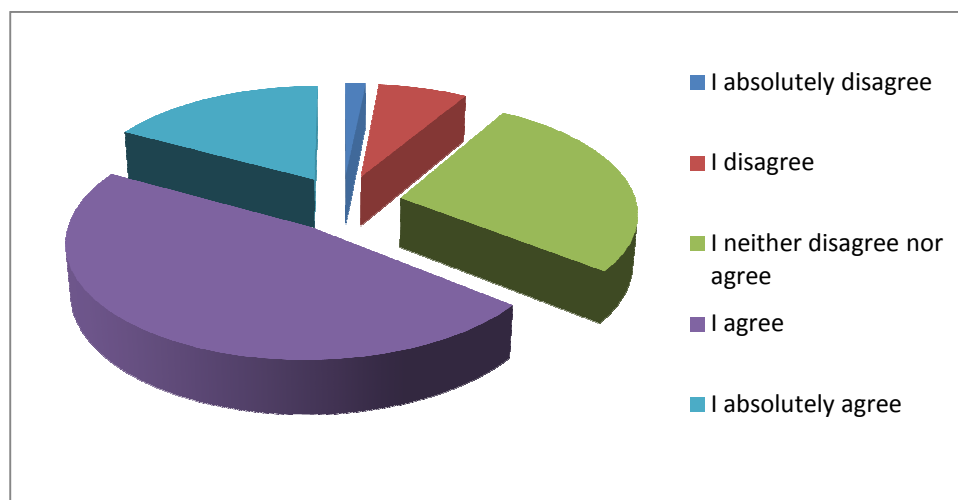
Στην προτελευταία δήλωση που αντιστοιχεί στην ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων «Καταλαβαίνει τι νιώθουν οι άλλοι, απλά κοιτώντας τους.» οι συμμετέχοντες έδειξαν μια πιο ουδέτερη διάθεση, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό (37.2%) απάντησε ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και αμέσως μετά έρχεται η απάντηση «Συμφωνώ» με ποσοστό 36.4%.

**5.12 πίνακας** σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Καταλαβαίνει τι νιώθουν οι άλλοι, απλά κοιτώντας τους».

<b>2.21 Καταλαβαίνει τι νιώθουν οι άλλοι, απλά κοιτώντας τους.</b>		v	%	F%
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	5	3,9	3,9
	Διαφωνώ	13	10,1	14,1
	Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	48	37,2	51,6
	Συμφωνώ	47	36,4	88,3
	Συμφωνώ Απόλυτα	15	11,6	100,0

	Σύνολο	128	99,2
Missing		1	,8
	Σύνολο	129	100,0

Στην τελευταία πρόταση δεν ισχύει το ίδιο με την προηγούμενη και αυτό γιατί παρατηρούμε ότι 61 άτομα (47.3%) απάντησε ότι συμφωνεί με το περιεχόμενο της πρότασης και μόνο 9 άτομα (7.0%) απάντησαν ότι διαφωνούν. Επιπλέον, μεγάλη είναι η διαφορά ανάμεσα σε αυτούς που δήλωσαν πως διαφωνούν απόλυτα (v=2, 1.6%) και σε αυτούς που απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα (v=22, 17.1%). Δε συμφώνησαν ούτε διαφώνησαν 35 ερωτηθέντες με το ποσοστό τους να ανέρχεται στο 27.1%.



**5.1.10 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Μπορεί να καταλάβει πώς αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι από τον τόνο της φωνής τους».

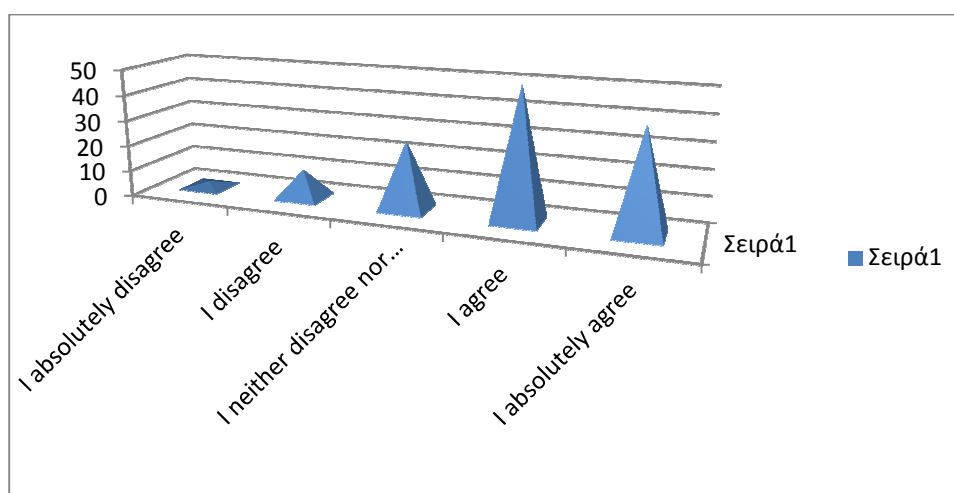
Όσον αφορά στη δεύτερη πλευρά της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή, που είναι η Ικανότητα Διαχείρισης των Συναισθημάτων πάλι παρατηρείται η θετική απόκριση των εκπαιδευτικών δηλώνοντας ότι οι προϊστάμενοί τους διαθέτουν τις δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να χειρίζονται τα συναισθήματα. Κατά αυτόν τον τρόπο, στην ερώτηση «Προσδοκεί να επιτύχει στα περισσότερα πράγματα με τα οποία καταπιάνεται.» το 49.6% απάντησε ότι συμφωνεί και μόνο το 3.1% διαφώνησε. Χαμηλά ποσοστά έχει και η απάντηση «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» με ποσοστό 7.8%.

### 5.13 πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή:

«Προσδοκεί να επιτύχει στα περισσότερα πράγματα με τα οποία καταπιάνεται».

2.1 Προσδοκεί να επιτύχει στα περισσότερα πράγματα με τα οποία καταπιάνεται			
	v	%	F%
Διαφωνώ Απόλυτα	2	1,6	1,6
Διαφωνώ	4	3,1	4,7
Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	10	7,8	12,4
Συμφωνώ	64	49,6	62,0
Συμφωνώ Απόλυτα	49	38,0	100,0
Σύνολο	129	100,0	

Επιπλέον, στη δήλωση «Έχει ευελιξία στον τρόπο που χειρίζεται τις καταστάσεις.» τα άτομα που έδωσαν καταφατικές απαντήσεις ήταν 89 (69.0%) εκ των οποίων οι 39 είπαν ότι συμφωνούν απόλυτα. Οι αρνητικές απαντήσεις ανήλθαν στις 13 (10.1%) από τις οποίες 2 ήταν απόλυτα αρνητικές, και 26 άτομα (20.2%) ούτε συμφώνησαν ούτε διαφώνησαν με το περιεχόμενο της πρότασης.



#### 5.1.11 Γράφημα για τη μεταβλητή : «Έχει ευελιξία στον τρόπο που χειρίζεται τις καταστάσεις.»

Στην Τρίτη πρόταση που αναφέρεται στην ικανότητα του διευθυντή να διαχειρίζεται συναισθήματα «Διακατέχεται από αισιοδοξία και έχει θετικό πνεύμα.» το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (79.9%) σημείωσε τις απαντήσεις 4 και 5, δηλαδή ότι συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα πως ο διευθυντής της σχολικής

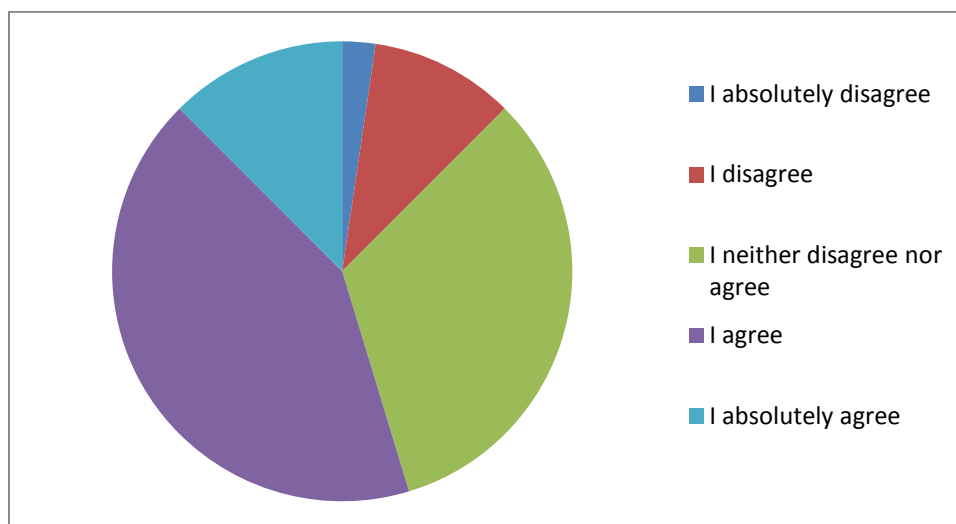
μονάδας που υπηρετούν είναι αισιόδοξο και θετικό άτομο. Από τους 129 μόνο οι 12 δήλωσαν ότι διαφωνούν και ούτε διαφώνησαν ούτε συμφώνησαν 12 άτομα.

#### 5.14 πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή:

«Διακατέχεται από αισιοδοξία και έχει θετικό πνεύμα».

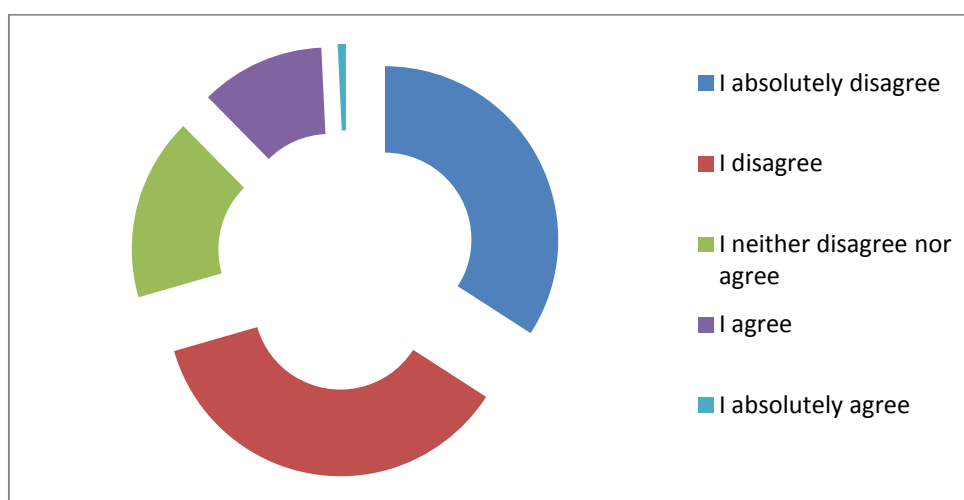
2.6 Διακατέχεται από αισιοδοξία και έχει θετικό πνεύμα.		v	%	F%
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	2	1,6	1,6
	Διαφωνώ	10	7,8	9,4
	Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	12	9,3	18,9
	Συμφωνώ	58	45,0	64,6
	Συμφωνώ Απόλυτα	45	34,9	100,0
	Σύνολο	127	98,4	
Missi ng		2	1,6	
Σύνολο		129	100,0	

Στην ερώτηση αν μοιράζεται τα συναισθήματά του με τους άλλους, έπεσαν αρκετά τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων (54.3% , $v=70$ ), αυξήθηκαν τα ποσοστά της απάντησης «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» ( $v=42$ , 32.6%), ενώ οι αρνητικές απαντήσεις παρέμειναν στα συνηθισμένα χαμηλά ποσοστά (12.4%).



#### 5.1.12 Γράφημα για τη μεταβλητή : «Μοιράζεται τα συναισθήματά του με άλλους».

Στην πέμπτη και τελευταία δήλωση αυτής της πλευράς της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή για την ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων «Όταν αντιμετωπίζει μία πρόκληση, παραιτείται εύκολα γιατί πιστεύει ότι θα αποτύχει.» οι συμμετέχοντες απάντησαν κυρίως αρνητικά (70.5%), ότι δηλαδή δεν παραιτείται εύκολα ο προϊστάμενός τους όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του στη διοίκηση του σχολείου. 22 άτομα κράτησαν μια ουδέτερη στάση και το ποσοστό των απαντήσεων που ήταν σύμφωνο με το περιεχόμενο της πρότασης αυξήθηκε λίγο φτάνοντας το 12.4% του συνόλου του δείγματος.



**5.1.13 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Όταν αντιμετωπίζει μία πρόκληση, παραιτείται εύκολα γιατί πιστεύει ότι θα αποτύχει».

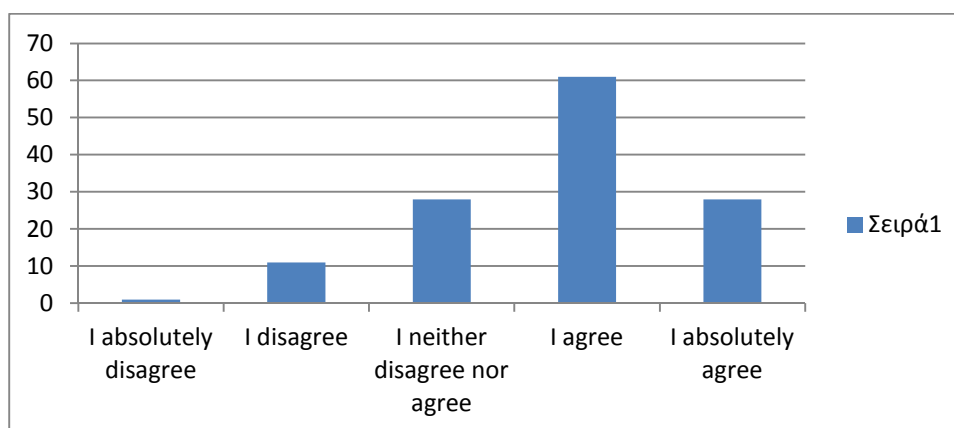
Η τρίτη πλευρά της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή που είναι η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, εξετάζεται σε 8 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ξεκινώντας από την 2.2 η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του διευθυντή να κερδίζει την εμπιστοσύνη των άλλων. Εδώ, πάλι τα ποσοστά θετικών απαντήσεων ήταν υψηλά φτάνοντας το 73.7% και οι αρνητικές απαντήσεις είχαν ένα ποσοστό της τάξης του 7.8%.

**A.3.1 πίνακας** σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Κερδίζει εύκολα την εμπιστοσύνη των άλλων».

2.2 Κερδίζει εύκολα την εμπιστοσύνη των άλλων		v	%	F%
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	2	1,6	1,6
	Διαφωνώ	8	6,2	7,9

Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	21	16,3	24,6
Συμφωνώ	54	41,9	67,5
Συμφωνώ Απόλυτα	41	31,8	100,0
Σύνολο	126	97,7	
Missing	3	2,3	
Σύνολο	129	100,0	

Στην ερώτηση «Οργανώνει εκδηλώσεις που οι άλλοι απολαμβάνουν.» ένα άτομο διαφώνησε απόλυτα (0.8%), 11 απλώς διαφώνησαν (8.5%), 28 υιοθέτησαν μια ουδέτερη στάση (21.7%), 61 συμφώνησαν (47.3%) και 28 συμφώνησαν απόλυτα (21.7%).



#### 5.1.14 Γράφημα για τη μεταβλητή : «Οργανώνει εκδηλώσεις που οι άλλοι απολαμβάνουν».

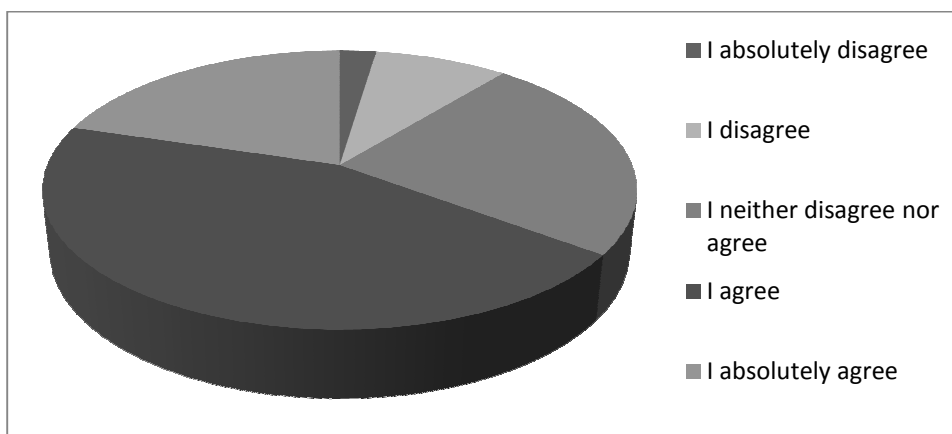
Στην ακριβώς επόμενη ερώτηση 2.10 η οποία σχετίζεται με την ικανότητα του διευθυντή να δημιουργεί ένα φιλικό κλίμα στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί αποκρίθηκαν θετικά με 103 υποκείμενα να συμφωνούν ότι ισχύει το περιεχόμενο της πρότασης για τον διευθυντή τους, 10 διαφώνησαν και 16 επέλεξαν μια μετριοπαθή στάση.

#### 5.15 πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Δημιουργεί τις προϋποθέσεις στο σχολείο ώστε το κλίμα να είναι φιλικό».

2.10 Δημιουργεί τις προϋποθέσεις στο σχολείο ώστε το κλίμα να είναι φιλικό			
	v	%	F%
Διαφωνώ Απόλυτα	2	1,6	1,6
Διαφωνώ	8	6,2	7,8

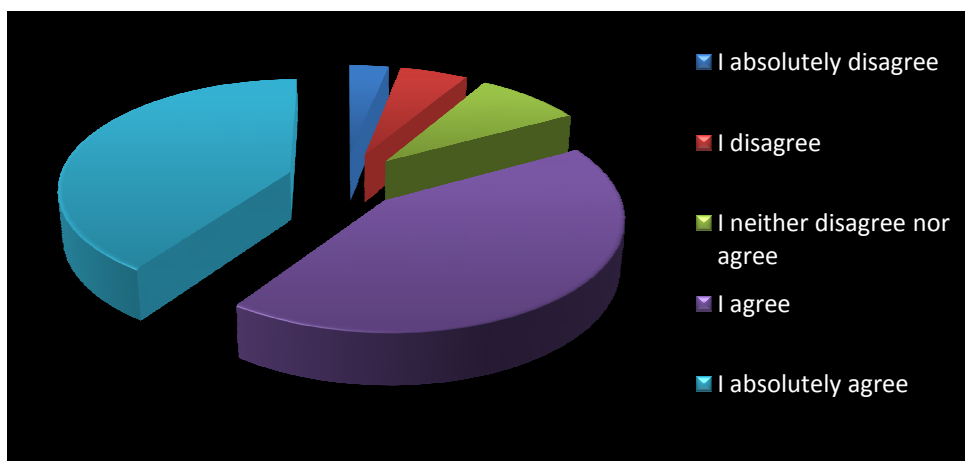
Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	16	12,4	20,2
Συμφωνώ	51	39,5	59,7
Συμφωνώ Απόλυτα	52	40,3	100,0
Σύνολο	129	100,0	

Στη συνέχεια, παρατηρήθηκε ένα ακόμα υψηλό ποσοστό θετικών αντιδράσεων στην πρόταση «Παρουσιάζει τον εαυτό του με τρόπο που κάνει καλή εντύπωση στους άλλους.» που ανήλθε συνολικά στο 64.4% με τη συχνότητα της τιμής «Συμφωνώ» να είναι 57 και της τιμής «Συμφωνώ απόλυτα» 26. Ακόμα, 31 άτομα (24.0%) δήλωσαν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, ενώ το σύνολο των αρνητικών απαντήσεων ήταν 14, από τις οποίες οι 3 (3.2%) ήταν «Διαφωνώ απόλυτα».



**5.1.15 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Παρουσιάζει τον εαυτό του με τρόπο που κάνει καλή εντύπωση στους άλλους».

Στην ερώτηση 2.17 εάν επαινεί τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι σωστό, από τους 129 ερωτηθέντες οι 107 (82.9%) δήλωσαν ότι τους επιβραβεύει, οι 11 (8.5%) δήλωσαν ουδέτεροι και άλλοι 11 (8.5%) απάντησαν ότι δεν ισχύει αυτή η πρόταση για τους διευθυντές του σχολείου τους.



**5.1.16 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Επαινεί τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι καλό».

Στην πρόταση «Όταν κάποιος του μιλά για ένα σημαντικό γεγονός της ζωής του/της, σχεδόν αισθάνεται σαν να το έχει βιώσει ο ίδιος το γεγονός αυτό.», όπως φαίνεται και στον πίνακα 5.16, οι περισσότεροι συμμετέχοντες έδωσαν θετική απάντηση (n=58) και ένας μικρός αριθμός εξ αυτών ήταν αρνητικοί με το περιεχόμενο της πρότασης (n=9).

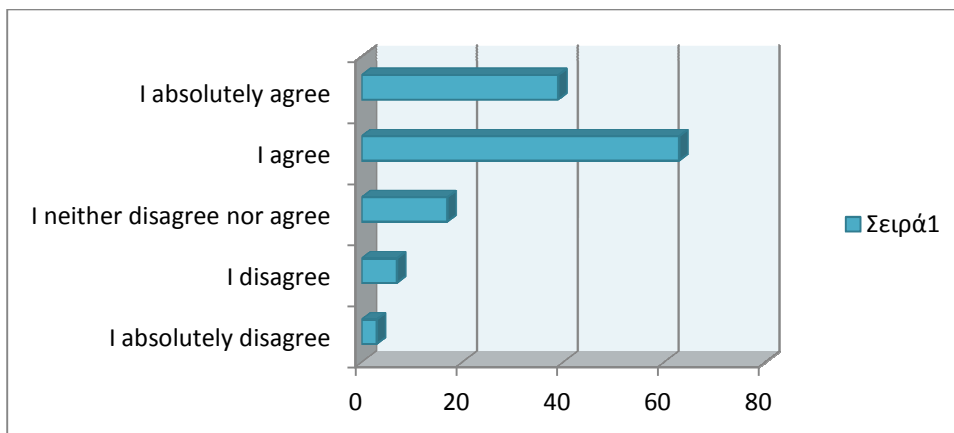
**5.16 πίνακας** σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Όταν κάποιος του μιλά για ένα σημαντικό γεγονός της ζωής του/της, σχεδόν αισθάνεται σαν να το έχει βιώσει ο ίδιος το γεγονός αυτό».

<b>2.19 Όταν κάποιος του μιλά για ένα σημαντικό γεγονός της ζωής του/της, σχεδόν αισθάνεται σαν να το έχει βιώσει ο ίδιος το γεγονός αυτό</b>			
	n	%	F%
Διαφωνώ Απόλυτα	1	,8	,8
Διαφωνώ	9	7,0	7,8
Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	43	33,3	41,1
Συμφωνώ	58	45,0	86,0
Συμφωνώ Απόλυτα	18	14,0	100,0
Σύνολο	129	100,0	

Μία ακόμη ερώτηση που είχε από τα πιο υψηλά ποσοστά θετικών απαντήσεων που παρατηρήθηκαν στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου ήταν η 2.22. «Βοηθάει τους άλλους να νιώσουν καλύτερα, όταν δε νιώθουν καλά.». Το σύνολο των ατόμων που συμφώνησαν ξεπέρασε τα 100 (n=102, 79.0%) και αυτοί που διαφώνησαν ήταν

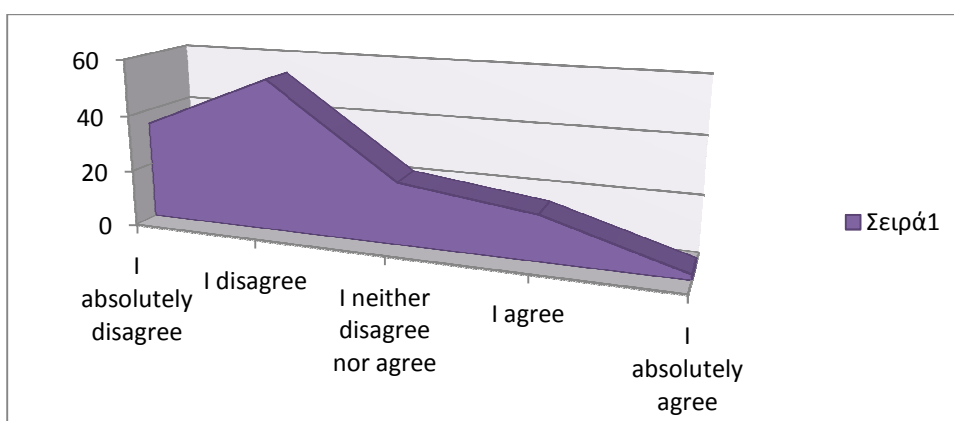


μόλις 10 (7.7%). Σχετικά μικρός ήταν και ο αριθμός όσων ήταν ουδέτεροι, καθώς έφτασε τους 17 (13.2%).



