

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική εργασία

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΩΝ
ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΗΓΕΤΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ
ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΟΜΟΥ ΚΙΑΚΙΣ.

της Παπαβασιλείου Δέσποινας

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ευαγγελία Παπαλόη, Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ

Εξεταστές:

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

Φλώρινα 2017

Copyright © Δέσποινα Παπαβασιλείου

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 : Δέσποινα Παπαβασιλείου

A.E.M.:512

Ηλεκτρονική διεύθυνση: papavasdespina@yahoo.gr

Έτος εισαγωγής :2016

Τίτλος διπλωματικής εργασίας :Η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης των σχολικών ηγετών στη διαδικασία επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Απόψεις εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης Νομού Κιλκίς

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

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	1
Abstract	2
Α΄ ΜΕΡΟΣ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	3
1. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ	4
1.1 Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης	4
1.1.1 Η έννοια της νοημοσύνης και της ευφυΐας	4
1.1.2 Τα συναισθήματα.....	6
1.1.3 Εννοιολογική προσέγγιση -θεωρίες συναισθηματικής νοημοσύνης	7
1.1.4 Συναισθηματική νοημοσύνη και εργασιακό περιβάλλον.....	10
1.1.5 Δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης	12
1.2 Η επαγγελματική ενδυνάμωση	14
1.2.1 Εννοιολογική προσέγγιση	14
1.2.2. Η επαγγελματική ενδυνάμωση στην Εκπαίδευση	15
1.2.3. Η σπουδαιότητα της ενδυνάμωσης των εργαζομένων	18
1.2.4. Τα οφέλη της ενδυνάμωσης	19
1.2.5. Μέθοδοι και τεχνικές ενδυνάμωσης εργαζομένων.....	20
2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	21
2.1. Η έννοια της ηγεσίας.....	21
2.2 Θεωρητικά μοντέλα ηγεσίας.....	22
2.3 Στυλ ηγεσίας.....	23
2.4 Η ηγεσία στην εκπαίδευση – εννοιολογική προσέγγιση	24
2.5 Βασικά στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	25
2.6 Δεξιότητες αποτελεσματικού διευθυντή – ηγέτη.....	30

3. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	32
3.1 Λειτουργία και αποτελεσματικότητα σχολικής μονάδας στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	32
3.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη διευθυντή	36
3.3 Συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	37
3.3.1. Οφέλη Συναισθηματικής Νοημοσύνης αναφορικά με την άσκηση ηγεσίας και την ενδυνάμωση.....	38
3.3.2. Παράγοντες που διευκολύνουν	39
3.3.3. Ανασταλτικοί παράγοντες.....	41
3.4. Έρευνες από την Ελλάδα και άλλες ευρωπαϊκές χώρες	42
3.4.1. Ελλάδα.....	42
3.4.2 Εξωτερικό	44
Συζήτηση Θεωρητικού Μέρους	45
Β΄ ΜΕΡΟΣ –ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	47
4. ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	47
5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	48
5.1 Εισαγωγή	48
5.2 Γενικά	48
5.3 Ερευνητικό εργαλείο έρευνας	49
5.4 Πληθυσμός Έρευνας.....	52
5.5 Επεξεργασία και εισαγωγή δεδομένων	52
5.6 Μέθοδοι στατιστικής επεξεργασίας	53
5.7 Περιγραφική στατιστική.....	53
5.8 Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου	54
Γ΄ ΜΕΡΟΣ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	55
6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	55

6.1 Περιγραφική ανάλυση δημογραφικών - επαγγελματικών χαρακτηριστικών του δείγματος.....	55
6.2 Ανάλυση ερωτήσεων για την συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών.	57
6.3 Ανάλυση ερωτήσεων για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.	72
6.4 Ανάλυση ερωτήσεων για την αποτελεσματική ηγεσία	80
6.5 Επαγγελματική ενδυνάμωση ως προς το φύλο και τα χρόνια προϋπηρεσίας	84
6.6 Συσχέτιση των διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης με τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών	85
6.7 Συσχέτιση της αποτελεσματικής ηγεσίας με τις υπο-κλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης.	88
7.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ –ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	89
Η συναισθηματική νοημοσύνη των σχολικών διευθυντών	90
Η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.....	91
Η σχέση ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών και την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	93
Η σχέση ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών και την αποτελεσματική ηγεσία.	93
Συσχέτιση της αποτελεσματικής ηγεσίας με τις υπο-κλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης.	98
Βιβλιογραφία	99
Ξενόγλωσση	99
Ελληνική γλώσσα	104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	108
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	108

Περίληψη

Η παρούσα εργασία, έχει ως στόχο, να μελετήσει πόσο σημαντικά συμβάλλει η συναισθηματική νοημοσύνη των σχολικών ηγετών στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Γίνεται αντιληπτό πως αυτό το θέμα, εγείρει ερωτήματα μέσα από τα οποία θα είναι εφικτό να απαντηθούν μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, καθώς και μέσω μελετών που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια. Για την υλοποίηση του συγκεκριμένου στόχου τίθενται για ανάλυση κάποια ερευνητικά ερωτήματα.