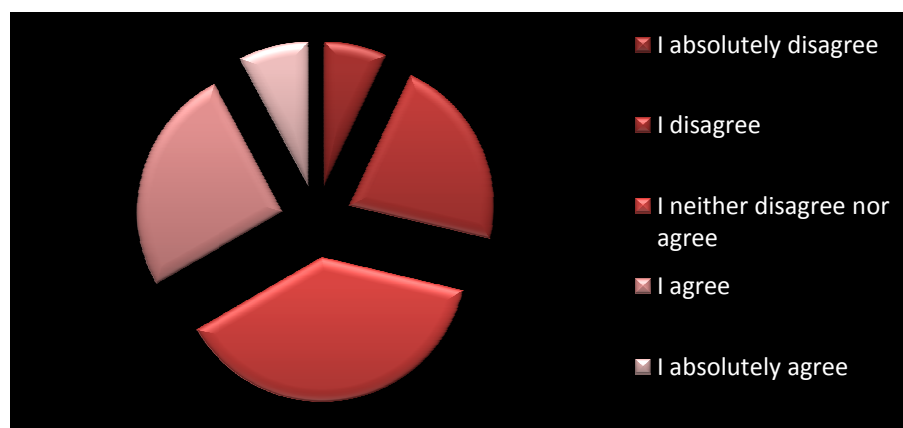
**5.1.17 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Βοηθάει τους άλλους να νιώσουν καλύτερα, όταν δε νιώθουν καλά».

Στη δήλωση αν δυσκολεύεται να καταλάβει τα συναισθήματα των άλλων, 35 εκπαιδευτικοί (27.1%) διαφώνησαν απόλυτα, 54 (41.9%) απλά διαφώνησαν, 22 (17.1%) ούτε συμφώνησαν αλλά ούτε και διαφώνησαν με την πρόταση, 16 (12.4%) συμφώνησαν και 2 (1.6%) συμφώνησαν απόλυτα. Βλέποντας τα ποσοστά και συγκρίνοντάς τα με τις προηγούμενες απαντήσεις, υπήρξε μια ελάχιστη αύξηση σε αυτούς που δήλωσαν ότι ο διευθυντής τους δεν έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων.



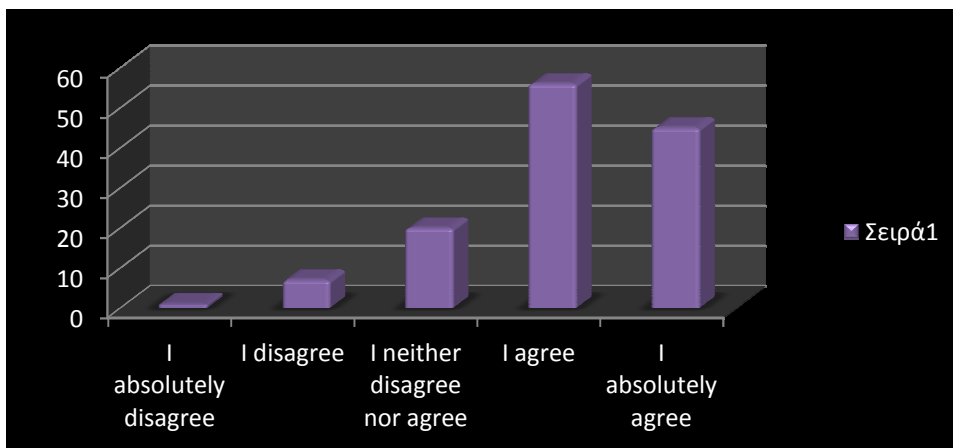
**5.1.18 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Δυσκολεύεται να καταλάβει τα συναισθήματα των άλλων».

Περνώντας στις ερωτήσεις που αφορούν στην ικανότητα του διευθυντή να αξιολογεί τα συναισθήματα προκειμένου να επιλύει προβλήματα που παρουσιάζονται, παρατηρούμε πως στην πρώτη ερώτηση «Ο τρόπος που χειρίζεται τις προκλήσεις επηρεάζεται από την ψυχολογική του κατάσταση.» οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν είχαν την ίδια κατανομή με τις προηγούμενες και αυτό φαίνεται από τα ποσοστά των τιμών. Συγκεκριμένα, ένα 7.0% (v=9) δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα πως ο τρόπος που ο διευθυντής της σχολικής μονάδας χειρίζεται τις προκλήσεις επηρεάζεται από την ψυχολογική του κατάσταση. Ένα 21.7% (v=28) επίσης διαφώνησε, το 38.0% (v=49) προτίμησε τη μέση οδό στις απαντήσεις του και το 25.6% (v=33) συμφώνησε, όπως και το 7.8% (v=10) συμφώνησε απόλυτα.



**5.1.19 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Ο τρόπος που χειρίζεται τις προκλήσεις επηρεάζεται από την ψυχολογική του κατάσταση».

Στην παρακάτω δήλωση του ερωτηματολογίου τα ποσοστά ξανά αποκτούν τη μορφή που είχαν στις περισσότερες περιπτώσεις των απαντήσεων, καθώς οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ένα μεγάλο ποσοστό (v= 101, 78.3%) ότι συμφωνούν με το περιεχόμενο της πρότασης που λέει ότι ο διευθυντής διαθέτει ικανότητες επίλυσης προβλημάτων που ανακύπτουν, 8 άτομα διαφώνησαν με την παραπάνω πρόταση σε ποσοστό 6.2% και ούτε συμφώνησαν ούτε διαφώνησαν 20 εκπαιδευτικοί, δηλαδή 15.5% επί του συνόλου του δείγματος.



**5.1.20 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Έχει ικανότητες επίλυσης των προβλημάτων όταν αυτά ανακύπτουν».

Στην ερώτηση 2.15. «Είναι επινοητικός και έχει καινοτόμο πνεύμα.», όπως δείχνει και ο πίνακας 5.17, από τους 129 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι 13 δήλωσαν ότι δεν ισχύει η πρόταση αυτή για τους διευθυντές τους, οι 90 απάντησαν ότι ισχύει και οι 26 δε διαφώνησαν αλλά ούτε και συμφώνησαν με το περιεχόμενό της.

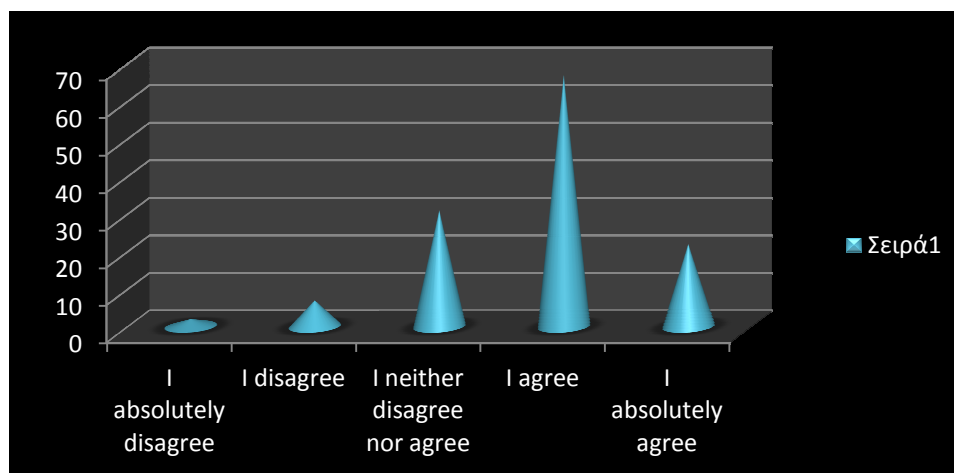
**5.17 πίνακας** σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή:

«Είναι επινοητικός και έχει καινοτόμο πνεύμα».

<b>2.15 Είναι επινοητικός και έχει καινοτόμο πνεύμα</b>			
	<b>v</b>	<b>%</b>	<b>F%</b>
Διαφωνώ Απόλυτα	2	1,6	1,6
Διαφωνώ	11	8,5	10,1
Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	26	20,2	30,2
Συμφωνώ	57	44,2	74,4
Συμφωνώ Απόλυτα	33	25,6	100,0
<b>Σύνολο</b>	<b>129</b>	<b>100,0</b>	

Στην τελευταία ερώτηση του Β' μέρους του ερωτηματολογίου για τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή, η οποία εξετάζει εάν μπορεί ο ίδιος να ελέγξει τα συναισθήματά του, οι ερωτηθέντες σε ποσοστό 17.1% (v=22) απάντησαν «Συμφωνώ απόλυτα», το 51.9% (v=67) σημείωσαν «Συμφωνώ», το 24.0% (v=31)

ούτε συμφώνησαν ούτε διαφώνησαν, το 5.4% (v=7) διαφώνησε και το 1.6% (v=2) διαφώνησε απόλυτα.



**5.1.21 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Ελέγχει τα συναισθήματά του».

#### 5.4 Επαγγελματική Ενδυνάμωση Εκπαιδευτικών

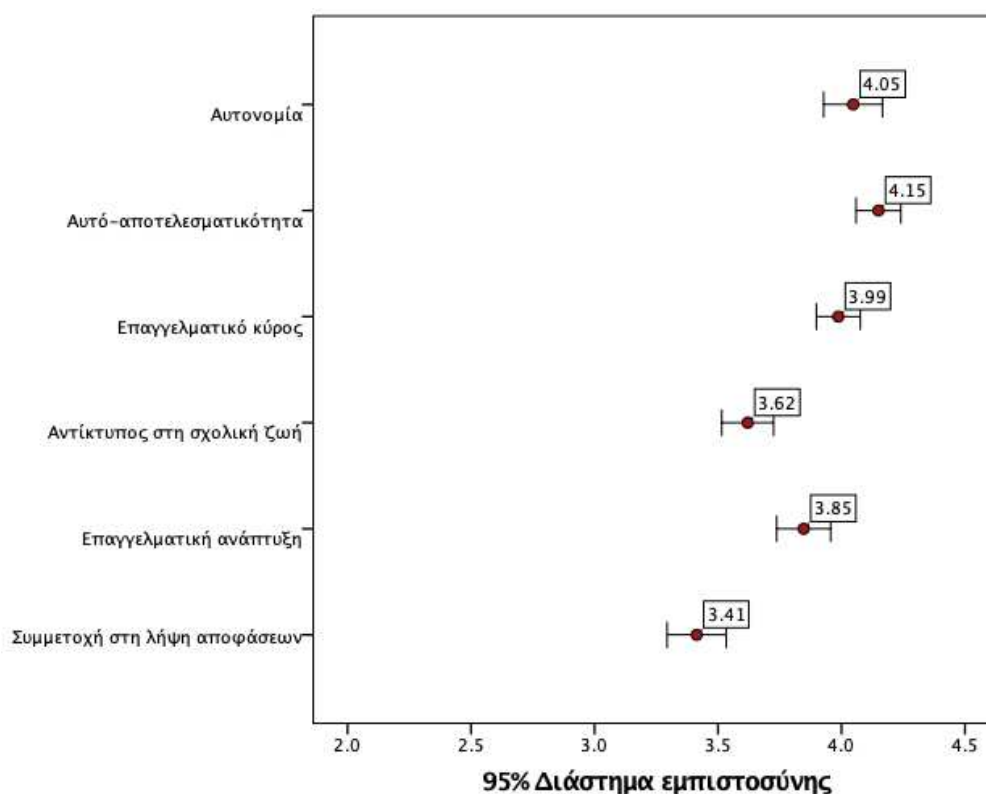
Στην συνέχεια και στον Πίνακα 5.10 παρουσιάζονται τα ευρήματα αναφορικά με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα δίνονται με τη μορφή μέσης τιμής και τυπικής απόκλισης και όλες οι διαστάσεις μπορούν να πάρουν τιμές από 1 έως 5. Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν υψηλού βαθμού αυτο-αποτελεσματικότητα (μ.τ.=4.15, τ.α.=0.52) και αυτονομία (μ.τ.=4.05, τ.α.=0.68). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλό επαγγελματικό κύρος (μ.τ.=3.99, τ.α.=0.51). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε μέτριο προς μεγάλο βαθμό τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (μ.τ.=3.85, τ.α.=0.61) και τον αντίκτυπο στη σχολική ζωή (μ.τ.=3.62, τ.α.=0.60). Τέλος, σε μικρότερο βαθμό αναγνώρισαν τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων (μ.τ.=3.41, τ.α.=0.68).

**5.11 Πίνακας** Περιγραφικά στοιχεία για τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών

	Μέση Τιμή (μ.τ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α)	Ελάχιστο	Μέγιστο
1. Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	3.41	.68	2.00	5.00

2. Επαγγελματική ανάπτυξη	3.85	.61	1.33	5.00
3. Αντίκτυπος στη σχολική ζωή	3.62	.60	1.67	5.00
4. Επαγγελματικό κύρος	3.99	.51	1.83	5.00
5. Αυτο-αποτελεσματικότητα	4.15	.52	1.33	5.00
6. Αυτονομία	4.05	.68	1.00	5.00

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 5.11 μαζί με τα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης δίνονται διαγραμματικά και στο Διάγραμμα 5.1.7.



**5.1.7 Διάγραμμα** Μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών

Μελετώντας την κάθε διάσταση ξεχωριστά και αναλύοντας τις ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε κάθε μία από τις διαστάσεις την ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών βρέθηκαν ενδιαφέροντα στοιχεία τα οποία αναφέρονται στη συνέχεια.

Έτσι, στην πρόταση «Συχνά με καθιστούν υπεύθυνο για την παρακολούθηση προγραμμάτων.» που είναι η πρώτη ερώτηση η οποία αναφέρεται στη διάσταση Συμμετοχή στη Λήψη Αποφάσεων, οι συμμετέχοντες υιοθέτησαν μια αρνητική

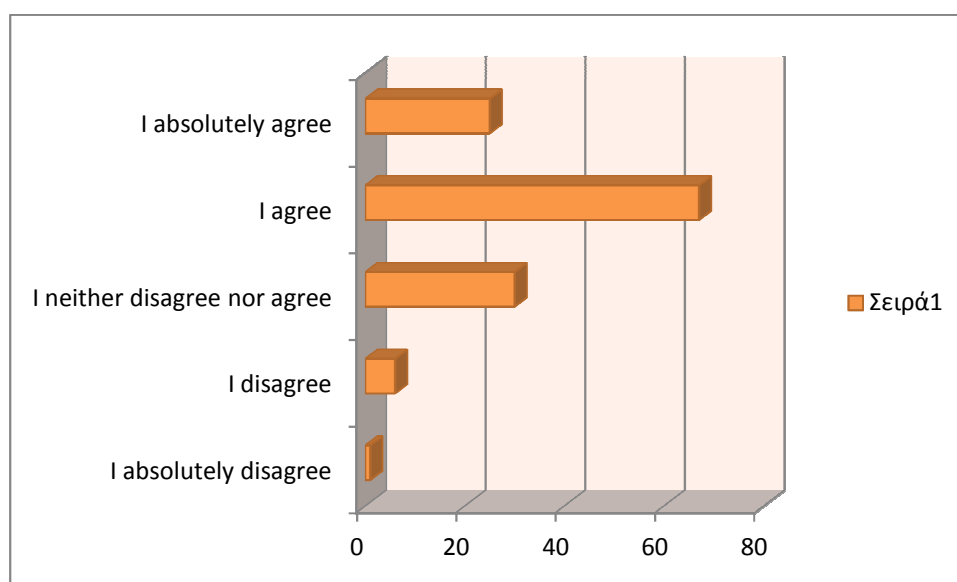
στάση, καθώς περίπου το 1/3 (v=40) από τους 129 εκπαιδευτικούς διαφώνησαν, οι 46 ήταν ουδέτεροι και οι 43 ήταν σύμφωνοι με την παραπάνω δήλωση.

**5.18 πίνακας** σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή:

«Συχνά με καθιστούν υπεύθυνο για την παρακολούθηση προγραμμάτων».

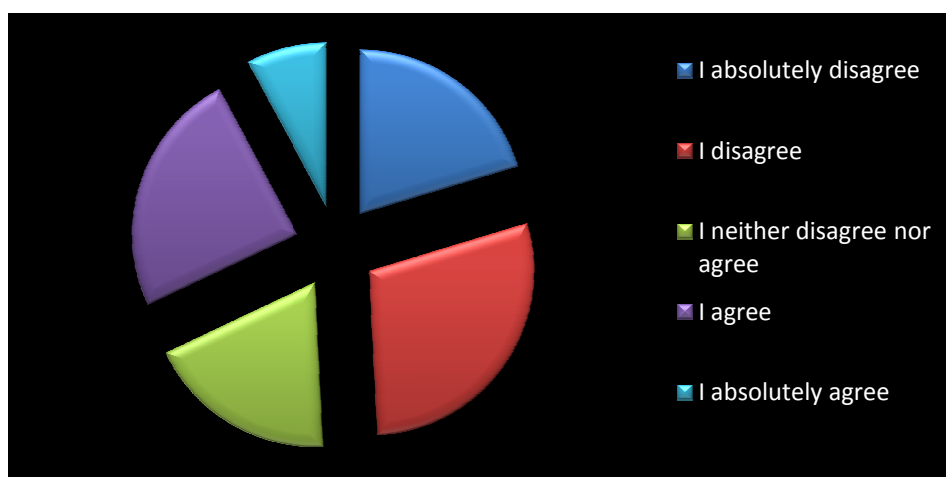
<b>3.1 Συχνά με καθιστούν υπεύθυνο για την παρακολούθηση προγραμμάτων</b>			
	v	%	F%
Διαφωνώ Απόλυτα	11	8,5	8,5
Διαφωνώ	29	22,5	31,0
Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	46	35,7	66,7
Συμφωνώ	36	27,9	94,6
Συμφωνώ Απόλυτα	7	5,4	100,0
Σύνολο	129	100,0	

Στην ερώτηση 3.5 που αναφέρεται στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο τους, οι 92 ερωτηθέντες έδωσαν καταφατική απάντηση, ότι δηλαδή πιστεύουν πως συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, οι 7 δήλωσαν πως δε συμμετέχουν στις σχολικές αποφάσεις και οι 30 απάντησαν ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν».



**5.1.22 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Συμμετέχω ενεργά στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο».

Στην ερώτηση 3.13 ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν αν πιστεύουν ότι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τον προϋπολογισμό του σχολείου τους. Το 31.8% (v=41) δέχεται ότι συμμετέχει στις αποφάσεις για τον προϋπολογισμό της σχολικής μονάδας στην οποία διδάσκει, το 18.6% (v=24) ούτε το δέχεται ούτε το απορρίπτει και ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών 48.9% (v=63) πιστεύουν πως δε συμμετέχουν στις αποφάσεις που αφορούν στον προϋπολογισμό του σχολείου τους.



**5.1.23 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων για τον προϋπολογισμό του σχολείου».

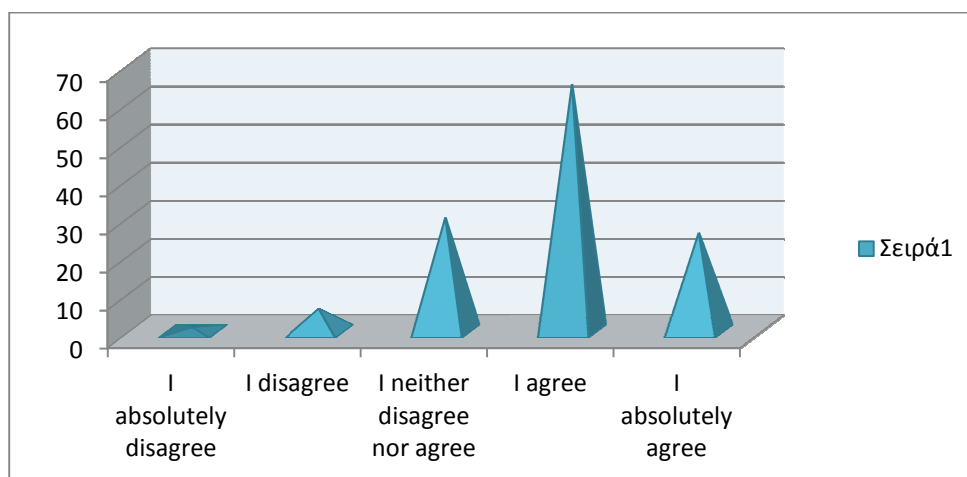
Για τη δεύτερη διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών που είναι η Επαγγελματική Ανάπτυξη, οι συμμετέχοντες στην ερώτηση «Εργάζομαι σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από επαγγελματισμό.» μόνο ένας απάντησε ότι διαφωνεί απόλυτα, 8 διαφώνησαν, 19 ήταν ουδέτεροι, 79 συμφώνησαν και 22 συμφώνησαν απόλυτα.

**5.19 πίνακας** σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Εργάζομαι σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από επαγγελματισμό».

<b>3.2 Εργάζομαι σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από επαγγελματισμό</b>			
	v	%	F%
Διαφωνώ Απόλυτα	1	,8	,8
Διαφωνώ	8	6,2	7,0
Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	19	14,7	21,7

Συμφωνώ	79	61,2	82,9
Συμφωνώ Απόλυτα	22	17,1	100,0
Σύνολο	129	100,0	

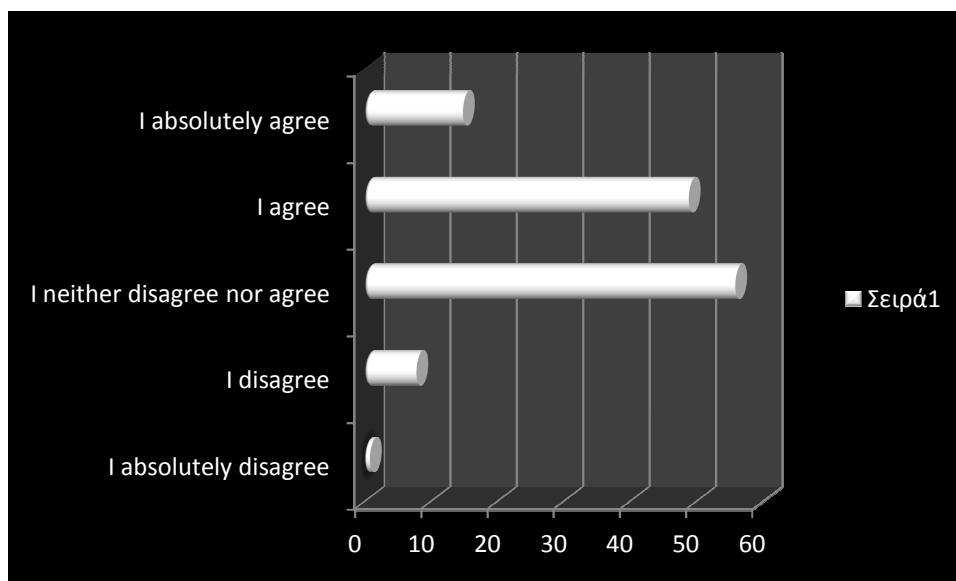
Η ερώτηση 3.6 που διερευνά αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τους αντιμετωπίζουν ως επαγγελματίες, το σύνολο των θετικών απαντήσεων ανήλθε στις 91 (70.6%) και των αρνητικών στις 7 (5.5%). Επιπλέον, οι 30 (23.3%) από τους 129 συμμετέχοντες στην έρευνα, δεν πήρε ξεκάθαρη θέση απέναντι σε αυτή την πρόταση.



#### 5.1.24 Γράφημα για τη μεταβλητή : «Με αντιμετωπίζουν ως επαγγελματία».

Στην επόμενη πρόταση «Μου δίνεται η ευκαιρία για επαγγελματική ανάπτυξη.» παρατηρούμε πως το ποσοστό των ατόμων που επιλέγουν μια ουδέτερη στάση έχει αυξηθεί σημαντικά και ανέρχεται στο 43.4% (v=56) που είναι πολύ κοντά στο ποσοστό όσων συμφώνησαν (v=49) και εκείνων που συμφώνησαν απόλυτα (v=15) με την πρόταση που φτάνει το 49.6%. Το ποσοστό αυτών που διαφώνησαν (v=8) και εκείνων που διαφώνησαν απόλυτα (v= 1) ήταν 7.0%.





### 5.1.25 Γράφημα για τη μεταβλητή : «Μου δίνεται η ευκαιρία για επαγγελματική ανάπτυξη».

Στην ερώτηση εάν δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς για δια βίου μάθηση, 63 απάντησαν «Συμφωνώ», 17 «Συμφωνώ απόλυτα», 37 επέλεξαν την τιμή 3 που αντιστοιχεί στο «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», 7 σημείωσαν «Διαφωνώ» και 2 «Διαφωνώ απόλυτα».