Αρχικά, θα αναλυθεί η συναισθηματική νοημοσύνη και η επαγγελματική ενδυνάμωση. Η αναφορά αυτή εμπερικλείει μέσα, την προσέγγιση στις έννοιες συναισθηματική νοημοσύνη, ευφυΐα, καθώς και δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά στην έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας και στις δεξιότητες που οφείλει να έχει ένας ηγέτης. Στο τρίτο μέρος της εργασίας επιχειρείται η σύνδεση της σημασίας της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανάλυση, θα εξεταστεί σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο, τελικά, η συναισθηματική νοημοσύνη μιας ηγετικής μορφής στο χώρο του σχολείου μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά : Συναισθηματική νοημοσύνη, επαγγελματική ενδυνάμωση, σχολική ηγεσία, εκπαιδευτικοί, αποτελεσματικό σχολείο.

Abstract

The present paper aims to study how important the school leaders' emotional intelligence contributes to the process of school empowerment of teachers. It is understood that this issue raises questions through which it will be possible to respond through the bibliographic review, as well as through studies carried out in recent years. In order to achieve this goal, some research questions are asked for analysis.

Initially, emotional intelligence and professional empowerment will be analyzed. This reference includes the approach to the concepts of intelligence, emotional intelligence, and emotional intelligence skills. Then there will be a reference to the concept of educational leadership and the skills that a leader ought to have. In the third part of the work there is an attempt to link the importance of the manager's emotional intelligence to the empowerment of teachers. Finally, is it argued that the emotional intelligence of a leader in school can affect the empowerment of teachers; whether these two parts are connected and how they are presented through the bibliographic analysis is the main reflection of the relevant research.

Key-words: Emotional Intelligence, Professional Empowerment, School Leadership, Teachers, Effective School

Α΄ ΜΕΡΟΣ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, όπως ο ίδιος υποστήριξε στα Ηθικά Νικομάχεια: *«Ο καθένας μπορεί να θυμώσει, είναι εύκολο. Το δύσκολο είναι να θυμώσει κανείς με το σωστό άτομο, στο σωστό βαθμό και τη σωστή στιγμή, για τη σωστή αιτία και με το σωστό τρόπο»*. Ο προβληματισμός αυτός δεν είναι τυχαίος, αν κρίνουμε ότι ισχύει από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Στην προσπάθεια κατανόησης της χρήσης της συναισθηματικής νοημοσύνης εκδηλώνουν ενδιαφέρον εκτός από τους κλάδους της ψυχολογίας, εκπαίδευσης κλπ, και ειδικοί επιστήμονες, καθώς και το ευρύ κοινό, όπως γονείς και εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί. Επομένως, αν επιθυμούμε να ορίσουμε τη νοημοσύνη επιστημονικά, θα λέγαμε πως πρόκειται για μια βιοψυχολογική ικανότητα να επεξεργαζόμαστε πληροφορίες, οι οποίες είναι χρήσιμες για σε ένα πολιτιστικό χώρο, ώστε να γίνει εφικτό να λυθούν προβλήματα ή να δημιουργηθούν προϊόντα που έχουν σημασία και αξία σε μια κουλτούρα (Goleman, D., 2011). Υπάρχει και μια μερίδα ατόμων η οποία θεωρεί πως, η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται με την ικανότητα προσαρμογής στο περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται κάποιος (Τομασίδης, 1982).

Σύμφωνα με μελέτες, των τελευταίων χρόνων, διαπιστώνεται πως η συναισθηματική νοημοσύνη έχει άμεση σχέση με μεταβλητές στο χώρο εργασίας όπως η επαγγελματική ικανοποίηση, καθώς η τελευταία ορίζεται ως μια συναισθηματική αντίδραση του ατόμου σε σχέση με την εργασία του (Cranny, Smith, and Stone, 1992).