### 5.20 πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Μου δίνεται ευκαιρία για δια βίου μάθηση».

3.15 Μου δίνεται ευκαιρία για δια βίου μάθηση		n	%	F%
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	2	1,6	1,6
	Διαφωνώ	7	5,4	7,1
	Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	37	28,7	36,5
	Συμφωνώ	63	48,8	86,5
	Συμφωνώ Απόλυτα	17	13,2	100,0
	Σύνολο	126	97,7	
Missing		3	2,3	
Total		129	100,0	

Στην ερώτηση «Πιστεύω ότι στο σχολείο που υπηρετώ, καλύπτονται σημαντικά οι επαγγελματικές ανάγκες και αναζητήσεις μου.» οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 5.21. Παρατηρούμε ότι δεν υπήρχε καμία απάντηση που να πήρε την τιμή «Διαφωνώ απόλυτα», ενώ η συχνότητα

εμφάνισης της τιμής «Συμφωνώ απόλυτα» ήταν 28. Ουδέτερη τάση έδειξαν 25 υποκείμενα και 68 ήταν σύμφωνοι με το περιεχόμενο της ερώτησης.

**5.21 πίνακας** σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Πιστεύω ότι στο σχολείο που υπηρετώ, καλύπτονται σημαντικά οι επαγγελματικές ανάγκες και αναζητήσεις μου».

<b>3.22 Πιστεύω ότι στο σχολείο που υπηρετώ, καλύπτονται σημαντικά οι επαγγελματικές ανάγκες και αναζητήσεις μου</b>			
	v	%	F%
Διαφωνώ	8	6,2	6,2
Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	25	19,4	25,6
Συμφωνώ	68	52,7	78,3
Συμφωνώ Απόλυτα	28	21,7	100,0
Σύνολο	129	100,0	

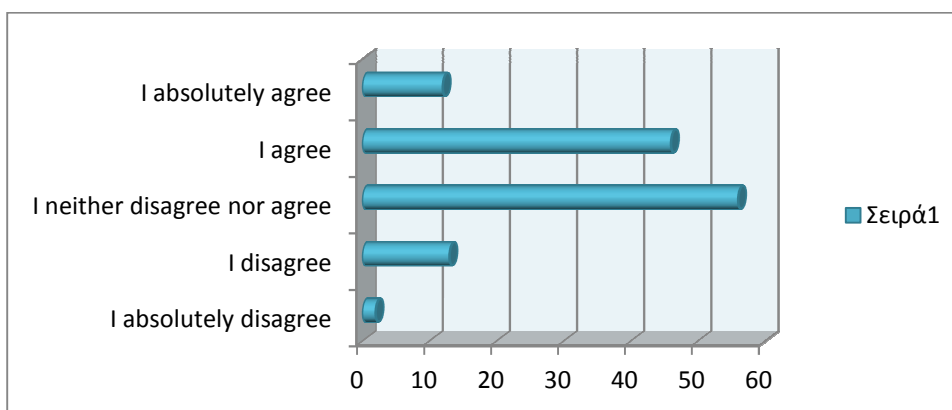
Στην τρίτη διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης, αναφέρονται οι ερωτήσεις 3.3, 3.7, 3.18 και 3.23 του Γ' Μέρους του ερωτηματολογίου. Η δήλωση 3.3 «Πιστεύω ότι έχω κερδίσει τον σεβασμό των άλλων.», παρουσιάζει έναν υψηλό βαθμό θετικών απαντήσεων με  $n=83$ , ακολουθεί η απάντηση «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» με  $n=23$ , τρίτη στη σειρά έρχεται η απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα» με  $n=19$ , προτελευταία η απάντηση «Διαφωνώ» με  $n=3$  και τελευταία η απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα» με  $n=1$ , όπως βλέπουμε και στον πίνακα 5.22.

**5.22 πίνακας** σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Πιστεύω ότι έχω κερδίσει τον σεβασμό των άλλων».

<b>3.3 Πιστεύω ότι έχω κερδίσει τον σεβασμό των άλλων</b>			
	v	%	F%
Διαφωνώ Απόλυτα	1	,8	,8
Διαφωνώ	3	2,3	3,1
Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	23	17,8	20,9
Συμφωνώ	83	64,3	85,3
Συμφωνώ Απόλυτα	19	14,7	100,0
Σύνολο	129	100,0	

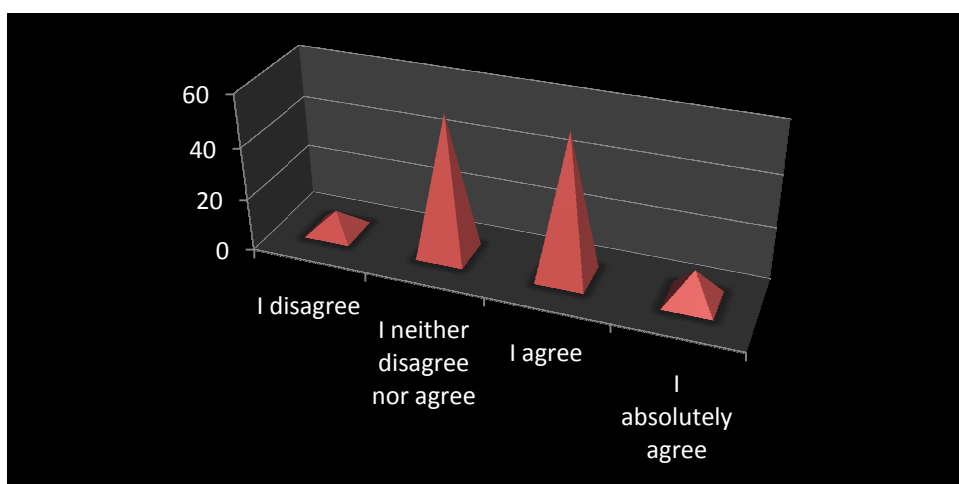
Συνεχίζοντας με την ερώτηση 3.7, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν εάν πιστεύουν πως έχουν σημαντική επιρροή σε όσα συμβαίνουν στο σχολείο τους. Εδώ, παρατηρείται μια ουδετερότητα στις αποκρίσεις των ερωτηθέντων, γιατί

αυξήθηκε το ποσοστό της τιμής «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» φτάνοντας το 43.4% ( $n=56$ ), κάτι το οποίο δεν έχει ξανασυμβεί μέχρι τώρα στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Ένα ποσοστό 35.7% ( $n=46$ ) δήλωσε ότι πιστεύει πως ασκεί επιρροή στα σχολικά γεγονότα και ένα 10.1% ( $n=13$ ) δήλωσε ότι για το άτομό τους δεν ισχύει αυτή η πρόταση.



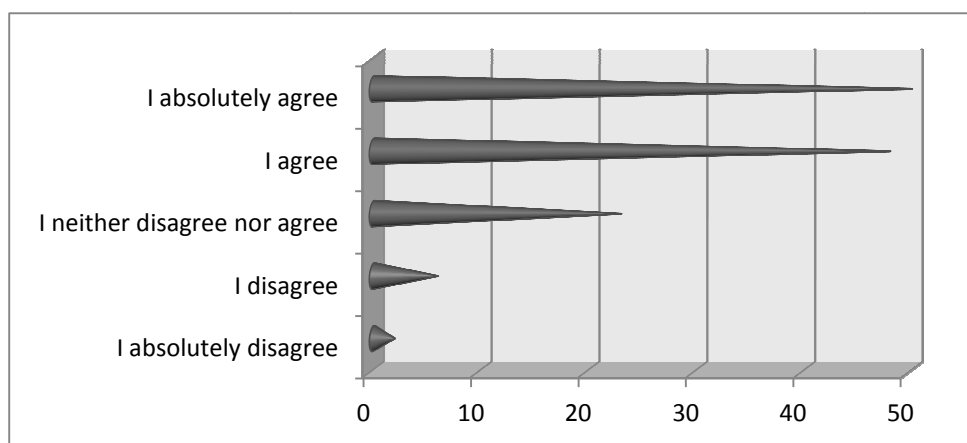
#### 5.1.26 Γράφημα για τη μεταβλητή: «Έχω σημαντική επιρροή σε όσα συμβαίνουν στο σχολείο μου».

Η μετριοπαθής στάση των ερωτηθέντων συνεχίζεται και στην επόμενη δήλωση, η οποία αναφέρει «Αντιλαμβάνομαι ότι έχω την ευκαιρία να επηρεάζω τους άλλους.», καθώς 54 εκπαιδευτικοί (41.9%) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με το περιεχόμενό της. Εκείνοι που διαφωνούν ανέρχονται στους 8 (6.2%) και αυτοί που συμφωνούν είναι 55 (42.6%).



**5.1.27 Γράφημα** για τη μεταβλητή: «Αντιλαμβάνομαι ότι έχω την ευκαιρία να επηρεάζω τους άλλους».

Στην ερώτηση 3.23. «Είμαι ικανοποιημένος από το σχολείο μου και δεν θα ήθελα να αλλάξω σχολείο.» αρκετοί εκπαιδευτικοί (n=50, 38.8%) δήλωσαν ότι συμφωνούν απόλυτα με αυτό, οι 48 (37.2%) συμφώνησαν, 23 (17.8%) ούτε συμφώνησαν ούτε διαφώνησαν και 6 (4.7%) διαφώνησαν ενώ 2 διαφώνησαν απόλυτα (1.6%).



**5.1.28 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Είμαι ικανοποιημένος από το σχολείο μου και δεν θα ήθελα να αλλάξω σχολείο».

Στην τέταρτη διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, δηλαδή στο Επαγγελματικό Κύρος, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων είχαν υψηλά θετικά ποσοστά. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση εάν πιστεύουν ότι είναι αποτελεσματικοί στη δουλειά τους πάνω από τους μισούς (n=87) συμφώνησαν ότι θεωρούν τους εαυτούς τους επαγγελματικά αποτελεσματικούς, 33 δήλωσαν πως συμφωνούν απόλυτα με αυτή τη δήλωση, 8 ήταν ουδέτεροι και μόλις 1 απάντησε ότι διαφωνεί απόλυτα.

**5.23 πίνακας** σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Πιστεύω ότι είμαι αποτελεσματικός στη δουλειά μου».

<b>3.8 Πιστεύω ότι είμαι αποτελεσματικός στη δουλειά μου</b>			
	v	%	F%
Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8
Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	8	6,2	7,0

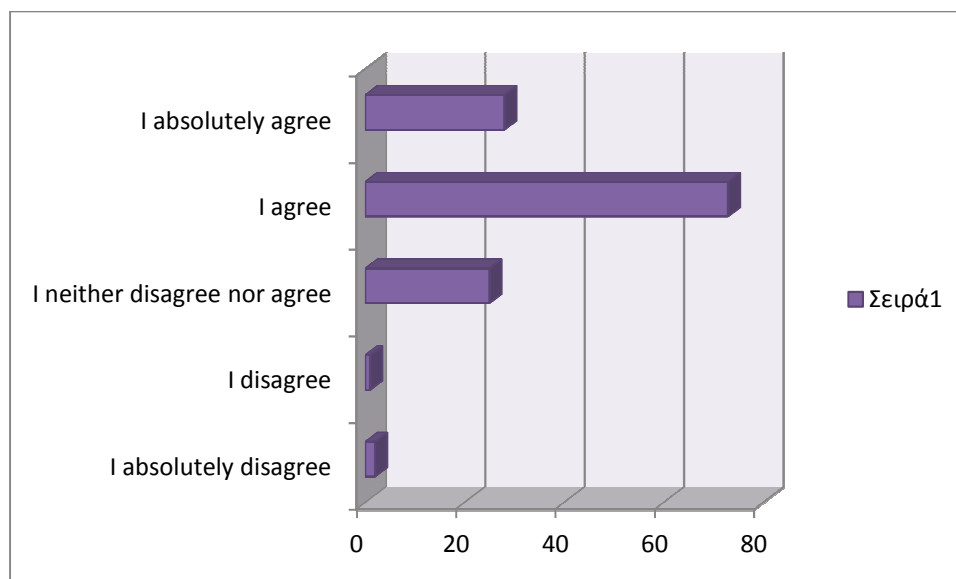
Συμφωνώ	87	67,4	74,4
Συμφωνώ Απόλυτα	33	25,6	100,0
Σύνολο	129	100,0	

Στην ερώτηση 3.12. «Έχω τον σεβασμό των συναδέλφων μου.» πάλι υπήρχαν υψηλά ποσοστά απαντήσεων που συμφωνούσαν με την πρόταση αυτή 65,9% και μόνο το 14,0% διαφώνησε με την παραπάνω δήλωση. Μέτρια στάση τήρησε το 14,0% του πληθυσμού του δείγματος (N=129).

**5.24 πίνακας** σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή:  
«Έχω τον σεβασμό των συναδέλφων μου».

<b>3.12 Έχω τον σεβασμό των συναδέλφων μου</b>		<b>v</b>	<b>%</b>	<b>F%</b>
Valid	Διαφωνώ	2	1,6	1,6
	Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	18	14,0	15,6
	Συμφωνώ	85	65,9	82,0
	Συμφωνώ Απόλυτα	23	17,8	100,0
	Σύνολο	128	99,2	
Missing		1	,8	
Σύνολο		129	100,0	

Σε παρόμοια με την προηγούμενη ερώτηση «Έχω την υποστήριξη και τον σεβασμό των συναδέλφων.» οι εκπαιδευτικοί αποκρίθηκαν θετικά, καθώς οι περισσότεροι από τους μισούς (v=73, 56.6%) συμφώνησαν με την πρόταση και 28 (21.7%) συμφώνησαν απόλυτα. Οι 25 από τους 129 με ποσοστό 19.4% ούτε συμφώνησαν ούτε διαφώνησαν και αρνητικοί ήταν μόνο 3 (2.4%), εκ των οποίων 1 διαφώνησε και οι 2 διαφώνησαν απόλυτα.



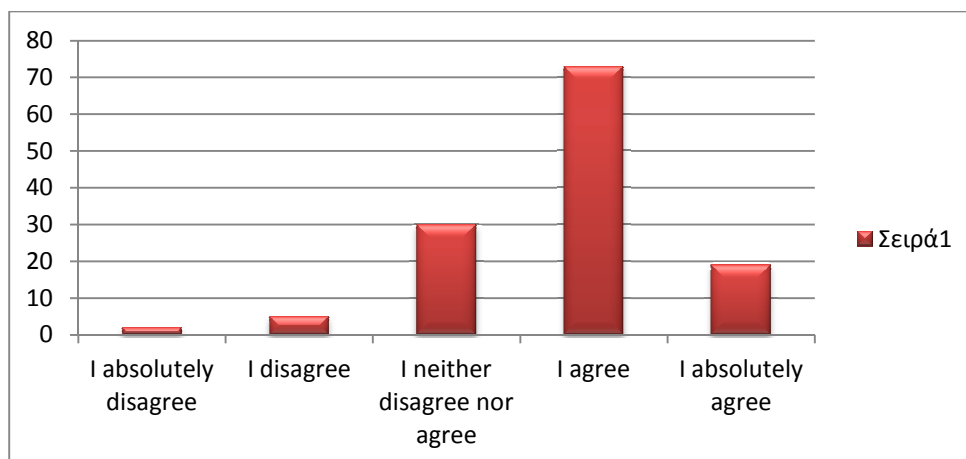
**B.4.1.3 Γράφημα** για τη μεταβλητή: «Έχω την υποστήριξη και τον σεβασμό των συναδέλφων».

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν αν πιστεύουν ότι διαθέτουν ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο στους τομείς στους οποίους διδάσκουν. Ένα μεγάλο ποσοστό συμφώνησε 58.9%, το 24.0% συμφώνησε απόλυτα, 14.7% ήταν ουδέτερο και μόνο το 2.3% διαφώνησε με το περιεχόμενο της ερώτησης.

**5.25 πίνακας** σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Έχω ένα ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο στους τομείς στους οποίους διδάσκω».

<b>3.16 Έχω ένα ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο στους τομείς στους οποίους διδάσκω.</b>			
	v	%	F%
Διαφωνώ	3	2,3	2,3
Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	19	14,7	17,1
Συμφωνώ	76	58,9	76,0
Συμφωνώ Απόλυτα	31	24,0	100,0
Σύνολο	129	100,0	

Στην ερώτηση 3.17 η οποία αναφερόταν στην άποψη των εκπαιδευτικών για τις ευκαιρίες που τους δίνονται ώστε να αναδεικνύουν καινοτόμες ιδέες, το 1.6% (v= 2) διαφώνησε απόλυτα, το 3.9% (v= 5) απλά διαφώνησε, το 23.3% (v=30) ούτε συμφώνησε αλλά ούτε και διαφώνησε, το 56.6% (v=73) συμφώνησε και το 14.7% (v=19) συμφώνησε απόλυτα με τη δήλωση αυτή.



#### 5.1.29 Γράφημα για τη μεταβλητή: «Έχω την ευκαιρία ανάδειξης καινοτόμων ιδεών».

Τέλος, στην πρόταση «Πιστεύω ότι είμαι καλός σε αυτό που κάνω.» η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε ότι συμφωνεί σε ποσοστό 62.8%, το οποίο μαζί με αυτούς που συμφωνούν απόλυτα ανήλθε στο 86.8%. Μόνο ένα ποσοστό 0.8% δήλωσε ότι δεν πιστεύει πως είναι καλό στη δουλειά του και ένα 11.6% ακολούθησε ουδέτερη στάση.

#### B.1.4 πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Πιστεύω ότι είμαι καλός σε αυτό που κάνω».

3.21 Πιστεύω ότι είμαι καλός σε αυτό που κάνω.		v	%	F%
Valid	Διαφωνώ	1	,8	,8
	Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	15	11,6	12,5
	Συμφωνώ	81	62,8	75,8
	Συμφωνώ Απόλυτα	31	24,0	100,0
	Σύνολο	128	99,2	
Missing		1	,8	
Σύνολο		129	100,0	

Στην πέμπτη διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης που είναι η Αυτο-αποτελεσματικότητα, οι συμμετέχοντες έδωσαν σε μεγάλο βαθμό καταφατικές απαντήσεις. Επομένως, στην ερώτηση «Πιστεύω ότι έχω την ικανότητα να διεκπεραιώνω τις εργασίες που μου ανατίθενται.», 86 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως μπορούν να διεκπεραιώνουν αυτά που τους ανατίθενται, 37 πιστεύουν ότι το

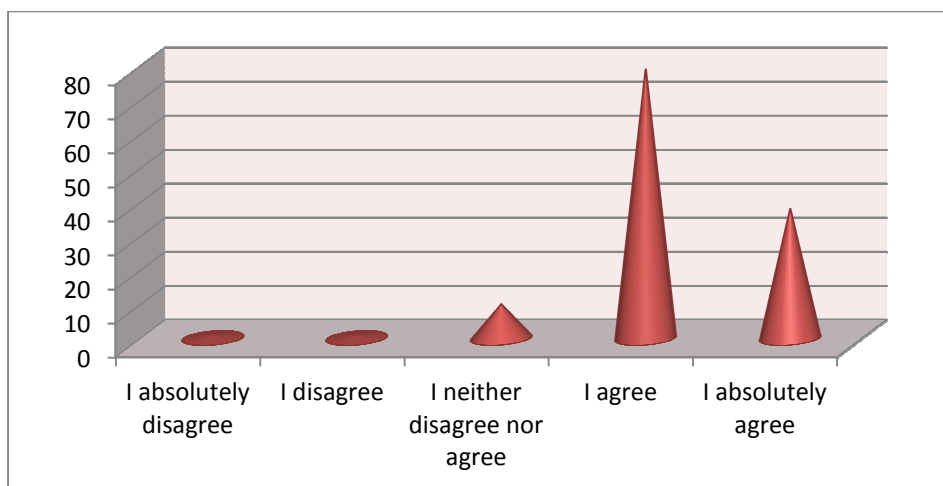
καταφέρνουν απόλυτα, 4 ήταν μετριοπαθείς, 1 διαφώνησε με το περιεχόμενο της δήλωσης και άλλος ένας διαφώνησε απόλυτα.

#### 5.26 πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή:

«Πιστεύω ότι έχω την ικανότητα να διεκπεραιώνω τις εργασίες που μου ανατίθενται».

<b>3.4 Πιστεύω ότι έχω την ικανότητα να διεκπεραιώνω τις εργασίες που μου ανατίθενται</b>			
	v	%	F%
Διαφωνώ Απόλυτα	1	,8	,8
Διαφωνώ	1	,8	1,6
Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	4	3,1	4,7
Συμφωνώ	86	66,7	71,3
Συμφωνώ Απόλυτα	37	28,7	100,0
Σύνολο	129	100,0	

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν πιστεύουν ότι παρακινούν τους μαθητές τους. Από τους 129 οι 117 είτε συμφώνησαν είτε συμφώνησαν απόλυτα πως πετυχαίνουν να παρακινήσουν τους μαθητές τους. 10 διατήρησαν μια επιφυλακτική στάση επιλέγοντας «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» και μόνο 1 διαφώνησε και άλλος 1 διαφώνησε απόλυτα.



#### 5.1.30 Γράφημα για τη μεταβλητή: «Πιστεύω ότι παρακινώ τους μαθητές».

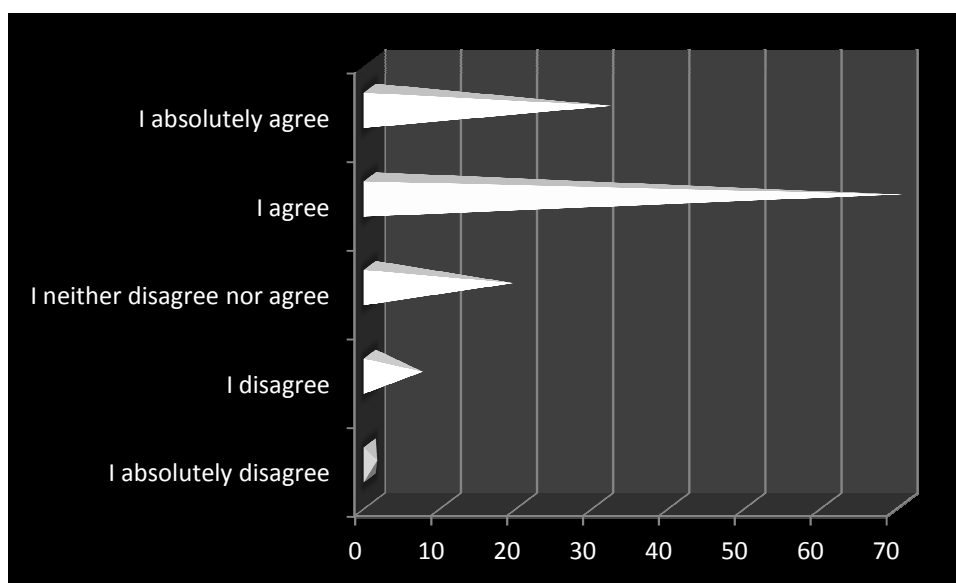
Και στην ερώτηση 3.10. «Έχω διδακτικές δεξιότητες.» η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε καταφατικά (v=93), ενώ μόλις 2 έδωσαν αρνητικές απαντήσεις, όπως παρατηρούμε και στον πίνακα 5.27.



**5.27 πίνακας** σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή:  
«Έχω διδακτικές δεξιότητες».

<b>3.10 Έχω διδακτικές δεξιότητες</b>			
	<b>v</b>	<b>%</b>	<b>F%</b>
Διαφωνώ Απόλυτα	1	,8	,8
Διαφωνώ	1	,8	1,6
Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	11	8,5	10,1
Συμφωνώ	93	72,1	82,2
Συμφωνώ Απόλυτα	23	17,8	100,0
<b>Σύνολο</b>	<b>129</b>	<b>100,0</b>	

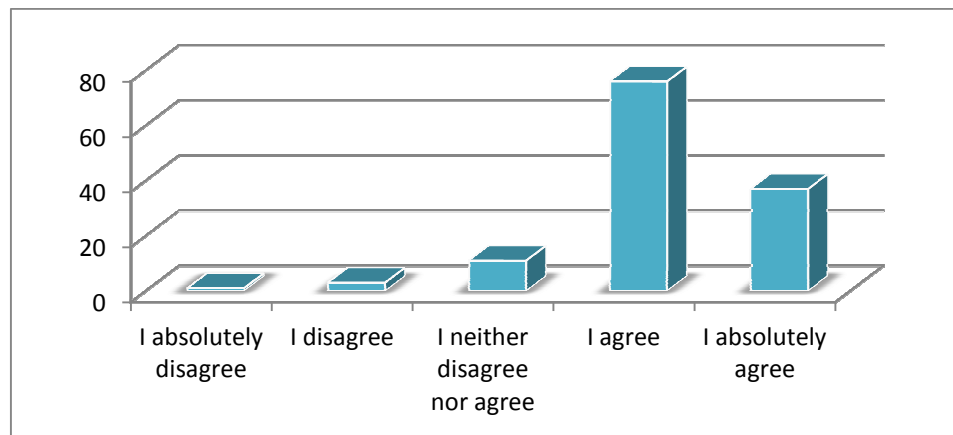
Τέλος, για τη διάσταση της Αυτονομίας υπήρχαν δύο ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί, η 3.19 και η 3.20. Η πρώτη αναφέρει «Μπορώ να αποφασίζω σε μεγάλο βαθμό για το δικό μου πρόγραμμα.» έχοντας 70 (54.3%) θετικές απαντήσεις, 32 πολύ θετικές (24.8%), 19 (14.7%) ουδέτερες, 7 (5.4%) αρνητικές και μόνο 1 (0.8%) πολύ αρνητική.