Όσον αφορά την επαγγελματική ενδυνάμωση, από τον 17^ο αιώνα έως σήμερα, διατυπώθηκαν θεωρήσεις, οι οποίες είχαν σχέση με έννοιες όπως εκχώρηση εξουσίας ή δύναμης, με σκοπό οι εργαζόμενοι να αποκτήσουν δύναμη (Honold, 1997, στο Ζαρογιάννη, 2016). Επίσης, μια ερμηνεία για την ενδυνάμωση στο χώρο εργασίας ορίζεται ως *« μέρος ενός σχεδίου αλλαγής από ένα ορθολογιστικό, στηριγμένο σε κανόνες σκέψης σε μια εποχή χαρακτηριζόμενη από την εμπλοκή του υπαλλήλου με την επιχείρηση, αλλαγή στάσης, μείωση επιπέδων διοίκησης, ομάδες εργασίας και οργανισμούς στηριζόμενους στη γνώση»*, (Wilkinson, 1998). Ο Michael Armstrong

υποστηρίζει ότι η ενδυνάμωση διασφαλίζει στα άτομα ότι είναι ικανά να χρησιμοποιούν και να αναπτύσσουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους με τρόπους που τα βοηθούν να αναπτύξουν τόσο τους προσωπικούς στόχους όσο και τους στόχους του οργανισμού (Amstrong, 1997). Έτσι, με την αίσθηση της επιρροής ο εργαζόμενος θεωρεί πως είναι σε θέση να ασκήσει επιρροή στους άλλους ανθρώπους, λειτουργίες, συστήματα μέσω της δικής του προσπάθειας ενώ, ικανοποιείται το συναίσθημα της επιτυχίας και η ανάγκη για αναγνώριση και ισχύ (Μπουραντάς, 2005).

1. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΝΔΥΜΑΜΩΣΗ

1.1 Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης

1.1.1 Η έννοια της νοημοσύνης και της ευφυΐας

Η έννοια της νοημοσύνης έχει απασχολήσει για πολύ καιρό επιστήμονες και ψυχολόγους. Οι Αρχαίοι Έλληνες και οι Ρωμαίοι διαπίστωσαν, ότι οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς την ικανότητά τους να μαθαίνουν, να σκέφτονται, να αιτιολογούν, να επιλύουν προβλήματα και γενικά να παράγουν τη σωστή ιδέα (Chan, 1995).

Η σύγχρονη προσέγγιση της νοημοσύνης ξεκίνησε με την εργασία του Alfred Binet (Eysenck, 2000). Η έννοια της νοημοσύνης στη σύγχρονη εποχή συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να κρίνει λογικά, να σκέφτεται με αφαιρετικό τρόπο, να επιλύει νοητικά προβλήματα και να μαθαίνει γρήγορα, καθώς επίσης, η εκδήλωση της νοημοσύνης μπορεί να φανεί μέσα από τη δράση του ατόμου και χαρακτηρίζεται ως λεκτική ή μη-λεκτική συμπεριφορά (Φουστάνα, 2007). Η νοημοσύνη δεν είναι κάτι σταθερό και αμετάβλητο, αλλά μπορεί να υποστεί τροποποιήσεις με τις επιδράσεις του περιβάλλοντος. Η ικανότητά των ανθρώπων να κατανοούν σύνθετες ιδέες, να μαθαίνουν μέσω της εμπειρίας τους, να εξοικειώνονται με τις απαιτήσεις της εποχής, να εμπλέκονται σε ποικίλες μορφές συλλογισμού και να επιλύουν προβλήματα που προκύπτουν μέσω της σκέψης, διαφέρουν από άτομο σε άτομο.

Οι σύγχρονες απόψεις για τη νοημοσύνη υποστηρίζουν ότι η νοημοσύνη αποτελεί μια σειρά δομών αλληλοσυνδεόμενης γνώσης και ένα δίκτυο αλληλοσυσχετίσεων (Gallagher, 2003).

Πολλές προσπάθειες περιγραφής και ανάλυσης της νοημοσύνης έχουν πραγματοποιηθεί από πολλές προσεγγίσεις. Στον ορισμό που αποδίδουν οι ψυχολόγοι στη νοημοσύνη προκύπτει η σχέση της με τη μνήμη και την επίλυση προβλημάτων. Στη διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχουν πολλοί ορισμοί οι οποίοι συνήθως αναφέρονται στην πρώιμη ανάπτυξη των παιδιών στις ψυχολογικές δομές, όπως είναι η νοημοσύνη και η δημιουργικότητα ή στην επίδοση, όπως είναι οι υψηλοί βαθμοί στα σχολικά μαθήματα ή σε τεστ ικανότητας (Hany, 1987, όπως αναφέρεται στο Freeman, 1995). Εκτός από την έννοια της ευφυΐας στη βιβλιογραφία συναντώνται κι άλλες ερμηνείες, όπως η μεγαλοφυΐα, το ταλαντούχο παιδί, το πρώιμα ανεπτυγμένο παιδί, το ανώτερο παιδί, ο γρήγορος μαθητής, ο εξαιρετικός μαθητής (ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children, 1990). Είναι γεγονός πως οι χαρισματικοί-δημιουργικοί μαθητές διαθέτουν νοητικές ικανότητες οι οποίες έχουν αναπτυχθεί σε τέτοιο βαθμό που υπερβαίνει τα προσδοκώμενα της ομάδας των συνομηλίκων τους (Μανωλάκος, 2010). Είναι χαρακτηριστική η τοποθέτηση των Jackson και Butterfield, (1986), η οποία αναφέρει πως *«η εξαιρετική επίδοση σε τεστ νοημοσύνης είναι από μόνη της ένα τεκμήριο της ευφυΐας»* (σ.56). Στο σημείο αυτό, παρουσιάζει ενδιαφέρον, ο ορισμός των Shore και Dover (1987), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ευφυΐα δύναται να θεωρηθεί ως μία αλληλεπίδραση μεταξύ της μετάγνωσης, της *«διαθεσιμότητας, της ευελιξίας των γνωστικών στύλ»* (σ. 38).

Ένα αρκετά ενδιαφέρον κομμάτι της έρευνας επικεντρώνεται στη λεγόμενη «νοητική ευφυΐα»¹, έννοια που ταυτίζεται με την υψηλή νοημοσύνη (Robinson & Clinkenbeard, 1998). Αξίζει να σημειωθεί πως στην εποχή των ερευνών των Terman (1925-1959) και Hollingworth (1929, 1942) (όπως αναφέρονται στο Borland, 1997) ευφυείς μαθητές θεωρούνταν αυτοί που απέκλιναν με σημαντική διαφορά, προς μία ανοδική κατεύθυνση, στη νοημοσύνη τους, η οποία ήταν το χαρακτηριστικό που ήταν σε θέση να εξηγήσει τη διακύμανση των βαθμών στα νοητικά τεστ (Φουστάνα, 2007). Η έννοια της νοημοσύνης το 1956 αποκτά νέο νόημα με το μοντέλο της

¹ Σύμφωνα με την ψυχομετρική προσέγγιση, η νοημοσύνη είναι μετρήσιμη και μπορεί να αξιολογηθεί με αξιοπιστία μέσα από τεστ νοημοσύνης αρκεί να είναι έγκυρα, σταθμισμένα και επιστημονικά δοκιμασμένα.

«δομής της νόησης» του Guilford. Το μοντέλο αυτό πρότεινε τη τρισδιάστατη δομή της νοημοσύνης σύμφωνα με το οποίο η νοημοσύνη διακρίνεται σε τρία συστατικά, τις νοητικές λειτουργίες, τα περιεχόμενα και τα προϊόντα. Ακόμη, και η θεωρία του Renzulli (1978), συμφωνεί στη συνύπαρξη δομών όπως δημιουργικότητα, ειδικές ικανότητες, ταλέντα για να καθορίσουν την ευφυΐα και να τη συναρτήσουν με την έννοια «ταλέντο». Έτσι, λοιπόν με βάση την προηγούμενη θεωρητική τοποθέτηση γίνεται κατανοητό πως όταν υιοθετείται ο ορισμός των «ευφών, ταλαντούχων και δημιουργικών ατόμων», η αναγνώρισή τους δεν πρέπει να στηρίζεται μόνο στο νοητικό έλεγχο, αλλά και σε μία σειρά άλλων διεργασιών και τεστ για την αξιολόγηση των ταλέντων και της δημιουργικότητας (Runcio, 1997).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ο σημαντικός ρόλος και η σχέση της Ευφυΐας με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη. Ένα ευκρινέστατο παράδειγμα, που επιβεβαιώνει πως η ευφυΐα δεν είναι από μόνη μια απομονωμένη συνιστώσα, αλλά συνυπάρχει με άλλες δομές, είναι η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner (1983), η οποία επιβεβαιώνει την ύπαρξη ευκρινών περιοχών, στις οποίες η ευφυΐα θα μπορούσε να διαπιστωθεί.