**5.1.31 Γράφημα** για τη μεταβλητή: «Μπορώ να αποφασίζω σε μεγάλο βαθμό για το δικό μου πρόγραμμα».

Όσον αφορά στην τελευταία ερώτηση για την Αυτονομία, που αναφέρεται στη δυνατότητα που έχουν οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται με συναδέλφους τους στο σχολείο, οι αποκρίσεις ήταν για μία ακόμη φορά θετικές, καταγράφοντας ποσοστά 58.9% (v=76) γι αυτούς που συμφώνησαν, 28.7% (v=37) γι αυτούς που

συμφώνησαν απόλυτα, 8.5% (n=11) για όσους μπορεί να συμφωνούν αλλά μπορεί και να διαφωνούν, 2.3% (n= 3) για όσους διαφώνησαν και 0.8% (n=1) για αυτόν που διαφώνησε απόλυτα με την πρόταση.



**5.1.32 Γράφημα** για τη μεταβλητή: «Έχω την ευκαιρία να συνεργάζομαι με άλλους εκπαιδευτικούς στο σχολείο μου».

#### 5.5 Διερεύνηση Διαφοροποίησης ως προς τα Χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών

Επίσης, διερευνήθηκε κατά πόσο υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων ως προς τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα και η ανάλυση διακύμανσης one-way ANOVA.

##### 5.5.1 Διαφοροποίηση ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών.

Στον Πίνακα 5.12 παρουσιάζονται τα ευρήματα αναφορικά με τις συγκρίσεις για τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών και την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο τους. Τα αποτελέσματα του ελέγχου t-test έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών τους. Παρόμοια, δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τα επίπεδα επαγγελματικής ενδυνάμωσής τους. Σε όλες τις περιπτώσεις είχαμε παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας (p-value) υψηλότερο από την τιμή  $\alpha=0.05$  ( $p>0.05$ ). Οπότε

δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία για την απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης περί ισοδυναμίας των απόψεων των αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών.

**5.12 Πίνακας** Αποτελέσματα συγκρίσεων ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών με χρήση του ελέγχου t-test

	Φύλο Εκπαιδευτικών				P
	Αντρας		Γυναίκα		
	Μέση Τιμή (MT)	Τυπική Απόκλιση (TA)	Μέση Τιμή (MT)	Τυπική Απόκλιση (TA)	
1. Ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων	3.71	.70	3.67	.71	0.773
2. Ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων	3.89	.72	3.92	.67	0.860
3. Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων	3.91	.72	3.86	.63	0.716
4. Ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση των προβλημάτων	3.64	.74	3.69	.67	0.678
5. Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	3.38	.73	3.47	.57	0.485
6. Επαγγελματική ανάπτυξη	3.85	.61	3.84	.63	0.981
7. Αντίκτυπος στη σχολική ζωή	3.62	.62	3.62	.57	0.966
8. Επαγγελματικό κύρος	4.01	.53	3.94	.48	0.488
9. Αυτο-αποτελεσματικότητα	4.16	.54	4.14	.48	0.843
10. Αυτονομία	4.11	.69	3.93	.65	0.167

*5.5.2 Διαφοροποίηση ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών.*

Στον πίνακα 5.13 παρουσιάζονται τα ευρήματα αναφορικά με τις συγκρίσεις για τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών και την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία τους. Τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών διάφορων ηλικιακών ομάδων για τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών τους. Αντίθετα, προέκυψε μια σημαντική διαφορά ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης που αφορά στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ( $p=0.003<0.05$ ). Αναλυτικότερα, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41 έως 50 ετών ( $\mu.τ.=3.46$ ,  $\tau.α.=0.57$ ) και οι

εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 51 ετών (μ.τ.=3.56, τ.α.=0.68) αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς ηλικίας έως 30 ετών (μ.τ.=2.82, τ.α.=0.63) και 31 έως 40 ετών (μ.τ.=3.23, τ.α.=0.68). Στις υπόλοιπες διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων καθώς το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας (p-value) ήταν υψηλότερο από την τιμή  $\alpha=0.05$  ( $p>0.05$ ).

**5.13 Πίνακας** Αποτελέσματα συγκρίσεων ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA

	Ηλικία Εκπαιδευτικών								p
	Έως 30		31-40		41-50		51 και άνω		
	ΜΤ	Τ Α	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	Τ Α	ΜΤ	ΤΑ	
1. Ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων	3.62	.78	3.59	.52	3.63	.69	3.77	.75	0.699
2. Ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων	3.93	.68	3.79	.63	3.88	.60	3.94	.76	0.836
3. Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων	3.74	.76	3.78	.64	3.88	.64	3.96	.71	0.606
4. Ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση των προβλημάτων	3.64	.77	3.42	.63	3.59	.80	3.76	.69	0.235
5. Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	2.82	.63	3.23	.68	3.46	.57	3.56	.68	0.003 *
6. Επαγγελματική ανάπτυξη	3.95	.72	3.64	.66	3.91	.56	3.88	.60	0.328
7. Αντίκτυπος στη σχολική ζωή	3.39	.44	3.43	.55	3.62	.63	3.72	.62	0.132
8. Επαγγελματικό κύρος	4.02	.29	3.86	.66	3.91	.52	4.06	.47	0.346
9. Αυτο-αποτελεσματικότητα	4.21	.34	4.14	.73	4.00	.43	4.20	.49	0.361
10. Αυτονομία	4.23	.61	3.83	.89	4.07	.49	4.08	.68	0.337

*5.5.3 Διαφοροποίηση ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.*

Στον πίνακα 5.14 παρουσιάζονται τα ευρήματα αναφορικά με τις συγκρίσεις για τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών και την επαγγελματική ενδυνάμωση των

εκπαιδευτικών ως προς τα έτη προϋπηρεσίας τους. Τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών τους. Αντίθετα, προέκυψαν δύο σημαντικές διαφορές ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης που αφορά στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ( $p=0.038<0.05$ ) και την αυτονομία ( $p=0.014<0.05$ ). Αναλυτικότερα, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία κάτω των 10 ετών ( $\mu.τ.=3.05$ ,  $\tau.α.=0.67$ ) αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό την συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 11 έως 20 έτη ( $\mu.τ.=3.42$ ,  $\tau.α.=0.69$ ), 21 έως 30 έτη ( $\mu.τ.=3.57$ ,  $\tau.α.=0.65$ ) και 31 έτη και άνω ( $\mu.τ.=3.31$ ,  $\tau.α.=0.64$ ). Αντίθετα, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία κάτω των 10 ετών ( $\mu.τ.=4.29$ ,  $\tau.α.=0.58$ ) αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αυτονομία τους σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 11 έως 20 έτη ( $\mu.τ.=3.83$ ,  $\tau.α.=0.85$ ) και 31 έτη και άνω ( $\mu.τ.=3.85$ ,  $\tau.α.=0.77$ ). Στις υπόλοιπες διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών καθώς το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας ( $p$ -value) υψηλότερο από την τιμή  $\alpha=0.05$  ( $p>0.05$ ).

**5.14 Πίνακας** Αποτελέσματα συγκρίσεων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA

	Έτη Συνολικής Εκπαιδευτικής Προϋπηρεσίας Εκπαιδευτικών								p
	Έως 10		11-20		21-30		31 και άνω		
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA	
1. Ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων	3.71	.64	3.57	.77	3.79	.72	3.67	.38	0.503
2. Ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων	3.89	.61	3.82	.79	3.95	.70	3.93	.51	0.844
3. Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων	3.86	.62	3.78	.80	4.00	.65	3.85	.40	0.479
4. Ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση των προβλημάτων	3.64	.72	3.51	.73	3.74	.74	3.81	.48	0.388
5. Συμμετοχή στη λήψη	3.05	.67	3.42	.69	3.57	.65	3.31	.64	0.038*

αποφάσεων									
6. Επαγγελματική ανάπτυξη	3.95	.60	3.68	.78	3.97	.46	3.78	.36	0.129
7. Αντίκτυπος στη σχολική ζωή	3.51	.55	3.51	.70	3.73	.57	3.67	.38	0.257
8. Επαγγελματικό κύρος	4.07	.39	3.87	.67	4.07	.41	3.92	.36	0.214
9. Αυτο-αποτελεσματικότητα	4.18	.42	4.09	.69	4.20	.42	4.10	.32	0.709
10. Αυτονομία	4.29	.58	3.83	.85	4.19	.45	3.85	.77	0.014*

#### 5.5.4 Διαφοροποίηση ως προς το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών.

Στον πίνακα 5.15 παρουσιάζονται τα ευρήματα αναφορικά με τις συγκρίσεις για τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών και την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως προς το εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απόψεις ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών τους. Παρόμοια, δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές για τα επίπεδα επαγγελματικής ενδυνάμωσής τους. Σε όλες τις περιπτώσεις είχαμε παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας (p-value) υψηλότερο από την τιμή  $\alpha=0.05$  ( $p>0.05$ ). Επομένως, δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία για την απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης περί ισοδυναμίας των απόψεων εκπαιδευτικών με διαφορετικό εκπαιδευτικό επίπεδο.

**5.15 Πίνακας** Αποτελέσματα συγκρίσεων ως προς το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA

	Μορφωτικό Επίπεδο Εκπαιδευτικών						p
	Βασικό πτυχίο		Δεύτερο πτυχίο		Μεταπτυχιακό		
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	
1. Ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων	3.73	.68	3.51	.65	3.62	.79	0.609
2. Ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων	3.96	.69	3.67	.53	3.73	.72	0.232
3. Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων	3.94	.67	3.35	.62	3.84	.73	0.113

4. Ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση των προβλημάτων	3.69	.68	3.36	.56	3.61	.85	0.457
5. Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	3.45	.69	3.21	.44	3.34	.68	0.573
6. Επαγγελματική ανάπτυξη	3.87	.60	3.52	.40	3.85	.71	0.359
7. Αντίκτυπος στη σχολική ζωή	3.65	.64	3.38	.30	3.59	.51	0.515
8. Επαγγελματικό κύρος	4.00	.53	3.86	.20	3.98	.50	0.779
9. Αυτο-αποτελεσματικότητα	4.13	.55	4.05	.13	4.26	.46	0.468
10. Αυτονομία	4.06	.71	3.86	.24	4.04	.68	0.746

#### 5.5.5 Διαφοροποίηση ως προς το φύλο των διευθυντών.

Στον πίνακα 5.16 παρουσιάζονται τα ευρήματα αναφορικά με τις συγκρίσεις για τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών και την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο των διευθυντών. Τα αποτελέσματα του ελέγχου t-test έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο των διευθυντών. Αντίθετα, προέκυψε μια σημαντική διαφορά ως προς το φύλο των διευθυντών αναφορικά με την διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης τους που αφορά στην ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση των προβλημάτων ( $p=0.002<0.05$ ). Αναλυτικότερα, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν διευθυντή άντρα ( $\mu.τ.=3.76$ ,  $\tau.α.=0.65$ ) αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ικανότητα του διευθυντή τους αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση των προβλημάτων σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς που είχαν διευθυντή γυναίκα ( $\mu.τ.=3.31$ ,  $\tau.α.=0.80$ ).

**5.16 Πίνακας** Αποτελέσματα συγκρίσεων ως προς το φύλο των διευθυντών με χρήση του ελέγχου t-test

	Φύλο Διευθυντή				P
	Άντρας		Γυναίκα		
	Μέση Τιμή (MT)	Τυπική Απόκλιση (TA)	Μέση Τιμή (MT)	Τυπική Απόκλιση (TA)	

1. Ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων	3.72	.72	3.59	.64	0.385
2. Ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων	3.96	.68	3.71	.72	0.080
3. Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων	3.93	.67	3.76	.72	0.236
4. Ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση των προβλημάτων	3.76	.65	3.31	.80	0.002*
5. Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	3.47	.64	3.23	.77	0.083
6. Επαγγελματική ανάπτυξη	3.90	.59	3.69	.67	0.119
7. Αντίκτυπος στη σχολική ζωή	3.67	.62	3.46	.51	0.088
8. Επαγγελματικό κύρος	4.02	.50	3.86	.54	0.133
9. Αυτο-αποτελεσματικότητα	4.15	.47	4.14	.66	0.948
10. Αυτονομία	4.09	.66	3.92	.76	0.234

### 5.6 Συσχέτιση Συναισθηματικής Νοημοσύνης Διευθυντών και Επαγγελματικής Ενδυνάμωσης Εκπαιδευτικών

Στην τελευταία ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης του Pearson σχετικά με τη διερεύνηση της συσχέτισης της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών και της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ικανότητα του διευθυντή για την κατανόηση των προσωπικών συναισθημάτων σχετίζεται θετικά με την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων ( $r=0.397$ ,  $p=0.000<0.05$ ), την επαγγελματική ανάπτυξη ( $r=0.629$ ,  $p=0.000<0.05$ ), τον αντίκτυπο στη σχολική ζωή ( $r=0.522$ ,  $p=0.000<0.05$ ), το επαγγελματικό κύρος ( $r=0.573$ ,  $p=0.000<0.05$ ), την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ( $r=0.387$ ,  $p=0.000<0.05$ ) και την αυτονομία τους ( $r=0.398$ ,  $p=0.000<0.05$ ). Παρόμοια, η ικανότητα του διευθυντή για τη διαχείριση των συναισθημάτων σχετίζεται θετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων ( $r=0.321$ ,  $p=0.000<0.05$ ), την επαγγελματική ανάπτυξη ( $r=0.661$ ,  $p=0.000<0.05$ ), τον αντίκτυπο στη σχολική ζωή ( $r=0.444$ ,  $p=0.000<0.05$ ), το επαγγελματικό κύρος ( $r=0.546$ ,  $p=0.000<0.05$ ), την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ( $r=0.459$ ,  $p=0.000<0.05$ ) και την αυτονομία



τους ( $r=0.439$ ,  $p=0.000<0.05$ ). Η ικανότητα του διευθυντή για την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων σχετίζεται θετικά με την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων ( $r=0.433$ ,  $p=0.000<0.05$ ), την επαγγελματική ανάπτυξη ( $r=0.722$ ,  $p=0.000<0.05$ ), τον αντίκτυπο στη σχολική ζωή ( $r=0.535$ ,  $p=0.000<0.05$ ), το επαγγελματικό κύρος ( $r=0.569$ ,  $p=0.000<0.05$ ), την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ( $r=0.459$ ,  $p=0.000<0.05$ ) και την αυτονομία τους ( $r=0.492$ ,  $p=0.000<0.05$ ).

Τέλος, η ικανότητα του διευθυντή αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση των προβλημάτων σχετίζεται θετικά με την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων ( $r=0.4360$ ,  $p=0.000<0.05$ ), την επαγγελματική ανάπτυξη ( $r=0.593$ ,  $p=0.000<0.05$ ), τον αντίκτυπο στη σχολική ζωή ( $r=0.429$ ,  $p=0.000<0.05$ ), το επαγγελματικό κύρος ( $r=0.525$ ,  $p=0.000<0.05$ ), την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ( $r=0.339$ ,  $p=0.000<0.05$ ) και την αυτονομία τους ( $r=0.356$ ,  $p=0.000<0.05$ ).

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση όλων των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.

#### 5.17 Πίνακας Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντών και επαγγελματικής ενδυνάμωσης εκπαιδευτικών

		Ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναι- σθημάτων	Ικανότητα διαχείρισης των συναι- σθημάτων	Ικανότητα κατανόησης των συναισθημά- των των άλλων	Ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση των προβλημάτων
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	r	.397	.321	.433	.360
	P	.000	.000	.000	.000
Επαγγελματική ανάπτυξη	r	.629	.661	.722	.593
	P	.000	.000	.000	.000
Αντίκτυπος στη σχολική ζωή	r	.522	.444	.535	.429
	P	.000	.000	.000	.000
Επαγγελματικό κύρος	r	.573	.546	.569	.525
	P	.000	.000	.000	.000
Αυτο- αποτελεσματικότητα	r	.387	.459	.459	.339
	P	.000	.000	.000	.000
Αυτονομία	r	.398	.439	.492	.356
	P	.000	.000	.000	.000

## 6<sup>ο</sup> Κεφάλαιο : Συζήτηση

### 6.1 Συμπεράσματα

Η εργασία αυτή διεξήχθη προκειμένου να μελετηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών, η οποία είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της επιτυχημένης διοίκησης οργανισμών, αλλά και της προσωπικής επιτυχίας των ατόμων με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (Van Rooy & Viswesvaran, 2004). Μελετήθηκε επίσης, εάν η συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών των σχολικών μονάδων επηρεάζει την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και κατά πόσο ενδοσχολικοί και εξωσχολικοί παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές, η διδακτική εμπειρία και η εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις προαναφερθείσες μεταβλητές. Ένας ακόμη παράγοντας που διευρύνθηκε σε σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών είναι το φύλο τους καθώς, σύμφωνα με τους Porter and Stone (1995, όπ. αναφ. στον Adegboyega, 2019, σ. 656), οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη, είναι γενετικοί, κληρονομικοί και περιβαλλοντικοί. Ένας βασικός παράγοντας είναι η διαφορά φύλου και αφορά στον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με το γένος.

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών των σχολικών μονάδων έγινε με τη βοήθεια μιας κλίμακας 33-στοιχείων που δημιουργήθηκε από τους Nicola S. Shutte, John M. Malouff and Navjot Bhullar. Αποτελείται από 24 ερωτήσεις και είναι βασισμένη στο Schutte Emotional Intelligence Scale. Στην κλίμακα αυτή περιγράφονται οι τέσσερις πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι οποίες είναι η ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων, η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων, η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων και η ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση των προβλημάτων.

Αναλύοντας τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις προτάσεις του ερωτηματολογίου, διαπιστώθηκε πως αναγνωρίζουν σε μέτριο προς αρκετό βαθμό την ικανότητα των προϊσταμένων τους να αντιλαμβάνονται προσωπικά συναισθήματα. Όπως αναφέρει ο Katz (1974), το άτομο που διαθέτει εξαιρετικά αναπτυγμένη ανθρώπινη ικανότητα γνωρίζει τις δικές του στάσεις, υποθέσεις και πεποιθήσεις για άλλα άτομα και ομάδες. Αποδέχεται την ύπαρξη απόψεων, αντιλήψεων και πεποιθήσεων που είναι διαφορετικές από τις δικές του και

είναι σε θέση να καταλάβει τι εννοούν οι άλλοι με τα λόγια και τη συμπεριφορά τους. Επιπλέον, οι Day και Carroll (2004) συνδέουν την ικανότητα των ηγετών να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματά τους και να κατανοούν τις επιπτώσεις τους στις πράξεις τους και σε εκείνες των άλλων με την παροχή υψηλότερου επιπέδου αποτελεσματικής ηγεσίας.

Για τον επόμενο κλάδο της συναισθηματικής νοημοσύνης που σχετίζεται με τις ικανότητες του διευθυντή να χειρίζεται συναισθήματα, οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν ότι οι διευθυντές τους διαθέτουν σε μέτριο προς μεγάλο βαθμό την ικανότητα αυτή και μάλιστα σημείωσαν αρκετά υψηλά ποσοστά, με υψηλότερο όλων την παραδοχή πως ο διευθυντής έχει μεγάλες προσδοκίες από τον εαυτό του σε σχέση με αυτά που αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει (87.6%). Αυτή η ικανότητα θεωρείται σημαντική διότι όπως υποστηρίζει ο Covey (1989) η πιο πολύτιμη συμβουλή για την επιτυχία είναι οι ηγέτες να καθοδηγούν με βάση το παράδειγμά τους. Οπότε δεν υπάρχει καλύτερο πρότυπο για να ταυτιστούν οι υφιστάμενοι ενός οργανισμού από έναν υπεύθυνο ηγέτη που προσδοκά πολλά από τον εαυτό του. Επιπροσθέτως, το 69.0% χαρακτήρισε τον διευθυντή ευέλικτο, το 79.9% αισιόδοξο και θετικό άτομο και το 70.5% δήλωσε πως δεν παραιτείται εύκολα όταν αντιμετωπίζει προκλήσεις λόγω ηττοπάθειας. Μικρότερο ήταν το ποσοστό των ατόμων που συμφώνησαν με τη δήλωση αν μοιράζεται τα συναισθήματά του με τους άλλους, κρίνοντας έτσι οι εκπαιδευτικοί ότι οι διευθυντές τους δεν εκδηλώνουν στον περίγυρό τους αυτά που νιώθουν. Βέβαια, για να είναι ένας διευθυντής αποτελεσματικός θα πρέπει να αναπτύσσει την ικανότητά του να επικοινωνεί με επιτυχία τις ιδέες και τις στάσεις του σε άλλους (Katz, 1974), το οποίο προϋποθέτει ένα βαθύτερο άνοιγμα του εσωτερικού εαυτού προς τα έξω και ενός ουσιαστικότερου μοιράσματος συναισθημάτων και σκέψεων.

Στον τρίτο κλάδο της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορά στην ικανότητα του διευθυντή να καταλαβαίνει τα συναισθήματα των ανθρώπων που τον πλαισιώνουν, βρέθηκε ότι αυτό ισχύει σε έναν μέτριο προς μεγάλο βαθμό για τους διευθυντές των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων ήταν υψηλά, με πρώτο στη σειρά το 82.9% που αναφερόταν στη συμπεριφορά του διευθυντή απέναντι σε αυτούς που τα καταφέρνουν καλά σε όσα αναλαμβάνουν. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως επαινούνται από τον διευθυντή τους στις περιπτώσεις που λειτουργούν καλά και αναγνώρισαν ότι ο προϊστάμενός τους δημιουργεί όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις

ώστε το σχολικό κλίμα να είναι φιλικό. Ακόμα, ανέφεραν ότι μπορεί εύκολα να αντιληφθεί τα συναισθήματά τους και πως όταν δε νιώθουν καλά τους βοηθάει να νιώσουν καλύτερα. Σύμφωνα με τη Σταύρου (2017), αυτή η ικανότητα του ηγέτη να αντιλαμβάνεται τα δικά του συναισθήματα αλλά και τα συναισθήματα των συνεργατών του μπορεί να τον βοηθήσει να τα χρησιμοποιήσει κατάλληλα για να πάρει καθοριστικές αποφάσεις (Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, 2017, σ.425). Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες απάντησαν ότι ο διευθυντής τους παρουσιάζει τον εαυτό του με τέτοιο τρόπο ώστε να προκαλεί καλή εντύπωση στα άτομα γύρω του και ότι έχει την ικανότητα να κερδίζει εύκολα την εμπιστοσύνη των άλλων. Όπως αναφέρει ο Covey (1989), όπου επικρατεί η εμπιστοσύνη, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ελεύθεροι να είναι δημιουργικοί για να παίρνουν ρίσκα.