1.1.2 Τα συναισθήματα

Οι Lewis και Haviland (1993), στο Handbook of Emotions που μιλάει για τα συναισθήματα, πειστικά εξέφρασαν την άποψη ότι: *«Κανείς δεν θα μπορούσε να αρνηθεί την πρόταση ότι προκειμένου να κατανοήσει κανείς την ανθρώπινη συμπεριφορά, πρέπει να κατανοήσει τα συναισθήματα».*

Με το πέρασμα του χρόνου, το ενδιαφέρον των ερευνητών για την ανάλυση των συναισθημάτων διαρκώς αυξάνεται ενώ αναπτύσσονται νέες τεχνικές μέτρησης της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων (Muchinsky, 2000), καθώς, το συναίσθημα είναι καθοριστικό για την εξέλιξη του ανθρώπου. Για να οριστεί το συναίσθημα από ψυχολόγους και φιλοσόφους χρειάστηκε παραπάνω από ένας αιώνας. Το λεξικό ορίζει το συναίσθημα ως: *«οποιαδήποτε αναταραχή ή αναστάτωση του νου, αίσθημα, πάθος, οποιαδήποτε εξημμένη ψυχική κατάσταση»* (Goleman, 2011). Επιπλέον, κάποιιο θεωρητικοί για να ερμηνεύσουν την οικεία έννοια πρότειναν οικογένειες συναισθημάτων όπως: θυμός, θλίψη, φόβος, απόλαυση, αγάπη, έκπληξη, ντροπή (Goleman, 2011). Η μελέτη των συναισθημάτων είναι στο επίκεντρο της

έρευνας, του εαυτού μας και τη δική μας φύσης (Muchinsky, 2000). Όπως παρατήρησε ο Solomon (1994), *«Μέρος αυτής της γνώσης είναι σίγουρα η κατανόηση των συναισθημάτων μας, που είναι, μετά από όλα σημαντικό κομμάτι, αφού κάνει τη ζωή να αξίζει»*.

Πηγαίνοντας τώρα στο χώρο εργασίας όπως για παράδειγμα στη δική μας μελέτη, στο χώρο της εκπαίδευσης, διαπιστώνεται πως τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα αποτελούν σημαντικά εργαλεία της εργασιακής εμπειρίας. Το συναίσθημα στην εργασία είναι αυτό που θα καθορίσει πλευρές της συμπεριφοράς σε έναν οργανισμό, όπως η δέσμευση (Cropanzano et al., 1993) και η λήψη αποφάσεων (Staw & Barsade, 1993). Σύμφωνα με τη θεωρία των συναισθημάτων, η συγκέντρωση συναισθηματικών εμπειριών στο χώρο εργασίας σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες διαμορφώνουν την εργασιακή συμπεριφορά των εργαζομένων (Weiss & Cropanzano, 1996). Τα συναισθήματα στο χώρο εργασίας αποτελούν την ουσία της ανθρώπινης εμπειρίας που εκδηλώνεται σε αυτό το πλαίσιο στο οποίο καταναλώνουμε το μεγαλύτερο μέρος της ζωής μας (Muchinsky, 2000).

1.1.3 Εννοιολογική προσέγγιση -θεωρίες συναισθηματικής νοημοσύνης

Για πολλά χρόνια γνωρίζαμε την ύπαρξη μιας μορφής νοημοσύνης, τη γνωστική νοημοσύνη. Το 1983 ο Gardner στο βιβλίο του «Frames of mind» απορρίπτει τη θεωρία του ενός δείκτη νοημοσύνης και υποστηρίζει ότι υπάρχουν οκτώ είδη νοημοσύνης (πολλαπλή νοημοσύνη), που καθορίζουν την εξυπνάδα ή την επιτυχία στη ζωή. Η συστηματική έρευνα στη συνέχεια ανέδειξε και άλλες μορφές, ενώ προηγούμενες θεωρίες αναθεωρήθηκαν όχι γιατί ήταν λανθασμένες αλλά γιατί προέκυψαν καινούρια δεδομένα από την επιστήμη. Στα χρόνια που ακολούθησαν η ΣΝ, αποτέλεσε ένα καινοφανές πεδίο έρευνας και αναζήτησης. Ενδιαφέρον στη θεωρία του Gardner (1983), με τη πολλαπλή νοημοσύνη, όπου, αναφέρθηκε σε επτά τύπους νοημοσύνης, έχει η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική νοημοσύνη. Οι δυο τύποι αναφέρονται στον τρόπο που οι άνθρωποι χειρίζονται τα συναισθήματά τους σε σχέση με τους άλλους, αλλά και με τον εαυτό τους.