Για την τελευταία πλευρά της συναισθηματικής νοημοσύνης, που είναι η ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση προβλημάτων, οι ερωτηθέντες συμφώνησαν σε μέτριο προς αρκετό βαθμό με τις δηλώσεις που αφορούν σε αυτή την ικανότητα του σχολικού ηγέτη. Ειδικότερα, οι πλειονότητα των ερωτηθέντων υποστήριξε πως ο προϊστάμενος του σχολείου είναι επινοητικός και χαρακτηρίζεται από καινοτόμο πνεύμα, αναγνώρισε την ικανότητά του να ελέγχει τα συναισθήματά του και εκτιμά ότι μπορεί να λύνει προβλήματα όταν αυτά ανακύπτουν. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, όποιος θέλει να γίνει επιτυχημένος διευθυντής πρέπει πρώτα να μάθει να διαχειρίζεται και να καθοδηγεί τον εαυτό του και στη συνέχεια να αποτελέσει το παράδειγμα ώστε να οδηγήσει και τους άλλους με επιτυχία (Lazonic, 2012, σ. 800). Ωστόσο, ένα μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών απάντησε ότι ο διευθυντής τους επηρεάζεται από την ψυχολογική του κατάσταση όταν βρίσκεται αντιμέτωπος με προκλήσεις και επομένως τα συναισθήματά του ασκούν επιρροή πάνω του όταν χειρίζεται δύσκολες καταστάσεις. Η ικανότητα ενός ηγέτη να ανταπεξέρχεται στις προκλήσεις χωρίς να εμπλέκει τα προσωπικά του συναισθήματα θεωρείται σημαντικό χαρακτηριστικό, διότι εάν δεν μπορεί να αποστασιοποιηθεί από τα συναισθήματά του σε κρίσιμες στιγμές που προκύπτουν το πιθανότερο είναι να χάνει την ψυχραιμία του και να μην είναι αντικειμενικός απέναντι σε αυτό που καλείται να αντιμετωπίσει.

Εδώ να προσθέσουμε ότι τα αποτελέσματα των ελέγχων που έγιναν έδειξαν ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα όπως το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και τα έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας

δεν είναι παράγοντες πρόβλεψης διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών τους. Επίσης, όλες οι συσχετίσεις που έγιναν μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών και της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές. Τέλος, προέκυψε μια διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για μια πλευρά της συναισθηματικής νοημοσύνης και το φύλο των διευθυντών τους, η οποία έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες, καθώς οι Miller, Siliverman και Falk (1994) εξέτασαν τη διαφορά φύλου στη συναισθηματική ανάπτυξη και διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες πέτυχαν υψηλότερη βαθμολογία στη «Συναισθηματική δυναμική» και στα επίπεδα της συναισθηματικής τους ανάπτυξης, ενώ οι άνδρες είχαν υψηλότερη βαθμολογία στην «Πνευματική δυναμική».

Η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση στηρίχθηκε στο School Participant Empowerment Scale το οποίο αναπτύχθηκε από τους Paula M. Short and James S. Rinehart και περιλαμβάνει 23 προτάσεις τύπου Likert που καλύπτουν τις 6 διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης, δηλαδή τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, τη δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης, τον αντίκτυπο στη σχολική ζωή, το επαγγελματικό κύρος, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την αυτονομία.

Μελετώντας την πρώτη διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης που είναι η δυνατότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, βρέθηκε πως αναγνωρίζουν σε μικρό βαθμό τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων εντός του σχολικού πλαισίου. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι ερωτηθέντες δε θεωρούν ότι τους καθιστούν υπεύθυνους για την παρακολούθηση προγραμμάτων, ούτε ότι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για τον προϋπολογισμό του σχολείου. Ωστόσο, δέχτηκαν σε μεγάλο ποσοστό ότι συμμετέχουν ενεργά στη λήψη σχολικών αποφάσεων. Όπως υποστηρίζει ο Katz (1974), ο διευθυντής θα πρέπει να εργάζεται για να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα εγκρίσεων και ασφάλειας στην οποία οι υφιστάμενοι αισθάνονται ελεύθεροι να εκφράζονται χωρίς φόβο, ενθαρρύνοντάς τους να συμμετέχουν στον προγραμματισμό και στην εκτέλεση των πράξεων που τους επηρεάζουν άμεσα.

Σχετικά με τη δεύτερη διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν σε μέτριο προς μεγάλο βαθμό ότι τους δίνονται ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη στα πλαίσια του σχολείου τους. Αναλυτικότερα,

θεωρούν ότι το σχολείο τους χαρακτηρίζεται από επαγγελματισμό και ότι αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες. Ακόμα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε ότι το σχολείο στο οποίο εργάζεται καλύπτει τις επαγγελματικές τους ανάγκες και αναζητήσεις, πιστεύει πως τους δίνονται ευκαιρίες για δια βίου εκπαίδευση, αν και λιγότεροι από τους μισούς εκτιμούν ότι τους παρέχεται η δυνατότητα να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Για να είναι αποτελεσματικά τα σχολεία και άρα επιτυχημένα, θα πρέπει οι ηγέτες τους να είναι σε θέση να εφαρμόζουν τη δημιουργική ενέργεια των εκπαιδευτικών προς τη συνεχή βελτίωση (Terry, 1995, σ. 2).

Για την επόμενη διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης, που είναι ο αντίκτυπος των εκπαιδευτικών στη ζωή του σχολείου τους, με τις επιλογές που έκαναν έδειξαν ότι την αναγνωρίζουν σε μέτριο προς μεγάλο βαθμό. Έτσι, βρέθηκε ότι το 79.0% των ερωτηθέντων πιστεύει πως έχει κερδίσει τον σεβασμό των συναδέλφων του, αλλά όσον αφορά την επιρροή που θεωρούν ότι ασκούν σε όσα λαμβάνουν χώρα στο σχολείο τους, όπως και στις ευκαιρίες που τους δίνονται ώστε να επηρεάζουν τους άλλους απάντησαν θετικά όμως με μικρότερα ποσοστά. Παρόλα αυτά, ένα μεγάλο ποσοστό δήλωσε ότι είναι ικανοποιημένο από το σχολείο στο οποίο υπηρετεί και δε θα ήθελε να αλλάξει τη θέση του.

Όσον αφορά στο επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών τα αποτελέσματα έδειξαν ότι είναι σε υψηλά επίπεδα. Και στις πέντε δηλώσεις του ερωτηματολογίου που είχαν σχέση με αυτή τη διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης, τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που αποκρίθηκαν θετικά ήταν πολύ υψηλά, δηλώνοντας ότι είναι αποτελεσματικοί στη δουλειά τους, πως είναι καλοί σε αυτό που κάνουν και ότι έχουν τον σεβασμό των συναδέλφων τους. Επιπλέον, πιστεύουν ότι διαθέτουν ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο στους τομείς στους οποίους διδάσκουν και πως τους παρέχεται η ευκαιρία να αναδεικνύουν τις καινοτόμες ιδέες τους.

Επίσης, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν υψηλού βαθμού αυτο-αποτελεσματικότητα καθώς τα ποσοστά των καταφατικών απαντήσεων ξεπέρασαν το 90%. Τα νούμερα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικοί στη δουλειά τους και συγκεκριμένα, καταφέρνουν να διεκπεραιώνουν τις εργασίες που τους ανατίθενται, έχουν την ικανότητα να παρακινούν τους μαθητές τους και διαθέτουν διδακτικές δεξιότητες.

Στην έκτη και τελευταία διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν μια εικόνα υψηλής αυτονομίας. Θεωρούν ότι έχουν τη

δυνατότητα να αποφασίζουν για τη διαμόρφωση του προγράμματός τους και πως τους δίνεται η ευκαιρία να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους. Σύμφωνα με τον Covey (1989) οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται και να μοιράζονται την εμπειρία τους. Οι διευθυντές θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς που μοιράζονται και να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο.

Επιπρόσθετα, από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προέκυψε πως και οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν τις ίδιες απόψεις για τα επίπεδα της επαγγελματικής ενδυνάμωσής τους και επομένως το φύλο δεν είναι ένας παράγοντας που τις διαφοροποιεί. Επίσης, αν εξαιρέσουμε τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, στις υπόλοιπες διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων. Επιπρόσθετα, εκτός από τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στην αυτονομία στις άλλες διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης δεν παρατηρήθηκε κάποια συσχέτιση των απόψεων των εκπαιδευτικών με τα έτη προϋπηρεσίας τους. Τέλος, βρέθηκε ότι το μορφωτικό επίπεδο δεν επηρεάζει τις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση, καθώς δε βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, όπως επίσης δε βρέθηκε σχέση ανάμεσα στις απόψεις των ερωτηθέντων για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση και το φύλο τους.

Αναλύοντας διεξοδικά τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα αναφορικά με κάθε ερευνητικό ερώτημα. Κατά αυτόν τον τρόπο τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης Pearson σχετικά με τη διερεύνηση των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών τους στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση έδειξαν ότι και οι τέσσερις πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή, η ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων, διαχείρισης συναισθημάτων, κατανόησης συναισθημάτων των άλλων και αξιοποίησης συναισθημάτων για την επίλυση προβλημάτων σχετίζονται θετικά με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, δηλαδή με τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, την επαγγελματική ανάπτυξη, τον αντίκτυπο στη σχολική ζωή, το επαγγελματικό κύρος, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την αυτονομία των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι από τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης η επαγγελματική ανάπτυξη παρουσίασε τις πιο υψηλές θετικές συσχετίσεις με όλες τις πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή.

Ομοίως, όλες οι πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή εμφανίζουν αρκετά μεγάλη συσχέτιση με το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών. Από την άλλη μεριά, οι συσχετίσεις όλων των πλευρών της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης που αφορά στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ναί μεν ήταν θετικές αλλά ήταν οι χαμηλότερες που εντοπίστηκαν σε σχέση με τις υπόλοιπες διαστάσεις.

Επομένως, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή επηρεάζει την επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Η μελέτη των Amoli και Younan (2014, σ. 775) υποστηρίζει ότι οι διευθυντές και το προσωπικό του σχολείου δημιουργώντας ένα εργασιακό περιβάλλον προσανατολισμένο στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών προάγουν το αίσθημα της ικανοποίησης από την εργασία με αποτέλεσμα να ενισχύεται η επαγγελματική ενδυνάμωση των εργαζομένων. Μια άλλη έρευνα της George (2000) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη της ομάδας είναι σημαντική για την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας. Ο συναισθηματικά ευφυής ηγέτης μέσω της ενδυνάμωσης των μελών της ομάδας ενθαρρύνει την ταυτότητα και την αυτο-εκτίμηση της ομάδας. Κατά αυτόν τον τρόπο, δημιουργεί μία ατμόσφαιρα ενδυνάμωσης, βελτιώνοντας τον εαυτό του και τις ομαδικές διαδικασίες για το συλλογικό καλό.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, μέσα από τον έλεγχο t-test που έγινε για τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών ως προς το φύλο τους, διαπιστώθηκε μια σημαντική διαφορά που σχετίζεται με τον κλάδο της συναισθηματικής νοημοσύνης που σχετίζεται με την ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση προβλημάτων. Αναλυτικότερα, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι άντρες διευθυντές διαθέτουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ικανότητα να αξιοποιούν συναισθήματα προκειμένου να λύνουν τα προβλήματα που προκύπτουν στον χώρο του σχολείου σε σύγκριση με τις γυναίκες διευθύντριες. Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που έγινε, βρέθηκε μια έρευνα στην οποία αναφέρεται πως οι γυναίκες που κατέχουν διευθυντικές θέσεις παρουσίασαν σχετικά υψηλότερες κοινωνικές δεξιότητες σε σύγκριση με τους άνδρες (Shukla & Nagar, 2013, σ. 85). Σε μια άλλη μελέτη των Bar-On, Brown, Kirkcaldy και Thome, (2000) εντοπίστηκαν ορισμένες γενικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, καθώς οι γυναίκες προέκυψε ότι διαθέτουν πιο αναπτυγμένες διαπροσωπικές δεξιότητες από τους άνδρες, ενώ οι άνδρες φάνηκε να έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ικανότητα να



αντιστέκονται σε αγχωτικές καταστάσεις, όπως και να ελέγχουν καλύτερα τα συναισθήματά τους σε σχέση με τις γυναίκες.

Σχετικά με το επόμενο ερευνητικό ερώτημα που αναφέρεται στη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την Επαγγελματική Ενδυνάμωσή τους με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας τους τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA έδειξαν ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών μόνο με δύο διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Έτσι, προέκυψε ότι υπάρχει διαφορά ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στην αυτονομία.

Αξιολογώντας τα αποτελέσματα της έρευνας βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία κάτω των 10 ετών αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς που έχουν προϋπηρεσία 11 έως 20 έτη, 21 έως 30 έτη και 31 έτη και άνω. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς που έχουν μεγαλύτερη προϋπηρεσία. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τη μελέτη των Rice και Schneider (1994, σ. 55) οι οποίοι αναφέρουν ότι οι δάσκαλοι επιθυμούν μεγαλύτερη συμμετοχή στη σύλληψη αποφάσεων από αυτή που τους παρέχεται. Στην ίδια μελέτη παρατηρήθηκε ότι όσο υψηλότερο ήταν το επίπεδο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων τόσο υψηλότερη ήταν η αναφερόμενη ικανοποίηση από την εργασία. Άρα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν περισσότερες ευκαιρίες να λαμβάνουν αποφάσεις, έχοντας τον έλεγχο των ημερήσιων προγραμμάτων και να αισθάνονται ότι προσφέρουν στους μαθητές τους υψηλού επιπέδου υπηρεσίες (Bogler & Somech, 2004, σ. 278).

Επίσης, έχει ενδιαφέρον ότι τα ευρήματα της σύγκρισης που έγινε ανάμεσα στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στα έτη προϋπηρεσίας τους έδειξαν πως υπάρχει μια σημαντική διαφορά αναφορικά με την αυτονομία που θεωρούν ότι διαθέτουν στο σχολικό πλαίσιο. Ειδικότερα, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία κάτω των 10 ετών αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αυτονομία τους σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς που έχουν προϋπηρεσία 11 έως 20 έτη και 31 έτη και άνω. Το εύρημα αυτό θα λέγαμε ότι δεν ήταν αναμενόμενο, καθώς θα πίστευε κανείς ότι όσο αυξάνονται τα χρόνια εμπειρίας ενός ατόμου σε ένα επάγγελμα τόσο θα αυξανόταν και η αυτονομία που αισθάνεται ότι

διαθέτει μέσα στο εργασιακό του περιβάλλον. Έρευνες αναφέρουν ότι με τα χρόνια υπηρεσίας ο εργαζόμενος έχοντας αποκτήσει εμπειρία στη συγκεκριμένη δουλειά, μπορεί και ελέγχει με πιο αποτελεσματικό τρόπο τα συναισθήματά του και άρα αγχώνεται λιγότερο και προσαρμόζεται καλύτερα στην εργασία λόγω της εμπειρίας του (McKenna, 2000). Αντίθετα, οι νεότεροι εργαζόμενοι με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας δείχνουν να είναι λιγότερο ευέλικτοι και δε διαχειρίζονται τόσο αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους (Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer, 1999, σ. 33).

Όσον αφορά στο ερώτημα που ερευνά τη συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών με την άποψή τους για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας που υπηρετούν τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απόψεις ως προς το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών τους. Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι υπάρχει ισοδυναμία μεταξύ των απόψεων εκπαιδευτικών με διαφορετικό εκπαιδευτικό επίπεδο για τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή του σχολικού οργανισμού στον οποίο υπηρετούν.

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα εξέτασε τη διαφορά στις απόψεις των δύο φύλων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με την Επαγγελματική τους Ενδυνάμωση και τα αποτελέσματα του ελέγχου t-test έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τα επίπεδα της επαγγελματικής ενδυνάμωσής τους. Οπότε με βάση τα δεδομένα αυτά θα λέγαμε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση δε διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο τους. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τη μελέτη που διεξήγαγαν οι Porter and Stone (1995), όπ. αναφ. στον Adegboyega, 2019, σ. 656) στην οποία υποστηρίζουν ότι η γυναίκα επικεντρώνεται κυρίως στις διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ ο άνδρας ενδιαφέρεται περισσότερο για εργασιακά και διάφορα άλλα προβλήματα.

Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα που μελέτησε τη συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών και στις απόψεις τους για τη συμβολή του διευθυντή στην Επαγγελματική τους Ενδυνάμωση, από τον έλεγχο ANOVA που πραγματοποιήθηκε προέκυψε μια σημαντική διαφορά ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών με τη διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης που σχετίζεται με τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, καθώς οι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 41 έως 51

ετών και πάνω εκτιμούν πως συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που ηλικιακά βρίσκονται κάτω των 30 και μέχρι 40 ετών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης των Short και Rinehart (1992, σ. 4) βρέθηκε ότι το σχολικό κλίμα, η ηλικία και η εμπειρία είναι σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της ενδυνάμωσης. Στις υπόλοιπες διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων.

Με βάση τις συσχετίσεις που έγιναν για το ερώτημα που ερευνά τη συσχέτιση που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι υπάρχει μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των διευθυντών τους και της Επαγγελματικής τους Ανάπτυξης, διαπιστώθηκε ότι όλες οι πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή ασκούν θετική επιρροή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων και μάλιστα προέκυψε ισχυρή θετική συσχέτιση και με τις τέσσερις πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, οι διευθυντές πρέπει να ενδιαφέρονται πραγματικά για το τι συμβαίνει μέσα στις τάξεις των σχολείων τους. Πρέπει να παρέχουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να προβληματίζονται πάνω στη διδασκαλία τους και στη σχολική πρακτική (Covey, 1989, σ. 6). Συνεχίζοντας ο Covey (1989), ισχυρίζεται πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να ξεφύγουν από τους τέσσερις τοίχους των τάξεων τους, να συνεργάζονται, να διευκολύνονται και να αισθάνονται ότι έχουν την ελευθερία και την ευελιξία να επιδιώξουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αναφέρεται στη σχέση που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι υπάρχει μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των διευθυντών τους και της Αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, αναλύοντας τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης Pearson με τη διερεύνηση της συσχέτισης της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών και της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες πιστεύουν πως η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή τους σχετίζεται θετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Βέβαια, πρέπει να αναφέρουμε πως η ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων και η ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση των προβλημάτων παρουσίασαν μικρότερη θετική συσχέτιση με την αυτο-αποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τις άλλες δύο πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική

ανασκόπηση που έγινε, η αυτο-αποτελεσματικότητα ορίζεται ως η πίστη ενός ατόμου ότι διαθέτει την ικανότητα να ενεργοποιεί τα κίνητρα, τις γνώσεις και τη συμπεριφορά του ώστε να διεκπεραιώνει όσα του ανατίθενται σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Τα άτομα με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα επιλέγουν προκλητικούς στόχους, επενδύουν μεγάλη προσπάθεια για την επίτευξή τους και δεν απογοητεύονται από τις άτυχες συγκυρίες. Όπως έχει διαπιστωθεί, η αυτο-αποτελεσματικότητα συσχετίζεται θετικά με την υψηλή εργασιακή απόδοση (Stajkovic & Luthans, 1998, αναφ. στο Ιορδάνογλου, 2008, σ. 151), με την ικανοποίηση και την οργανωσιακή αφοσίωση (Ιορδάνογλου, 2008, σ. 151).

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα το οποίο μελετά τη συσχέτιση που εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι υπάρχει ανάμεσα στην Ικανότητα του διευθυντή/ντριας να Αξιοποιεί τα Συναισθήματα για την Επίλυση Προβλημάτων στον χώρο εργασίας και στον αντίκτυπο στη Σχολική Ζωή βρέθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές που εξετάστηκαν. Επιπλέον, προέκυψε πως και οι τέσσερις πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή επιδρούν θετικά στην περίπτωση της διάστασης του αντίκτυπου στη σχολική ζωή και μάλιστα σημειώθηκαν αρκετά μεγάλα νούμερα, κυρίως μεταξύ της ικανότητας κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων και της ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων με τον αντίκτυπο στη σχολική ζωή. Τέλος, βρέθηκε μια μικρότερη συσχέτιση ανάμεσα στον αντίκτυπο στη σχολική ζωή και στην ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων, όπως και στην ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση προβλημάτων.

Ο αντίκτυπος αναφέρεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να επηρεάσουν και να επιδράσουν στη ζωή του σχολείου (Bogler & Somech, 2004, σ. 278). Σύμφωνα με τους Lee και Koh (2001, σ. 686) η ενδυνάμωση ορίζεται ως η ψυχολογική κατάσταση του υφιστάμενου που περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις οι οποίες επηρεάζονται από την υποστηρικτική συμπεριφορά του προϊσταμένου. Μια από αυτές τις διαστάσεις είναι ο αντίκτυπος, που περιλαμβάνει την αντίληψη του βαθμού στον οποίο ένα άτομο μπορεί να επηρεάσει τα στρατηγικά, διοικητικά ή λειτουργικά αποτελέσματα της δουλειάς του. Ως εκ τούτου, αναφέρεται στην ανάγκη του εκπαιδευτικού να επηρεάσει τη διαδικασία διδασκαλίας και εκμάθησης.

## 6.2 Περιορισμοί

Έχοντας ολοκληρώσει την έρευνα για το υπό μελέτη θέμα αναφορικά με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την επίδραση που τυχόν έχει στη διαδικασία της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να αναλυθούν και οι περιορισμοί που εντοπίστηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Αυτό που θα πρέπει πρωτίστως να σημειωθεί είναι ότι στη παρούσα μελέτη εξετάστηκαν συγκεκριμένες πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή και διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Επομένως, το μικρό χρονικό πλαίσιο και οι περιορισμένες πλευρές της μελέτης σε καμία περίπτωση δε θα μπορούσαν να θεωρηθούν επαρκείς προκειμένου να διερευνηθεί το θέμα της συναισθηματικής νοημοσύνης του σχολικού διευθυντή και να βρεθούν οι προεκτάσεις που έχει στην επαγγελματική ενδυνάμωση στο σύνολο των εκπαιδευτικών του κάθε σχολείου, καθώς αποτελεί ένα δύσκολο προς μελέτη ζήτημα καθώς είναι πολυσυζητημένο και αμφιλεγόμενο, με πολλές παραμέτρους και διαφορετικές ερμηνείες.

Ένας ακόμη βασικός περιορισμός είναι το τοπικής εμβέλειας και μικρού μεγέθους δείγμα, το οποίο συμμετείχε στην έρευνα με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, όπως και ο τρόπος με τον οποίο διεξήχθη η δειγματοληψία, καθώς επιλέχθηκε ένα βολικό δείγμα για την υλοποίηση της έρευνας. Επομένως, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα το δείγμα που συμμετείχε να μην έχει την ίδια διάρθρωση με αυτή του γενικού πληθυσμού και για τον λόγο αυτό να θεωρηθεί μεροληπτικό. Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να τονιστεί και η δυσπιστία ενός μέρους των εκπαιδευτικών που τους ζητήθηκε να απαντήσουν στις δηλώσεις του ερευνητικού εργαλείου, καθώς θεώρησαν ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που έπρεπε να σημειώσουν στην αρχή του ερωτηματολογίου θα φανέρωναν την ταυτότητά τους. Επίσης, πολλοί ήταν εκείνοι που αρνήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο όταν ενημερώθηκαν ότι πρόκειται για τον διευθυντή του σχολείου τους, γιατί το εξέλαβαν ως αξιολόγηση προς το πρόσωπο του προϊσταμένου τους. Υπήρξαν μάλιστα και έντονες αντιδράσεις τις οποίες η ερευνήτρια προσπάθησε να διαχειριστεί με ηρεμία και με τη διεξαγωγή διαλόγου. Επιπλέον, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας ότι οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν τις προσωπικές τους απόψεις προκειμένου να

αξιολογήσουν τα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών τους, οι οποίες μπορεί και να μεροληπτούν, καθώς υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να επηρεάζονται από τις διαπροσωπικές σχέσεις, είτε καλές είτε κακές, που είχαν αναπτύξει με τον διευθυντή του σχολείου στο οποίο υπηρετούσαν.

Επομένως, η υποκειμενική κρίση των συμμετεχόντων δεν επιτρέπει την ανεπιφύλακτη γενίκευση και αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων, καθώς οι απαντήσεις τους ενδεχομένως να είναι επηρεασμένες από τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και να μη χαρακτηρίζονται από την ειλικρίνεια που απαιτείται ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να είναι αξιόπιστα και να ανταποκρίνονται στα πραγματικά δεδομένα.

## Βιβλιογραφία

## Ελληνόγλωσση

1. Γεωργολόπουλος, Β., Παπαλόη, Ε. (2017). Ηγεσία που υπηρετεί: Διαστάσεις και επιπτώσεις ενός εναλλακτικού τρόπου ηγεσίας στη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. 1<sup>ο</sup> Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, Θεσσαλονίκη, 24 - 26 Νοεμβρίου 2017, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Β΄, 70-81.
2. Γιαννούλη, Κ. (2017). Η ανίχνευση κινήτρων των διευθυντών σχολικών μονάδων για την κάλυψη της θέσης του σχολικού ηγέτη και η συμβολή τους στην αποτελεσματική διοίκηση μιας σχολικής μονάδας. Μία εμπειρική έρευνα. 1<sup>ο</sup> Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, Θεσσαλονίκη, 24 - 26 Νοεμβρίου 2017, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Β΄, 82-94.
3. Ιορδάνογλου, Δ. (2008). Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού στις σύγχρονες οργανώσεις–Νέες τάσεις και πρακτικές. *Αθήνα: Κριτική*, Σελ, 29(32), 249.
4. Iseris, G. (2016). Στατιστικές μέθοδοι ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων. Η περίπτωση του CiGreece. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 5, 175-189.
5. Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (1998). Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
6. Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.
7. Παπαβασιλείου, Δ. (2017). *Η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης των σχολικών ηγετών στη διαδικασία της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Απόψεις εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης νομού Κιλκίς* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης).
8. Πλατσίδου, Μ. (2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη: θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία. Αθήνα: Gutenberg.

9. Πουρκός, Μ. Α., & Δαφέρμος, Μ. (2010). Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Αθήνα: Τόπος.
10. Ρούσσο, Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS. Αθήνα: Τόπος.
11. Σταύρου, Σ. (2018). Η συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη επηρεάζει την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και την εφαρμογή ενός κοινού οράματος σε έναν οργανισμό;. 1<sup>ο</sup> Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, Θεσσαλονίκη, 24 - 26 Νοεμβρίου 2017, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Β', 420-429.

#### Ξενόγλωσση

1. Adegboyega, L. O. (2019). Influence of Moderating Variables on Nigerian Undergraduates' Emotional Intelligence and Attitude towards Examination. *International Journal of Instruction*, 12(2), 654-661.
2. Adegboyega, L. O., Idowu, A. I., & Mowaiye-Fagbemi, O. (2016). Relationship between emotional intelligence and attitude towards examination of undergraduates at University of Ilorin.
3. Amoli, F. A., & Youran, M. (2014). Delving the relationship between teacher empowerment and job satisfaction among Iranian EFL teachers in Tehran Aviation University. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(4), 771.
4. Avolio, B. J., Zhu, W., Koh, W., & Bhatia, P. (2004). Transformational leadership and organizational commitment: Mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(8), 951-968.
5. Banker, L. L. (2017). *Job Embedded Teacher Leadership Training: A Study of Teacher Empowerment in an Elementary Public School District* (Doctoral dissertation, Caldwell University).
6. Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., & Thome, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the



- Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and individual differences*, 28(6), 1107-1118.
7. Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public administration quarterly*, 112-121.
  8. Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *The strategies for taking charge*. Leaders, New York: Harper. Row.
  9. Bennis, W. G., & Townsend, R. (1989). *On becoming a leader* (Vol. 36). Reading, MA: Addison-Wesley.
  10. Berry, B., Daughtrey, A., & Wieder, A. (2010a). *Teacher leadership: Leading the way to effective teaching and learning*. Retrieved from Center for Teaching Quality: <http://www.teachingquality.org>.
  11. Berry, B., Daughtrey, A., & Wieder, A. (2010b). *A better system for schools: Developing, supporting and retaining effective teachers*. Retrieved from Center for Teaching Quality: <http://www.teachingquality.org>.
  12. Blanchard, K. H., Carlos, J. P., & Randolph, W. A. (1999). *The 3 keys to empowerment: Release the power within people for astonishing results*. Berrett-Koehler Publishers.
  13. Blase, J. (2001). *Empowering teachers: What successful principals do*. Corwin Press.
  14. Blase, J., & Blase, J. (1996). Facilitative school leadership and teacher empowerment: Teacher's perspectives. *Social Psychology of Education*, 1(2), 117-145.
  15. Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it?. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.
  16. Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and teacher education*, 20(3), 277-289.
  17. Bush, T. & Glover, D. (2004). *Leadership development: Evidence and beliefs*. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/5094/1/leadership-development-evidenceand-beliefs.pdf>.

18. Caruso, D. R., & Salovey, P. (2004). *The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
19. Cherniss, C. (2000, April). Emotional intelligence: What it is and why it matters. In *annual meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA* (Vol. 15).
20. Cherniss, C., & Adler, M. (2000). *Promoting emotional intelligence in organizations: Make training in emotional intelligence effective*. American Society for Training and Development, .
21. Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligence workplace. How to select for measure and improve emotional intelligence in individuals, groups and organizations san Francisco: Jossey-Bass.* (<http://psycnet.apa.org/record/2001-00355-021>)
22. Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Sage Publications.
23. Conger, J. A., Kanungo, R. N., & Menon, S. T. (2000). Charismatic leadership and follower effects. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 21(7), 747-767.
24. Covey, S. R. (1989). *The 7 habits of highly effective people* (Vol. 101). New York: Simon & Schuster.
25. Day, A. L., & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual differences*, 36(6), 1443-1458.
26. Donovan, M. (1994). The empowerment plan. *The Journal for Quality and Participation*, 17(4), 12.
27. Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
28. Gallagher, A. (2013, January 23). Building teacher capacity & recognizing excellence [blog entry]. Retrieved from *Innovate, Create, Educate* at <http://lasdilearn.blogspot.com/2013/01/building-teacher-capacity-recognizing.html>

29. George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human relations*, 53(8), 1027-1055.
30. Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*, 1, 27-44.
31. Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Press.
32. Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2001). Primal leadership: The hidden driver of great performance. *Harvard business review*, 79(11), 42-53.
33. Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157-191.
34. Hirsch, E., Emerick, S., Church, K., & Fuller, E. (2006a). *Teacher working conditions are student learning conditions: A report on the 2006 North Carolina teacher working conditions survey*. Retrieved from Center for Teaching Quality website: <http://www.teachingquality.org>.
35. Ismail, A., Mohamed, H. A. B., Sulaiman, A. Z., Mohamad, M. H., & Yusuf, M. H. (2011). An empirical study of the relationship between transformational leadership, empowerment and organizational commitment. *Business and Economics Research Journal*, 2(1), 89.
36. Katz, R. L. (1974). Skills of an effective administrator. In *Harvard Business Review*. Retrieved from <https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator/ar/>
37. Keedy, J. L., Gordon, S. P., Newton, R. M., & Winter, P. A. (2001). An assessment of school councils, collegial groups, and professional development as teacher empowerment strategies. *Journal of In-Service Education*, 27(1), 29-50.
38. Koberg, C. S., Boss, R. W., Senjem, J. C., & Goodman, E. A. (1999). Antecedents and outcomes of empowerment: Empirical evidence from the health care industry. *Group & organization management*, 24(1), 71-91.
39. Kreisberg, S. (1992). *Transforming power: Domination, empowerment, and education*. SUNY Press.

40. Krishnan, V. R. (2012). Transformational leadership and personal outcomes: empowerment as mediator. *Leadership & Organization Development Journal*, 33(6), 550-563.
41. Kyle, D. T. (1998). *The Four Powers Of Leadership: Presence Intention Wisdom Compassion*. Health Communications, Inc.
42. Lazovic Svetlana (2012) the Role and Importance of Emotional Intelligence in Knowledge Management. *Knowledge and Learning: Global Empowerment; Proceedings of the Management, Knowledge and Learning International Conference*. 797-805.
43. Lee, M., & Koh, J. (2001). Is empowerment really a new concept?. *International journal of human resource management*, 12(4), 684-695.
44. Leithwood, K., Jantzi, D., & Fernandez, A. (1993). *Secondary school teachers' commitment to change: The contributions of transformational leadership*. Retrieved from: <http://www.eric.ed.gov:80/PDFS/ED360701.pdf>.
45. Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of organizational Behavior*, 26(4), 425-431.
46. London, M. (1993). Relationships between career motivation, empowerment and support for career development. *Journal of occupational and organizational psychology*, 66(1), 55-69.
47. McKenna E., (2000). *Business psychology and organizational behavior. A student's handbook*, 3th edn, London: Psychology press.
48. Maeroff, G. I. (1988). *The Empowerment of Teachers. Overcoming the Crisis of Confidence*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Ave., New York, NY 10027.
49. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433-442.
50. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?. *American psychologist*, 63(6), 503-517.
51. Melita Prati, L., Douglas, C., Ferris, G. R., Ammeter, A. P., & Buckley, M. R. (2003). Emotional intelligence, leadership effectiveness, and team outcomes. *The International Journal of Organizational Analysis*, 11(1), 21-40.
52. Menon, S. (2001). Employee empowerment: An integrative psychological approach. *Applied psychology*, 50(1), 153-180.

53. Miller, N. B., Silverman, L. K., & Falk, R. F. (1995). Emotional development, intellectual ability, and gender. *Talents and Gifts, 18*(1), 20-38.
54. Nelson, D. B., & Low, G. R. (2003). Emotional intelligence: Achieving academic and career excellence.
55. Page, N., & Czuba, C. E. (1999). Empowerment: What is it. *Journal of extension, 37*(5), 1-5.
56. Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational leadership, 56*, 28-31.
57. Price, H. E., & Moolenaar, N. M. (2015). Principals' social interactions with teachers. *Journal of Educational Administration. 53*, 116-139.
58. Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The leadership quarterly, 10*(2), 285-305.
59. Rice, E. M., & Schneider, G. T. (1994). A decade of teacher empowerment: An empirical analysis of teacher involvement in decision making, 1980-1991. *Journal of Educational Administration, 32*(1), 43-58.
60. Rinehart, J. S., & Short, P. M. (1993). Job Satisfaction and Empowerment among Teacher Leaders, Reading Recovery Teachers, and Regular Classroom Teachers.
61. Rinehart, J. S., Short, P. M., Short, R. J., & Eckley, M. (1998). Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process. *Educational Administration Quarterly, 34*(1\_suppl), 630-649.
62. Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School effectiveness and school improvement, 17*(2), 179-199.
63. Sağnak, M., Kuruöz, M., Polat, B., & Soylu, A. (2015). Transformational leadership and innovative climate: An examination of the mediating effect of psychological empowerment. *Eurasian journal of educational research, 15*(60), 149-162.
64. Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional Intelligence and the coping process. Στο C. R. Snyder, *Coping: The psychology of what works*. New York: Oxford University Press.
65. Sánchez-Núñez, M. T., Patti, J., & Holzer, A. (2015). Effectiveness of a leadership development program that incorporates social and emotional intelligence for aspiring school leaders.

66. SCARR, S. (1989). Protecting General Intelligence: Constructs and Consequences. In *Intelligence: Measurement, theory, and public policy: Proceedings of a symposium in honor of Lloyd G. Humphreys* (p. 74). University of Illinois Press.
67. Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 18(2), 63-68.
68. Shukla, R., & Nagar, D. (2013). Impact of gender and managerial levels on emotional intelligence and job performance of Indian revenue service officers. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 4(1), 83.
69. Shepherd-Jones, A. R., & Salisbury-Glennon, J. D. (2018). Perceptions Matter: The Correlation between Teacher Motivation and Principal Leadership Styles. *Journal of Research in Education*, 28(2), 93-131.
70. Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). Teacher Empowerment and School Climate.
71. Smollan, R., & Parry, K. (2011). Follower perceptions of the emotional intelligence of change leaders: A qualitative study. *Leadership*, 7(4), 435-462.
72. Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
73. Terry, P. M. (1995). Empowering teachers as leaders. *National Forum Journal*. Retrieved from <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Terry,%20paul%20M.%20Empowering%20Teachers%20As%20Leaders.pdf>
74. Zaleznik, A. (2004, January). Managers and leaders. Are they different? *Harvard Business Review*, Reprint R0401G. Retrieved from <http://hbr.org/2004/01/managersand-leaders-are-they-different/ar/1>.
75. Van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 71-95.
76. Veisi, S., Azizifar, A., Gowhary, H., & Jamalinesari, A. (2015). The relationship between Iranian EFL teachers' empowerment and teachers' self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 185, 437-445.

77. Vitello-Cicciu, J. M. (2003). Innovative leadership through emotional intelligence. *Nursing Management*, 34(10), 28-32.
78. Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310.
79. Wynne, J. (2001). Teachers as Leaders in Education Reform. ERIC Digest.
80. Zhou, J., & George, J. M. (2003). Awakening employee creativity: The role of leader emotional intelligence. *The leadership quarterly*, 14(4-5), 545-568.

### Ιστοσελίδες

1. **Mayer and Salovey model of emotional intelligence.**  
<http://www.theeiinstitute.com/what-is-emotional-intelligence/4-mayer-and-salovey-model-of-emotional-intelligence.html>
2. Τόμος Α - **leadership2017** - Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.  
[http://www.leadership2017.uom.gr/wp-content/uploads/2018/09/Volume\\_1.pdf](http://www.leadership2017.uom.gr/wp-content/uploads/2018/09/Volume_1.pdf)
3. Νικολέττα Ταλιαδώρου - **Academia** .edu.  
<http://independent.academia.edu/NikolettaTaliadorou>

## Παράρτημα

## Παράρτημα Α

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, πραγματοποιείται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού μου στο Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας με θέμα τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφορικά με τον βαθμό που εκτιμούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των σχολικών ηγετών είναι σημαντική στη διαδικασία επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.

Θα σας παρακαλούσα να αφιερώσετε λίγο από τον χρόνο σας για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου καθώς θα συμβάλετε ουσιαστικά στη διεξαγωγή της έρευνας.

Σημειώνεται ότι για τη συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου δεν απαιτείται η καταχώρηση προσωπικών στοιχείων, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Οι απαντήσεις που θα δοθούν είναι απόλυτα εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 20 λεπτά.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

Με εκτίμηση

Ελένη Καλαμπούρη

**Μέρος Α΄****Δημογραφικά και Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικού****Φύλο**

1. Γυναίκα
2. Άνδρας

**Ηλικία**

1. έως 30 ετών
2. 31- 40 ετών
3. 41-50 ετών
4. 51-60 ετών
5. >61 ετών

**Σπουδές**

1. Βασικό Πτυχίο



2. Δεύτερο πτυχίο
3. Μεταπτυχιακό
4. Διδακτορικό

**Χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας:**

1. 1-10 χρόνια
2. 11-20 χρόνια
3. 21-30 χρόνια
4. >30 χρόνια

**Σχέση εργασίας:**

1. Μόνιμος
2. Προσωρινός/ή αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου
3. Προσωρινός αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου
4. Ωρομίσθια/ος

**Η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε, διοικείται από:**

1. Διευθυντή
2. Διευθύντρια

**Β' Μέρος**

**Συναισθηματική Νοημοσύνη Διευθυντή**

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν τον διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε. Παρακαλούμε να έχετε στο μυαλό σας τον διευθυντή ή τη διευθύντριά σας και να απαντήσετε κατά πόσο τον/τη χαρακτηρίζει η καθεμία από τις παρακάτω συμπεριφορές ή ιδιότητες. Σημειώστε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο με βάση την παρακάτω κλίμακα:

- 1= Διαφωνώ απόλυτα
- 2= Διαφωνώ
- 3= Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- 4= Συμφωνώ
- 5= Συμφωνώ απόλυτα

2. Κατά την άποψή σας, ο διευθυντής/ντρια του σχολείου σας:	1	2	3	4	5
<b>2.1. Προσδοκεί να επιτύχει στα περισσότερα πράγματα με τα οποία καταπιάνεται.</b>					

2.2. Κερδίζει εύκολα την εμπιστοσύνη των άλλων.					
2.3. Δυσκολεύεται να καταλάβει τα μη-λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι.					
2.4. Έχει ευελιξία στον τρόπο που χειρίζεται τις καταστάσεις.					
2.5. Δίνει σημασία στην εκδήλωση των συναισθημάτων του.					
2.6. Διακατέχεται από αισιοδοξία και έχει θετικό πνεύμα.					
2.7. Ο τρόπος που χειρίζεται τις προκλήσεις επηρεάζεται από την ψυχολογική του κατάσταση.					
2.8. Μοιράζεται τα συναισθήματά του με άλλους.					
2.9. Οργανώνει εκδηλώσεις που οι άλλοι απολαμβάνουν.					
2.10. Δημιουργεί τις προϋποθέσεις στο σχολείο ώστε το κλίμα να είναι φιλικό.					
2.11. Έχει επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που εκπέμπει στους άλλους.					
2.12. Παρουσιάζει τον εαυτό του με τρόπο που κάνει καλή εντύπωση στους άλλους.					
2.13. Έχει ικανότητες επίλυσης των προβλημάτων όταν αυτά ανακύπτουν.					
2.14. Μπορεί να καταλάβει τι αισθάνονται οι άλλοι «διαβάζοντας» την έκφρασή τους.					
2.15. Είναι επινοητικός και έχει καινοτόμο πνεύμα.					
2.16. Ελέγχει τα συναισθήματά του.					
2.17. Επαινεί τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι καλό.					
2.18. Αναγνωρίζει τα μη-λεκτικά μηνύματα που οι άλλοι του στέλνουν.					
	1	2	3	4	5
2.19. Όταν κάποιος του μιλά για ένα σημαντικό γεγονός της ζωής του/της, σχεδόν αισθάνεται σαν να το έχει βιώσει ο ίδιος το γεγονός αυτό.					
2.20. Όταν αντιμετωπίζει μία πρόκληση, παραιτείται εύκολα γιατί πιστεύει ότι θα αποτύχει.					
2.21. Καταλαβαίνει τι νιώθουν οι άλλοι, απλά κοιτώντας τους.					
2.22. Βοηθάει τους άλλους να νιώσουν καλύτερα, όταν δε νιώθουν καλά.					
2.23. Μπορεί να καταλάβει πώς αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι από τον τόνο της φωνής τους.					
2.24. Δυσκολεύεται να καταλάβει τα συναισθήματα των άλλων.					

**Γ΄ ΜΕΡΟΣ****Επαγγελματική Ενδυνάμωση Εκπαιδευτικών**

Ο σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου είναι να εξακριβώσει την άποψη των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν, συμβάλλει στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Παρακαλώ διαβάστε προσεχτικά κάθε μία από τις δηλώσεις και αποφασίστε αν διαφωνείτε ή συμφωνείτε ακολουθώντας την παρακάτω κλίμακα:

1= Διαφωνώ απόλυτα

2= Διαφωνώ

3= Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

4= Συμφωνώ

5= Συμφωνώ απόλυτα

3. Κατά την άποψή μου, αναφορικά με το έργο μου στο σχολείο:	1	2	3	4	5
<b>3.1. Συχνά με καθιστούν υπεύθυνο για την παρακολούθηση προγραμμάτων.</b>					
<b>3.2. Εργάζομαι σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από επαγγελματισμό.</b>					
<b>3.3. Πιστεύω ότι έχω κερδίσει τον σεβασμό των άλλων.</b>					
<b>3.4. Πιστεύω ότι έχω την ικανότητα να διεκπεραιώνω τις εργασίες που μου ανατίθενται.</b>					
<b>3.5. Συμμετέχω ενεργά στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο.</b>					
<b>3.6. Με αντιμετωπίζουν ως επαγγελματία</b>					
<b>3.7. Έχω σημαντική επιρροή σε όσα συμβαίνουν στο σχολείο μου.</b>					
<b>3.8. Πιστεύω ότι είμαι αποτελεσματικός στη δουλειά μου.</b>					
<b>3.9. Πιστεύω ότι παρακινώ τους μαθητές.</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>3.10. Έχω διδακτικές δεξιότητες.</b>					
<b>3.11. Μου δίνεται η ευκαιρία για επαγγελματική ανάπτυξη.</b>					
<b>3.12. Έχω τον σεβασμό των συναδέλφων μου.</b>					
<b>3.13. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων για τον προϋπολογισμό του σχολείου.</b>					
<b>3.14. Έχω την υποστήριξη και τον σεβασμό των συναδέλφων.</b>					
<b>3.15. Μου δίνεται ευκαιρία για δια βίου μάθηση.</b>					
<b>3.16. Έχω ένα ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο στους τομείς στους οποίους διδάσκω.</b>					
<b>3.17. Έχω την ευκαιρία ανάδειξης καινοτόμων ιδεών.</b>					
<b>3.18. Αντιλαμβάνομαι ότι έχω την ευκαιρία να επηρεάζω τους άλλους.</b>					
<b>3.19. Μπορώ να αποφασίζω σε μεγάλο βαθμό για το δικό μου πρόγραμμα.</b>					
<b>3.20. Έχω την ευκαιρία να συνεργάζομαι με άλλους</b>					

<b>εκπαιδευτικούς στο σχολείο μου.</b>					
<b>3.21. Πιστεύω ότι είμαι καλός σε αυτό που κάνω.</b>					
<b>3.22. Πιστεύω ότι στο σχολείο που υπηρετώ, καλύπτονται σημαντικά οι επαγγελματικές ανάγκες και αναζητήσεις μου.</b>					
<b>3.23. Είμαι ικανοποιημένος από το σχολείο μου και δεν θα ήθελα να αλλάξω σχολείο.</b>					

### Παράρτημα Β

Α. Πίνακες για τις πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή της σχολικής μονάδας

#### 1. Ικανότητα Κατανόησης Προσωπικών Συναισθημάτων

**Α.1.1** πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Δίνει σημασία στην εκδήλωση των συναισθημάτων του».

<b>2.5 Δίνει σημασία στην εκδήλωση των συναισθημάτων του</b>		v	%	F%
Valid	I absolutely disagree	2	1,6	1,6
	I disagree	10	7,8	9,4
	I neither disagree nor agree	34	26,4	36,2
	I agree	51	39,5	76,4
	I absolutely agree	30	23,3	100,0
	Total	127	98,4	
Missing	System	2	1,6	
Total		129	100,0	

**Α.1.2** πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Μπορεί να καταλάβει τι αισθάνονται οι άλλοι «διαβάζοντας» την έκφρασή τους».

<b>2.14 Μπορεί να καταλάβει τι αισθάνονται οι άλλοι «διαβάζοντας» την έκφρασή τους.</b>		v	%	F%
Valid	I absolutely disagree	1	,8	,8
	I disagree	12	9,3	10,1
	I neither	30	23,3	33,3

disagree nor agree			
I agree	58	45,0	78,3
I absolutely agree	28	21,7	100,0
Total	129	100,0	

**A.1.3** πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Αναγνωρίζει τα μη-λεκτικά μηνύματα που οι άλλοι του στέλνουν».

<b>2.18 Αναγνωρίζει τα μη-λεκτικά μηνύματα που οι άλλοι του στέλνουν.</b>		V	%	F%
Valid	I absolutely disagree	2	1,6	1,6
	I disagree	9	7,0	8,6
	I neither disagree nor agree	26	20,2	28,9
	I agree	69	53,5	82,8
	I absolutely agree	22	17,1	100,0
	Total	128	99,2	
Missing	System	1	,8	
Total		129	100,0	

**A.1.4** πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Μπορεί να καταλάβει πώς αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι από τον τόνο της φωνής τους».

<b>2.23 Μπορεί να καταλάβει πώς αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι από τον τόνο της φωνής τους.</b>		v	%	F%
	I absolutely disagree	2	1,6	1,6
	I disagree	9	7,0	8,5
	I neither disagree nor agree	35	27,1	35,7
	I agree	61	47,3	82,9
	I absolutely agree	22	17,1	100,0
	Total	129	100,0	

## 2 Ικανότητα Διαχείρισης των Συναισθημάτων

### A.2.1 πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή:

«Έχει ευελιξία στον τρόπο που χειρίζεται τις καταστάσεις.»

<b>2.4 Έχει ευελιξία στον τρόπο που χειρίζεται τις καταστάσεις.</b>		v	%	F%
Valid	I absolutely disagree	2	1,6	1,6
	I disagree	11	8,5	10,2
	I neither disagree nor agree	26	20,2	30,5
	I agree	50	38,8	69,5
	I absolutely agree	39	30,2	100,0
	Total	128	99,2	
Missing	System	1	,8	
Total		129	100,0	

### A.2.2 πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Μοιράζεται τα συναισθήματά του με άλλους».

<b>2.8 Μοιράζεται τα συναισθήματά του με άλλους</b>		v	%	F%
Valid	I absolutely disagree	3	2,3	2,3
	I disagree	13	10,1	12,5
	I neither disagree nor agree	42	32,6	45,3
	I agree	54	41,9	87,5
	I absolutely agree	16	12,4	100,0
	Total	128	99,2	
Missing	System	1	,8	
Total		129	100,0	

### A.2.3 πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή:

«Όταν αντιμετωπίζει μία πρόκληση, παραιτείται εύκολα γιατί πιστεύει ότι θα αποτύχει».

<b>2.20 Όταν αντιμετωπίζει μία πρόκληση, παραιτείται εύκολα γιατί πιστεύει ότι θα αποτύχει</b>		v	%	F%
	I absolutely disagree	44	34,1	34,1
	I disagree	47	36,4	70,5

I neither disagree nor agree	22	17,1	87,6
I agree	15	11,6	99,2
I absolutely agree	1	,8	100,0
Total	129	100,0	

### 3 Ικανότητα Κατανόησης των Συναισθημάτων των Άλλων

**A.3.1** πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή:

«Οργανώνει εκδηλώσεις που οι άλλοι απολαμβάνουν».