Σύμφωνα με το Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Μπαμπινιώτης (1998), συναισθηματική νοημοσύνη είναι *«η ικανότητα κάποιου να ελέγχει τα συναισθήματα του, να αντεπεξέρχεται στη συναισθηματική πίεση, να αναπτύσσει τις ικανότητες του σε τομείς όπως η φαντασία, η καλλιτεχνία και η ανθρώπινη επικοινωνία»*.

Ο Goleman (1995), αρχικά αποτυπώνει από τη δική του σκοπιά τη συναισθηματική νοημοσύνη *«ως ως ένα ευρύ σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων, οι οποίες παρέχουν στο άτομο τη δυνατότητα να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως (οι οποίες αναφέρονται στον εαυτό του ή στους άλλους), με τρόπο ώστε να οδηγείται σε αποτελεσματική ή και εξαιρετική επίδοση»* και λίγο αργότερα το (1998) την ορίζει *«την ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, το να διαχειρίζεται καλά τα συναισθήματα μέσα του και στις σχέσεις του με τους άλλους»* (Goleman, 2011).

Η πρώτη αναφορά στον όρο συναισθηματική νοημοσύνη, πραγματοποιήθηκε από τον Leon Payne το 1985, ο οποίος συμπεριέλαβε τον όρο αυτόν στον τίτλο της διδακτορικής του διατριβής. (Πλατσίδου, 2004). Ο Furnham (2005) υποστήριξε ότι τα παραδοσιακά τεστ νοημοσύνης δεν αποτελούν το μοναδικό κριτήριο για την επιτυχία στην επαγγελματική σταδιοδρομία. Το 1943, ο Wechsler υποστήριξε ότι, οι μη νοητικές ικανότητες είναι ουσιαστικής σημασίας για την πρόβλεψη της ικανότητας ενός ατόμου για να πετύχει στην ζωή. Έγραψε συγκεκριμένα: *«Το βασικό ερώτημα είναι αν οι μη νοητικές ικανότητες, οι οποίες είναι η συναισθηματική και η βουλευτική ικανότητα, είναι αποδεκτές ως παράγοντες της γενικής νοημοσύνης»*. Οι εν λόγω παράγοντες είναι, όχι μόνο αποδεκτοί, αλλά αναγκαίοι.

Συμπληρωματικά, η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας του ατόμου, το οποίο αποτελείται από μια ομάδα συμπεριφορικών χαρακτηριστικών, που στοχεύουν στην ικανότητα αναγνώρισης, επεξεργασίας και χρήσης συναισθημάτων (Petrides & Furnham, 2001). Οι Salovey και Mayer ξεκίνησαν ένα πρόγραμμα έρευνας, με στόχο να διερευνήσουν τη σημαντικότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Για παράδειγμα, βρήκαν σε μία μελέτη ότι όταν μια ομάδα ανθρώπων είδε μια ταινία που προκάλεσε αναστάτωση και αρνητικά συναισθήματα, η μερίδα ατόμων που σημείωσαν την υψηλότερη βαθμολογία σε τεστ συναισθηματικής διαύγειας² ήταν και αυτοί που ανέκτησαν την ψυχραιμία τους πιο γρήγορα (Goleman, 1995).

Επιπρόσθετα, ο Sparrow, πιστεύει πως η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η πρακτική του να παρατηρείς τα συναισθήματα των άλλων, αλλά και τα δικά σου, να τους δίνεις σημασία, νόημα, να τα επεξεργάζεσαι και να τα λαμβάνεις υπόψη, όταν

² η ικανότητα να αναγνωρίζουμε και να ονομάζουμε ποια διάθεση βιώσαμε.

βρεθείς στο σημείο να πάρεις σοβαρές αποφάσεις. Από την άλλη πλευρά, ο Martinez, (1997), υποστήριξε πως: «η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι ένα πεδίο μη γνωστικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων, εμπειριών, που επηρεάζουν τη δυνατότητα του ατόμου να μπορεί να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες, τις πιέσεις, τις απαιτήσεις με τις οποίες έρχεται σε επαφή στο καθημερινό του περιβάλλον». Ο Reuven Bar On, πρότεινε ένα μοντέλο αξιοποιώντας τις μελέτες του Gardner (1983) και της Saarni (1990) που περιέγραφαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως το αποτέλεσμα εννέα ενδοσυσχετιζόμενων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Ο ίδιος, εκτιμά ότι η συναισθηματική και γνωστική νοημοσύνη συμβάλλει στη γενική νοημοσύνη ενός ατόμου που δείχνει ότι έχει δυνατότητες να επιτύχει στη ζωή.

Συνοψίζοντας, αποτελεί ενδιαφέρουσα παρατήρηση πως η Συναισθηματική Νοημοσύνη επεκτάθηκε σε τομείς όπως υγεία, εκπαίδευση, ανθρωπίνι πόροι, ψυχολογία κλπ³. Η δε ευρεία επέκτασή της, τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης⁴ όσο και

³ Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθούμε στα συνήθη εργαλεία μέτρησης της ΣΝ, ως ακολούθως:

- 1) EQ-I Bar-on (1997): αξιολογεί 15 συνιστώσες συναισθηματικές και κοινωνικές,
- 2) EQ-I YV Bar-on (2000): ακολουθεί τη λογική του προηγούμενου μοντέλου στο οποίο αναφερθήκαμε, η μόνη διαφορά έγκειται στο ότι μετράει την κοινωνική –συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών και εφήβων.
- 3) Multifactor Emotional Intelligence scale Mayer, Caruso, Salovey (1997): απαρτίζεται από 12 κλίμακες που αφορούν θέματα αναγνώρισης, έκφρασης και χειρισμού των συναισθημάτων, οι οποίες αντιστοιχούν στο μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων των Mayer & Salovey.
- 4) MSCEIT V2 Mayer, Salovey, Caruso, Sitarenios (2003): είναι η εξέλιξη του προηγούμενου εργαλείου, αλλά βασίζεται στη θεωρία των τεσσάρων παραγόντων των Mayer & Salovey.
- 5) Emotional Competence Inventory (ECI) Goleman (1998): η αξιολόγηση του στοχεύει στις οργανωτικές δυνατότητες ενός ατόμου στον εργασιακό χώρο.
- 6) EQ Index Rahim et al (2002; 2006): μετράει τις απόψεις των υφισταμένων για τις κοινωνικές δεξιότητες, το κίνητρο και την εν-συναίσθηση των προϊσταμένων τους.
- 7) Assessing Emotions Scale ή The Shutte Emotional Intelligence Scale (2009): βασίζεται στο αρχικό μοντέλο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer και Salovey (1997). Το μοντέλο αυτό αξιολογεί τη συναισθηματική νοημοσύνη με βάση τέσσερις συνιστώσες (υποκλίμακες) και είναι (1) η ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων, (2) η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων, (3) η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων και (4) η ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων. Η Πλατσίδου σε έρευνα της σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής βρήκε 4 παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης, αισιοδοξία-ρύθμιση της διάθεσης, αυτοδιαχείριση, διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων και ρύθμιση των συναισθημάτων.

σε άλλους οργανισμούς, δημιουργεί προσδοκίες πέρα από αυτά που ισχύουν σήμερα (Fernandez-Berrocal & Extremera, 2006) και, θα ήταν αρκετά ενδιαφέρον να μελετήσουμε πώς επηρεάζει η συναισθηματική νοημοσύνη το εργασιακό περιβάλλον, πώς συνδέονται και πώς αλληλεπιδρούν.

1.1.4 Συναισθηματική νοημοσύνη και εργασιακό περιβάλλον

Οι περισσότεροι οργανισμοί αντιλαμβάνονται ολοένα και περισσότερο το πόσο σημαντική καθίσταται η ενθάρρυνση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς αποτελεί ένα σπουδαίο συστατικό της φιλοσοφίας στη διοίκηση ενός οργανισμού (Goleman, 2011).

Στη βιβλιογραφία για τη συναισθηματική νοημοσύνη, έρευνες περιλαμβάνουν τη στενή σχέση που υπάρχει μεταξύ επίδοσης στην εργασία και επιτυχίας. Αυτή η πολύ θετική προσέγγιση καταλήγει στη διαπίστωση ότι, για να πετύχει κανείς μια υψηλή επίδοση στα περισσότερα επαγγέλματα χρειάζεται να διαθέτει εκτός της σχετικής γνώση και κατάρτιση, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες όπως ευελιξία, επιμονή, ενσυναίσθηση, ικανότητα επικοινωνίας, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, συνεργατικές ικανότητες, κ.α (Πλατσίδου, 2010).