<b>2.9 Οργανώνει εκδηλώσεις που οι άλλοι απολαμβάνουν</b>			
	v	%	F%
I absolutely disagree	1	,8	,8
I disagree	11	8,5	9,3
I neither disagree nor agree	28	21,7	31,0
I agree	61	47,3	78,3
I absolutely agree	28	21,7	100,0
Total	129	100,0	

**A.3.2** πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή:

«Παρουσιάζει τον εαυτό του με τρόπο που κάνει καλή εντύπωση στους άλλους».

<b>2.12 Παρουσιάζει τον εαυτό του με τρόπο που κάνει καλή εντύπωση στους άλλους</b>			
	v	%	F%
Valid I absolutely disagree	3	2,3	2,3
I disagree	11	8,5	10,9
I neither disagree nor agree	31	24,0	35,2
I agree	57	44,2	79,7
I absolutely agree	26	20,2	100,0
Total	128	99,2	
Missing System	1	,8	
Total	129	100,0	

**A.3.3** πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή:

«Επαινεί τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι καλό».

<b>2.17 Επαινεί τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι καλό</b>			
	v	%	F%
I absolutely disagree	4	3,1	3,1
I disagree	7	5,4	8,5
I neither disagree nor agree	11	8,5	17,1
I agree	55	42,6	59,7
I absolutely agree	52	40,3	100,0
Total	129	100,0	

**A.3.4** πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή:

«Βοηθάει τους άλλους να νιώσουν καλύτερα, όταν δε νιώθουν καλά».

<b>2.22 Βοηθάει τους άλλους να νιώσουν καλύτερα, όταν δε νιώθουν καλά</b>			
	v	%	F%
I absolutely disagree	3	2,3	2,3
I disagree	7	5,4	7,8
I neither disagree nor agree	17	13,2	20,9
I agree	63	48,8	69,8
I absolutely agree	39	30,2	100,0
Total	129	100,0	

**A.3.5** πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή:

«Δυσκολεύεται να καταλάβει τα συναισθήματα των άλλων».

<b>2.24 Δυσκολεύεται να καταλάβει τα συναισθήματα των άλλων</b>			
	v	%	F%
I absolutely disagree	35	27,1	27,1
I disagree	54	41,9	69,0
I neither disagree nor agree	22	17,1	86,0
I agree	16	12,4	98,4
I absolutely agree	2	1,6	100,0
Total	129	100,0	

#### 4 Ικανότητα Αξιοποίησης των Συναισθημάτων για την Επίλυση Προβλημάτων

**A.4.1** πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή:

«Ο τρόπος που χειρίζεται τις προκλήσεις επηρεάζεται από την ψυχολογική του κατάσταση».



**2.7 Ο τρόπος που χειρίζεται τις προκλήσεις επηρεάζεται από την ψυχολογική του κατάσταση**

	v	%	F%
I absolutely disagree	9	7,0	7,0
I disagree	28	21,7	28,7
I neither disagree nor agree	49	38,0	66,7
I agree	33	25,6	92,2
I absolutely agree	10	7,8	100,0
Total	129	100,0	

**A.4.2** πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Έχει ικανότητες επίλυσης των προβλημάτων όταν αυτά ανακύπτουν».

**2.13 Έχει ικανότητες επίλυσης των προβλημάτων όταν αυτά ανακύπτουν**

	v	%	F%
I absolutely disagree	1	,8	,8
I disagree	7	5,4	6,2
I neither disagree nor agree	20	15,5	21,7
I agree	56	43,4	65,1
I absolutely agree	45	34,9	100,0
Total	129	100,0	

**A.4.3** πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Ελέγχει τα συναισθήματά του».

**2.16 Ελέγχει τα συναισθήματά του**

	v	%	F%
I absolutely disagree	2	1,6	1,6
I disagree	7	5,4	7,0
I neither disagree nor agree	31	24,0	31,0
I agree	67	51,9	82,9
I absolutely agree	22	17,1	100,0
Total	129	100,0	

B. Πίνακες για τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών

1. Συμμετοχή στη Λήψη Αποφάσεων

**B.1.1** πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Συμμετέχω ενεργά στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο».

<b>3.5 Συμμετέχω ενεργά στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο</b>			
	v	%	F%
I absolutely disagree	1	,8	,8
I disagree	6	4,7	5,4
I neither disagree nor agree	30	23,3	28,7
I agree	67	51,9	80,6
I absolutely agree	25	19,4	100,0
Total	129	100,0	

**B.1.2** πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων για τον προϋπολογισμό του σχολείου».

<b>3.13 Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων για τον προϋπολογισμό του σχολείου</b>				
		v	%	F%
Valid	I absolutely disagree	26	20,2	20,3
	I disagree	37	28,7	49,2
	I neither disagree nor agree	24	18,6	68,0
	I agree	31	24,0	92,2
	I absolutely agree	10	7,8	100,0
	Total	128	99,2	
Missing	System	1	,8	
Total		129	100,0	

2. Επαγγελματική Ανάπτυξη

**B.2.1** πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Με αντιμετωπίζουν ως επαγγελματία».

<b>3.6 Με αντιμετωπίζουν ως επαγγελματία</b>				
		v	%	F%
Valid	I absolutely disagree	1	,8	,8
	I disagree	6	4,7	5,5
	I neither disagree nor agree	30	23,3	28,9
	I agree	65	50,4	79,7
	I absolutely agree	26	20,2	100,0
	Total	128	99,2	
Missing	System	1	,8	
Total		129	100,0	

**B.2.2** πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή:  
«Μου δίνεται η ευκαιρία για επαγγελματική ανάπτυξη».

<b>3.11 Μου δίνεται η ευκαιρία για επαγγελματική ανάπτυξη</b>				
		v	%	F%
	I absolutely disagree	1	,8	,8
	I disagree	8	6,2	7,0
	I neither disagree nor agree	56	43,4	50,4
	I agree	49	38,0	88,4
	I absolutely agree	15	11,6	100,0
	Total	129	100,0	

#### 4. Αντίκτυπος στη Σχολική Ζωή

**B.3.1** πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Έχω σημαντική επιρροή σε όσα συμβαίνουν στο σχολείο μου».

<b>3.7 Έχω σημαντική επιρροή σε όσα συμβαίνουν στο σχολείο μου</b>				
		v	%	F%
	I absolutely disagree	2	1,6	1,6
	I disagree	13	10,1	11,6
	I neither disagree nor agree	56	43,4	55,0
	I agree	46	35,7	90,7
	I absolutely agree	12	9,3	100,0
	Total	129	100,0	

**B.3.2** πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Αντιλαμβάνομαι ότι έχω την ευκαιρία να επηρεάζω τους άλλους».

<b>3.18 Αντιλαμβάνομαι ότι έχω την ευκαιρία να επηρεάζω τους άλλους</b>			
	v	%	F%
I disagree	8	6,2	6,2
I neither disagree nor agree	54	41,9	48,1
I agree	55	42,6	90,7
I absolutely agree	12	9,3	100,0
Total	129	100,0	

**B.3.3** πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Είμαι ικανοποιημένος από το σχολείο μου και δεν θα ήθελα να αλλάξω σχολείο».

<b>3.23 Είμαι ικανοποιημένος από το σχολείο μου και δεν θα ήθελα να αλλάξω σχολείο</b>			
	v	%	F%
I absolutely disagree	2	1,6	1,6
I disagree	6	4,7	6,2
I neither disagree nor agree	23	17,8	24,0
I agree	48	37,2	61,2
I absolutely agree	50	38,8	100,0
Total	129	100,0	

#### 4. Επαγγελματικό Κύρος

**B.4.1** πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Έχω την υποστήριξη και τον σεβασμό των συναδέλφων».

<b>3.14 Έχω την υποστήριξη και τον σεβασμό των συναδέλφων</b>			
	v	%	F%
I absolutely disagree	2	1,6	1,6
I disagree	1	,8	2,3
I neither disagree nor agree	25	19,4	21,7
I agree	73	56,6	78,3

I absolutely agree	28	21,7	100,0
Total	129	100,0	

**B.4.2** πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή:

«Έχω την ευκαιρία ανάδειξης καινοτόμων ιδεών».

<b>3.17 Έχω την ευκαιρία ανάδειξης καινοτόμων ιδεών</b>			
	v	%	F%
I absolutely disagree	2	1,6	1,6
I disagree	5	3,9	5,4
I neither disagree nor agree	30	23,3	28,7
I agree	73	56,6	85,3
I absolutely agree	19	14,7	100,0
Total	129	100,0	

## 5. Αυτο-αποτελεσματικότητα

**B.5.1** πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη

μεταβλητή: «Πιστεύω ότι παρακινώ τους μαθητές».

<b>3.9 Πιστεύω ότι παρακινώ τους μαθητές</b>			
	v	%	F%
I absolutely disagree	1	,8	,8
I disagree	1	,8	1,6
I neither disagree nor agree	10	7,8	9,3
I agree	79	61,2	70,5
I absolutely agree	38	29,5	100,0
Total	129	100,0	

## 6. Αυτονομία

**B.6.1** πίνακας σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη

μεταβλητή: «Μπορώ να αποφασίζω σε μεγάλο βαθμό για το δικό μου πρόγραμμα».

<b>3.19 Μπορώ να αποφασίζω σε μεγάλο βαθμό για το δικό μου πρόγραμμα</b>			
	v	%	F%
I absolutely disagree	1	,8	,8
I disagree	7	5,4	6,2
I neither disagree nor agree	19	14,7	20,9

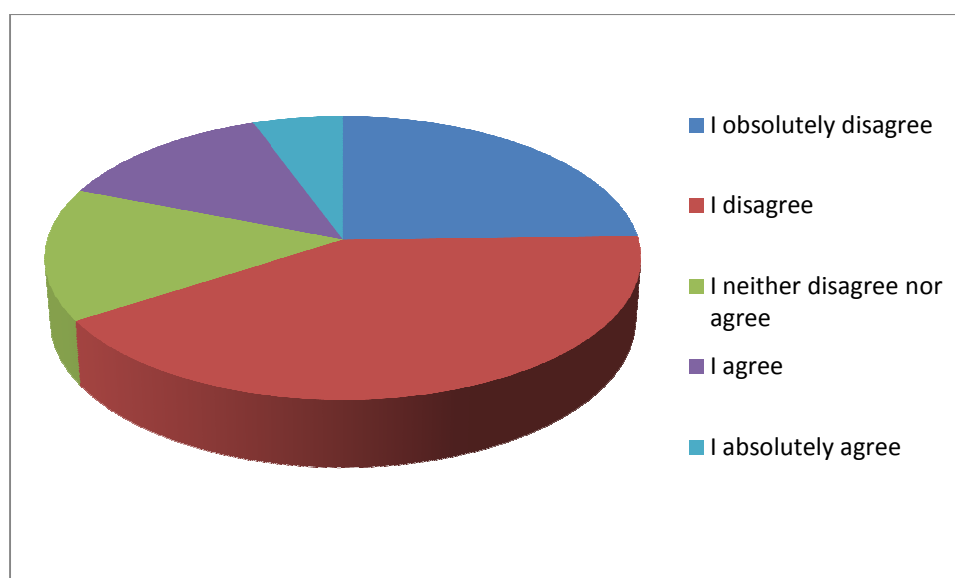
agree			
I agree	70	54,3	75,2
I absolutely agree	32	24,8	100,0
Total	129	100,0	

**B.6.2 πίνακας** σχετικών συχνοτήτων % απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή: «Έχω την ευκαιρία να συνεργάζομαι με άλλους εκπαιδευτικούς στο σχολείο μου»

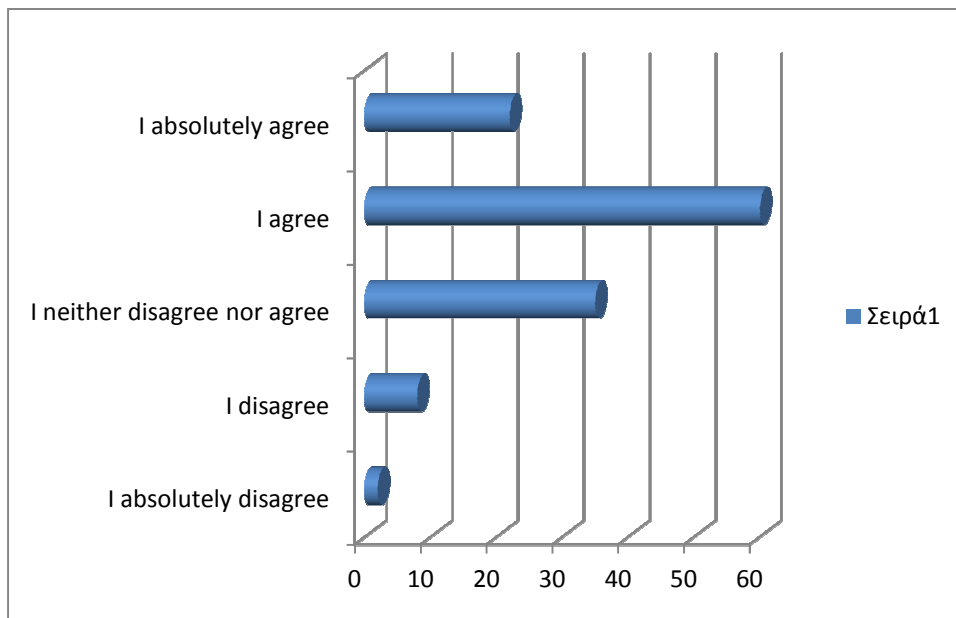
<b>3.20 Έχω την ευκαιρία να συνεργάζομαι με άλλους εκπαιδευτικούς στο σχολείο μου</b>		v	%	F%
Valid	I absolutely disagree	1	,8	,8
	I disagree	3	2,3	3,1
	I neither disagree nor agree	11	8,5	11,7
	I agree	76	58,9	71,1
	I absolutely agree	37	28,7	100,0
	Total	128	99,2	
Missing	System	1	,8	
Total		129	100,0	

Γ. Γραφήματα για τις πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

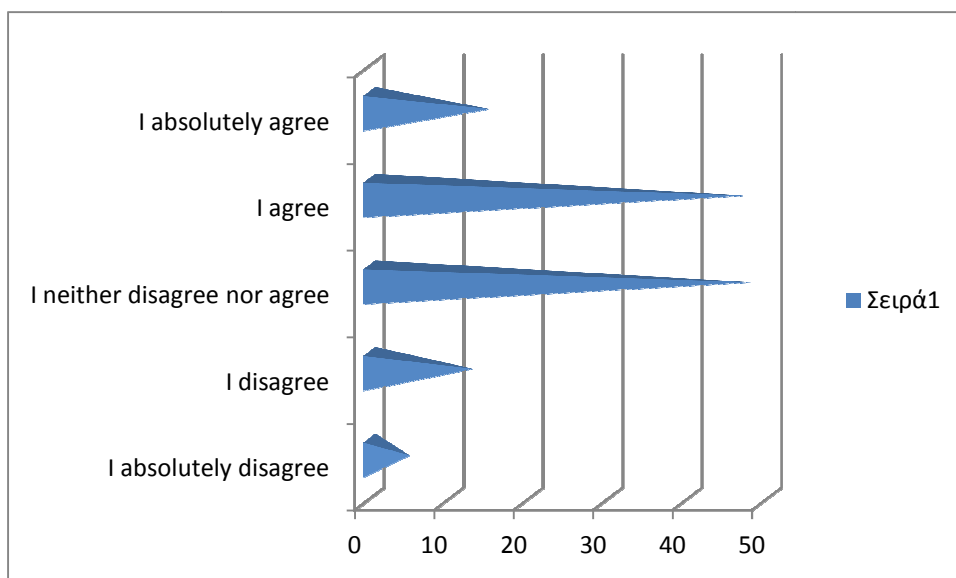
#### 1 Ικανότητα Κατανόησης Προσωπικών Συναισθημάτων



**Γ.1.1 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Δυσκολεύεται να καταλάβει τα μη-λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι».

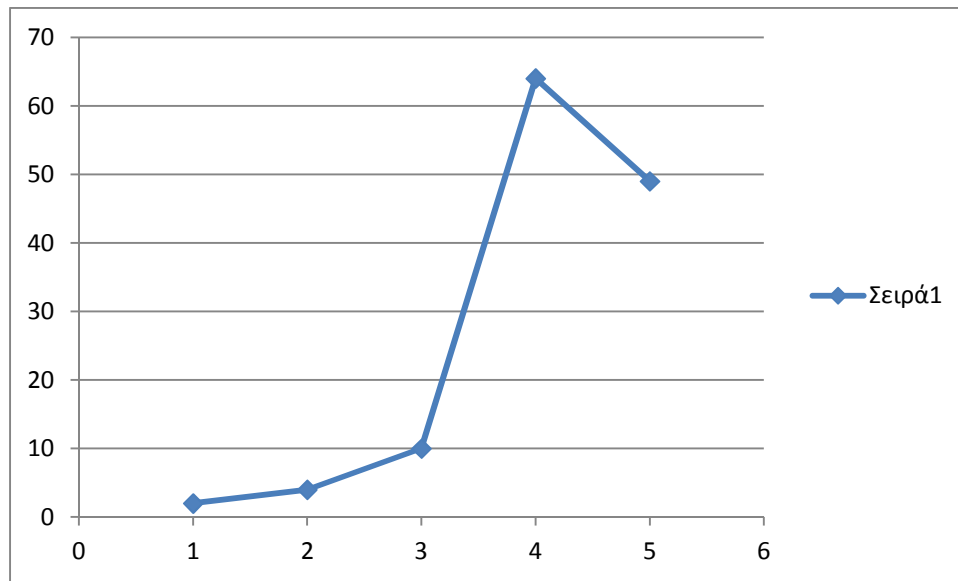


**Γ.1.2 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Έχει επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που εκπέμπει στους άλλους».

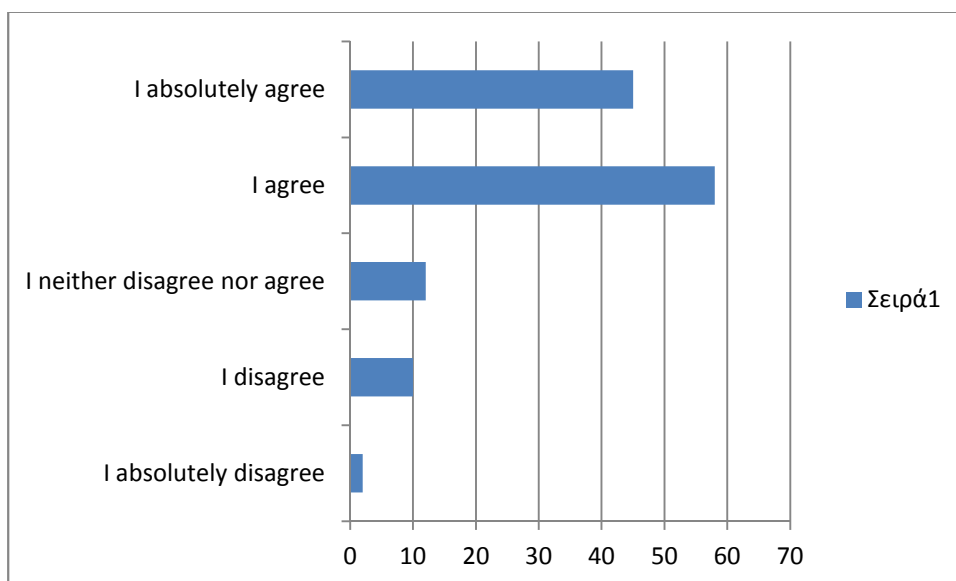


**Γ.1.3 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Καταλαβαίνει τι νιώθουν οι άλλοι, απλά κοιτώντας τους».

## 2 Ικανότητα Διαχείρισης των Συναισθημάτων



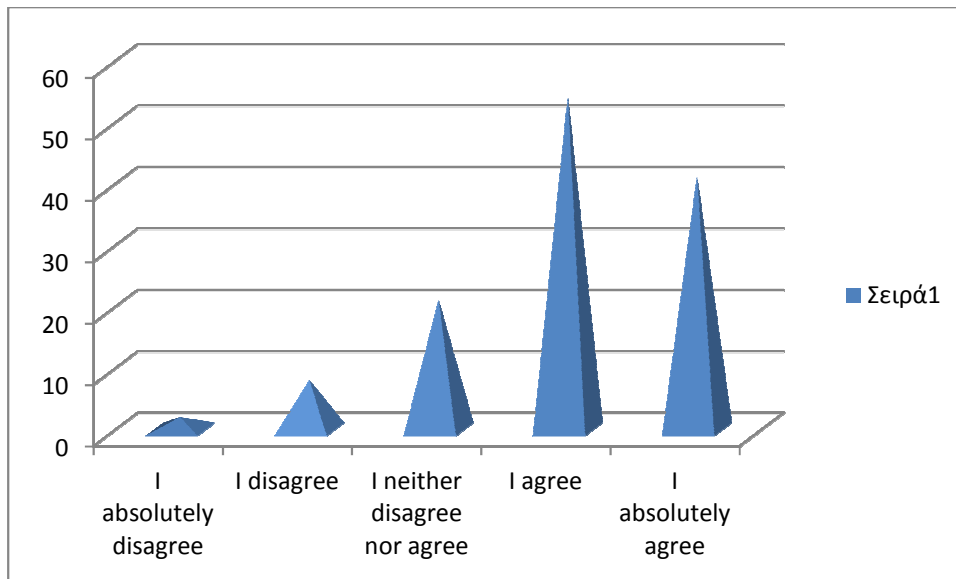
**Γ.2.1 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Προσδοκεί να επιτύχει στα περισσότερα πράγματα με τα οποία καταπιάνεται».



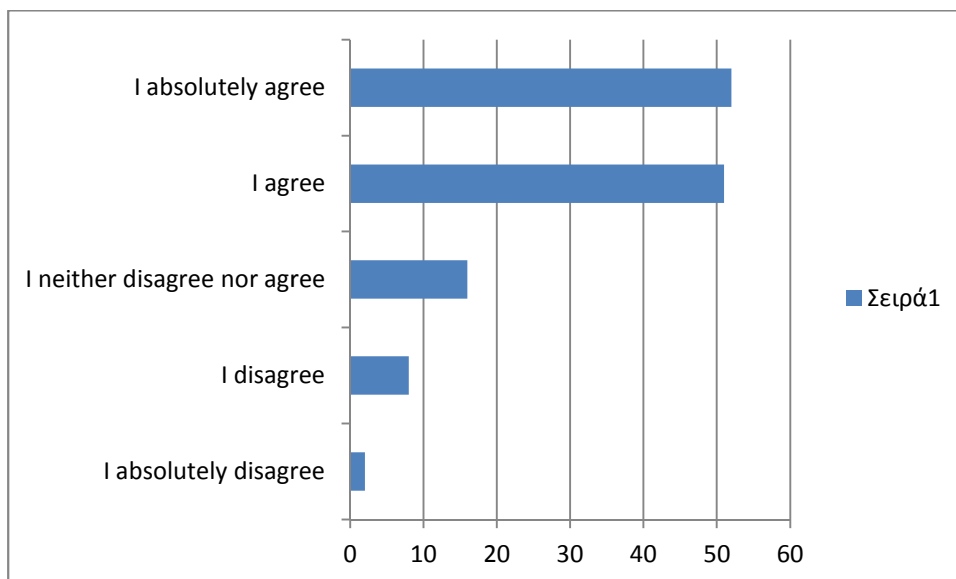
**Γ.2.2 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Διακατέχεται από αισιοδοξία και έχει θετικό πνεύμα».

## 3 Ικανότητα Κατανόησης των Συναισθημάτων των Άλλων

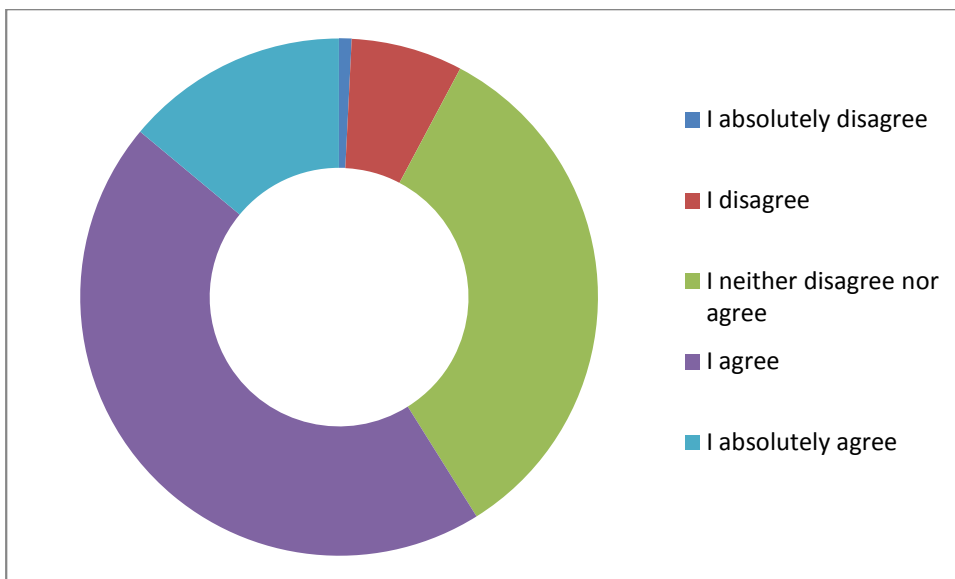




**Γ.3.1. Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Κερδίζει εύκολα την εμπιστοσύνη των άλλων».

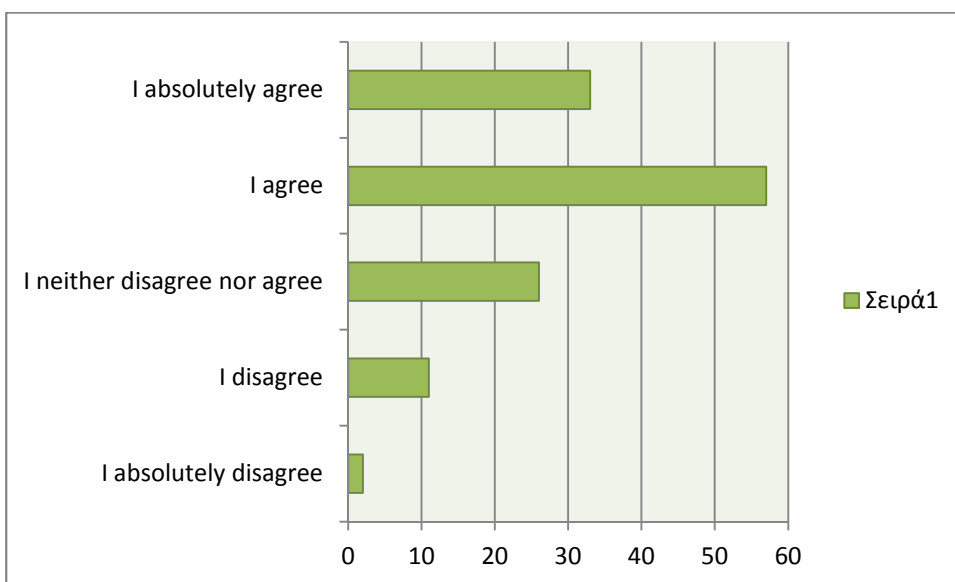


**Γ.3.2 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Δημιουργεί τις προϋποθέσεις στο σχολείο ώστε το κλίμα να είναι φιλικό».



**Γ.3.3 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Όταν κάποιος του μιλά για ένα σημαντικό γεγονός της ζωής του/της, σχεδόν αισθάνεται σαν να το έχει βιώσει ο ίδιος το γεγονός αυτό».

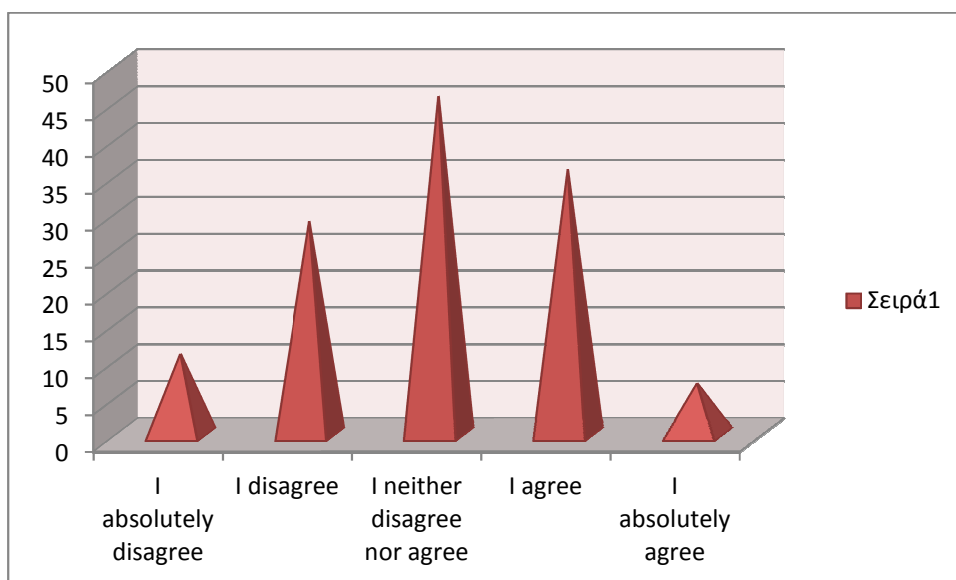
#### 4 Ικανότητα Αξιοποίησης των Συναισθημάτων για την Επίλυση Προβλημάτων



**Γ.4.1 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Είναι επινοητικός και έχει καινοτόμο πνεύμα».

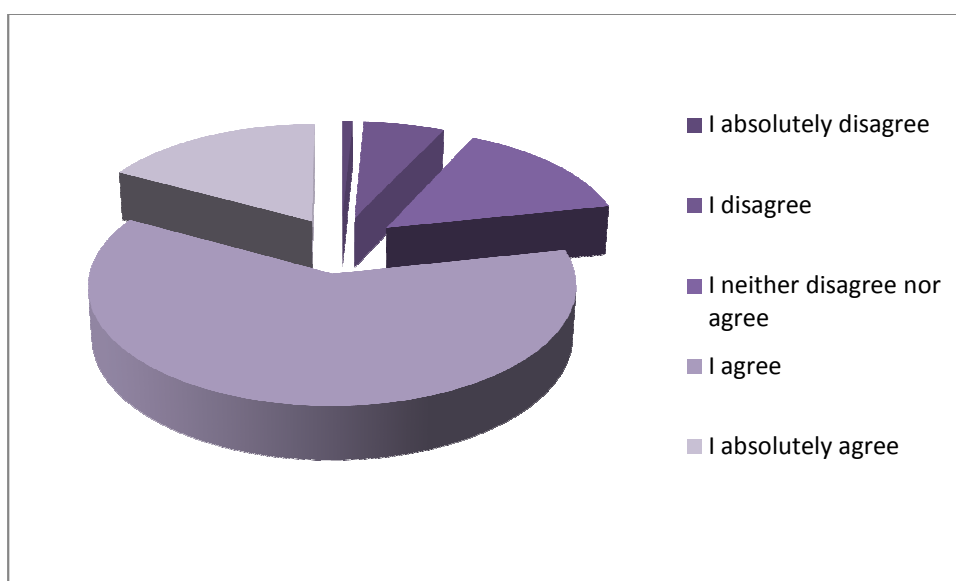
Δ. Γραφήματα για τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών

1. Συμμετοχή στη Λήψη Αποφάσεων

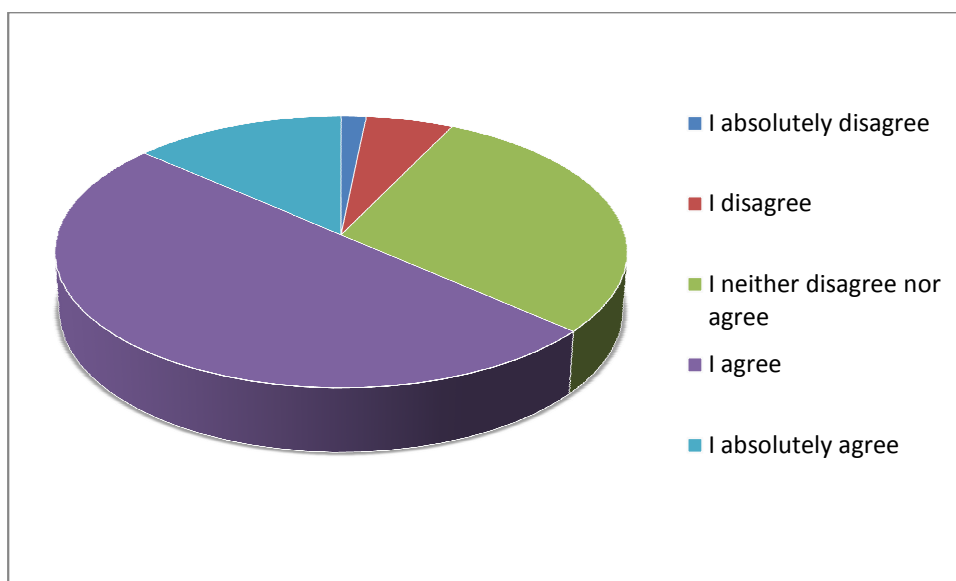


Δ.1.1 Γράφημα για τη μεταβλητή : «Συχνά με καθιστούν υπεύθυνο για την παρακολούθηση προγραμμάτων».

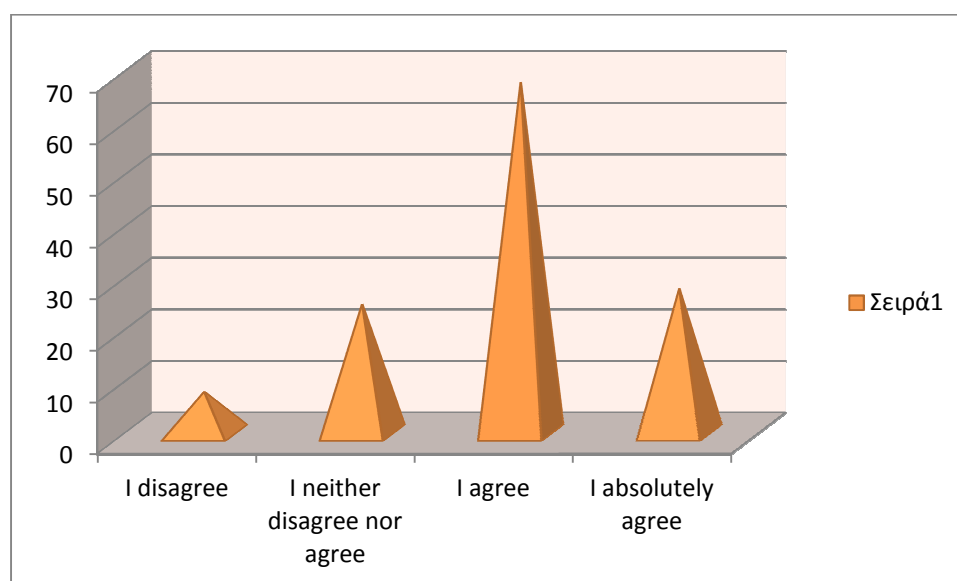
2. Επαγγελματική Ανάπτυξη



Δ.2.1 Γράφημα για τη μεταβλητή : «Εργάζομαι σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από επαγγελματισμό».

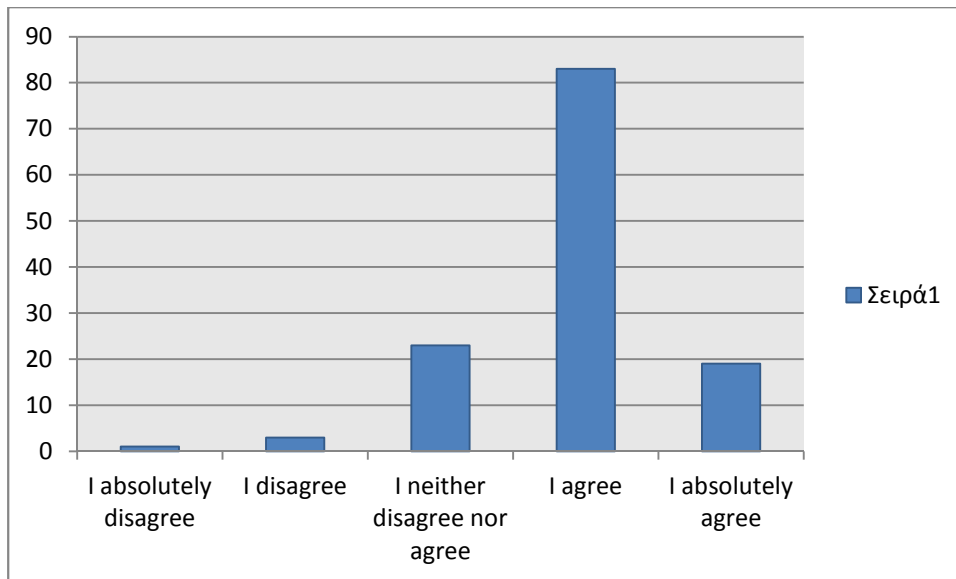


**Δ.2.2 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Μου δίνεται ευκαιρία για δια βίου μάθηση».



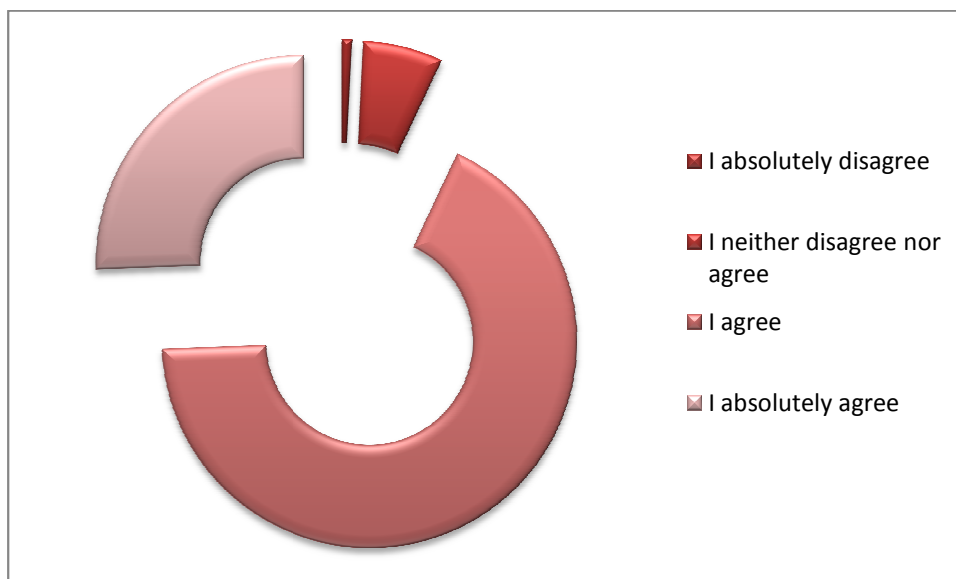
**Δ.2.3 Γράφημα** για τη μεταβλητή: «Πιστεύω ότι στο σχολείο που υπηρετώ, καλύπτονται σημαντικά οι επαγγελματικές ανάγκες και αναζητήσεις μου».

### 3. Αντίκτυπος στη Σχολική Ζωή

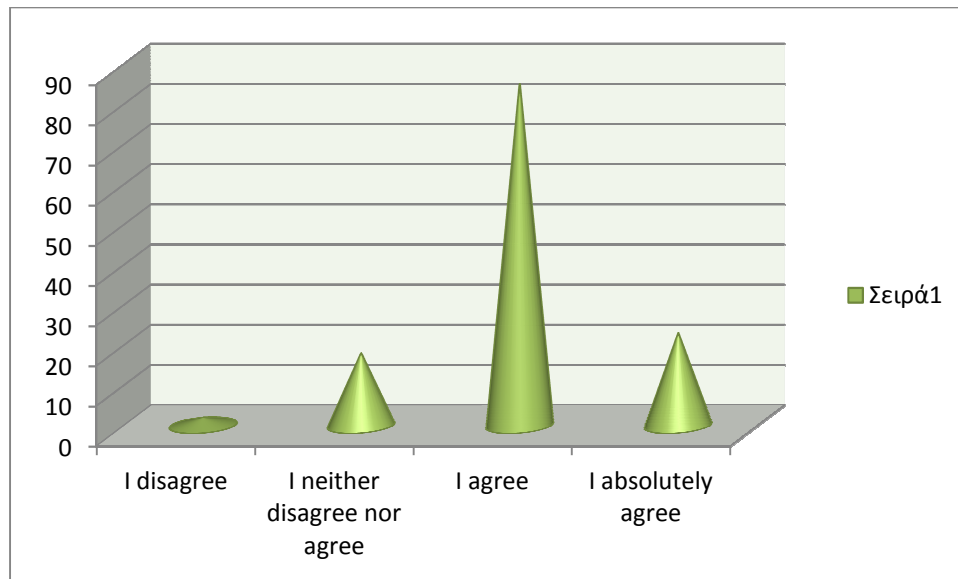


**Δ.3.1 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Πιστεύω ότι έχω κερδίσει τον σεβασμό των άλλων».

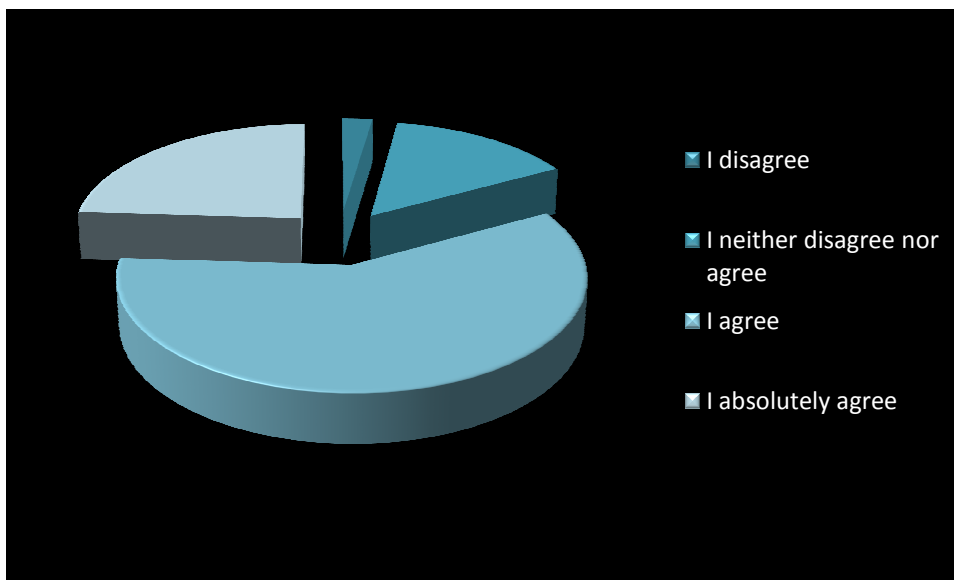
#### 4. Επαγγελματικό Κύρος



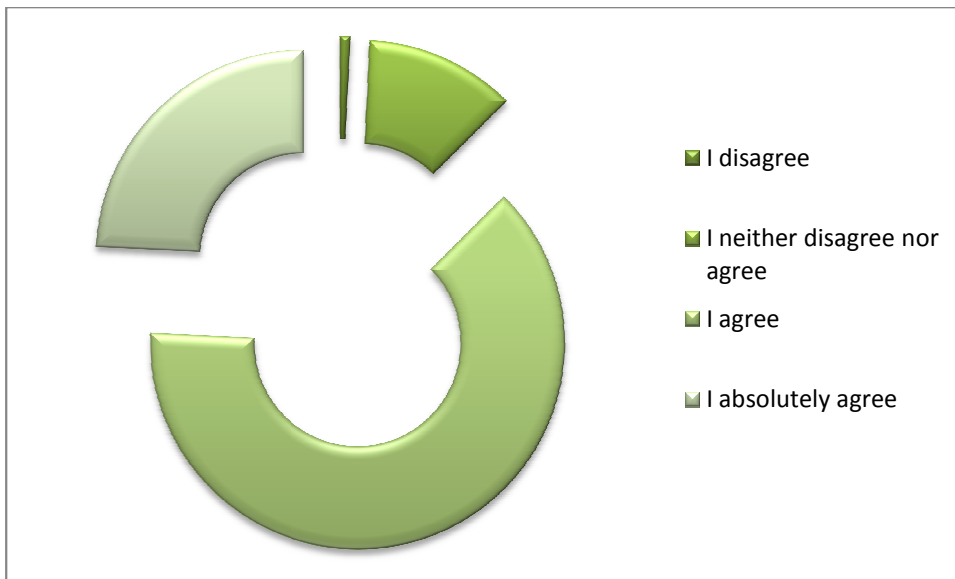
**Δ.4.1 Γράφημα** για τη μεταβλητή: «Πιστεύω ότι είμαι αποτελεσματικός στη δουλειά μου».



**Δ.4.2 Γράφημα** για τη μεταβλητή: «Έχω τον σεβασμό των συναδέλφων μου».

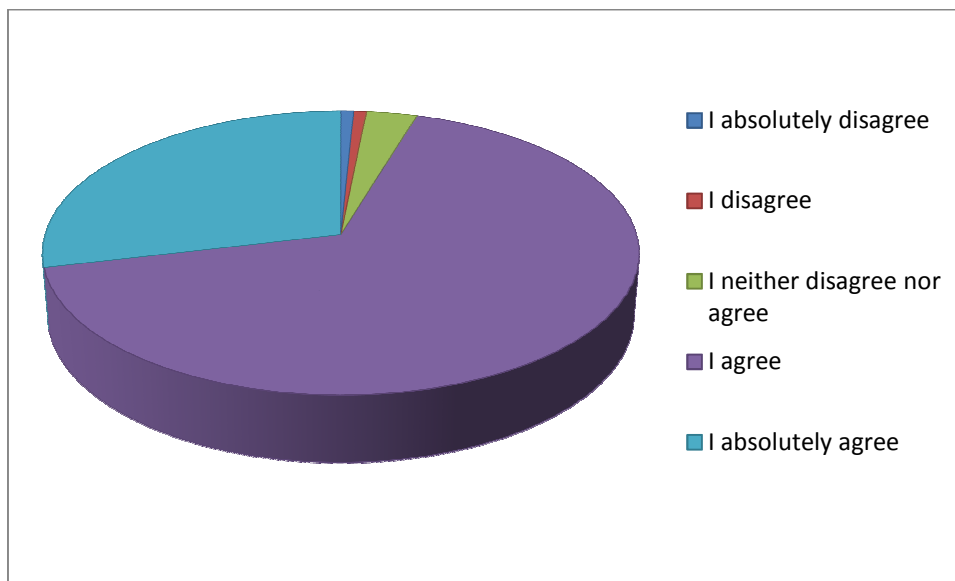


**Δ.4.3 Γράφημα** για τη μεταβλητή: «Έχω ένα ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο στους τομείς στους οποίους διδάσκω».

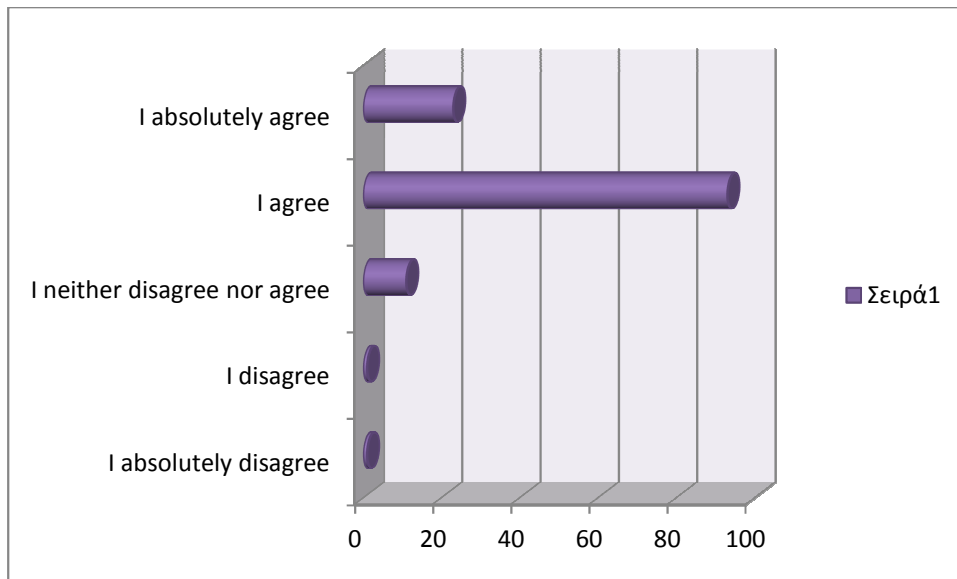


**Δ.4.4 Γράφημα** για τη μεταβλητή : «Πιστεύω ότι είμαι καλός σε αυτό που κάνω».

### 5. Αυτο-αποτελεσματικότητα



**Δ.5.1 Γράφημα** για τη μεταβλητή: «Πιστεύω ότι έχω την ικανότητα να διεκπεραιώνω τις εργασίες που μου ανατίθενται».



**Δ.5.2 Γράφημα** για τη μεταβλητή: «Έχω διδακτικές δεξιότητες».