Οι παράμετροι αυτοί είναι σημαντικές ειδικά σε άτομα που κατέχουν ηγετικές θέσεις, μιας που η σημερινή μας κοινωνία χαρακτηρίζεται από έντονο ανταγωνισμό (Cherniss, 2000). Συγκεκριμένα, οι Hunter και Hunter (1984) εκτίμησαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μετράει περίπου στο 25% στη διάσταση της εργασιακής επίδοσης. Οι Kelley και Carlan (1993) μελέτησαν τη συναισθηματική νοημοσύνη σε ένα εργασιακό περιβάλλον και απέδειξαν λοιπόν, ότι ούτε το IQ, ούτε η καλή ακαδημαϊκή επίδοση του παρελθόντος δημιουργούσε τα «αστέρια». Αλλά, οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι αυτές που αποδεικνύουν ότι διαφοροποιούν, προβλέπουν την επίδοση και κάνουν τα άτομα να φαίνονται ως καλύτερα.

Επίσης, οι Jordan, Ashkanasy, Hartel, και Hooper (2002), διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επίδοσης σαράντα τεσσάρων Αυστραλιανών ομάδων εργασίας σε μια περίοδο εννιά εβδομάδων. Οι ίδιοι με την

⁴ Επιπρόσθετα, μελέτες αναδεικνύουν τη συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Schutte et al. 1998).

ολοκλήρωση της μελέτης τους συμπέραναν πως οι άνθρωποι με συναισθηματική νοημοσύνη καθίστανται πιο ικανοί να σχηματίσουν αποτελεσματικές ομάδες εργασίας πιο γρήγορα από τους συναδέρφους τους που είχαν μικρότερο βαθμό συναισθηματική νοημοσύνη.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα ευρήματα, η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται ότι επηρεάζει σημαντικά την επίδοση. Από την άλλη πλευρά, οι Jack G. Montgomery (Kentucky University) και Eleanor I. Cook (Appalachian State University) δήλωσαν ότι η «*συναισθηματική νοημοσύνη*» είναι η εφαρμογή της «*νοημοσύνης*» στα συναισθήματα. Δηλαδή, περιλαμβάνει τη γνώση του ατόμου, τη διαχείριση των συναισθημάτων του, καθώς και την αναγνώριση των συναισθημάτων σε άλλους, την ικανότητα να διαχειριστεί αυτά τα συναισθήματα, και την ικανότητα να χρησιμοποιηθούν τα συναισθήματα για να παρακινήσει μια συμπεριφορά (Clarke, 2000). Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια περιόδων στρες πολλοί άνθρωποι ανταποκρίνονται από συνήθεια. Ανεξάρτητα από την κατάσταση που βρίσκονται, συναισθηματικά μοτίβα τους επηρεάζουν, μειώνοντας έτσι την ικανότητά τους να λειτουργούν ορθολογικά. Στο χώρο εργασίας, αυτό θα μπορούσε να είναι ένα σοβαρό πρόβλημα.

Ενεργοποιώντας τη συναισθηματική νοημοσύνη, μπορεί κανείς να μάθει να ελέγχει τις αντιδράσεις του. Αυτή η αυτογνωσία θα δώσει στο άτομο τη δυνατότητα να αποφύγει το θυμό και να μην επηρεάσει την ικανότητά του να εκτελέσει τις λειτουργίες που πρέπει για να ολοκληρώσει το έργο του.

Στο σημείο αυτό, η συναισθηματική νοημοσύνη δεν πρέπει να θεωρηθεί ως στόχος για τη λύση στα προβλήματα στο χώρο εργασίας αλλά ως μια προοδευτική εμπειρία μάθησης η οποία μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της επικοινωνίας στην ομάδα εργασίας, ακόμη και σε μεγαλύτερη παραγωγικότητα με λιγότερα διαπροσωπικά προβλήματα (Clarke, 2000). Επίσης, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ορισμένες έρευνες έδειξαν ότι τα άτομα με υψηλή ΣΝ βιώνουν λιγότερη επαγγελματική εξάντληση, καθώς μοιάζουν πιο ικανοί ερχόμενοι σε επαφή με την εργασία τους σε σχέση με συναδέλφους με χαμηλότερη ΣΝ (Πλατσίδου, 2010). Όπως ακόμη διαπιστώθηκε, άτομα με υψηλή ΣΝ αποδίδουν πολύ καλύτερα όταν περνούν από συνεντεύξεις, εν συγκρίσει με αυτούς που έχουν χαμηλή εκτίμηση των συναισθημάτων σχετικά με τις ικανότητές τους (Fox & Spector, 2000). Με άλλα λόγια, δεν αρκεί ο δείκτης νοημοσύνης για να προβλέψει την σωστή και πετυχημένη επαγγελματική απόδοση.

Συνοψίζοντας, αντιλαμβανόμαστε πως οι γνωστικές και μη γνωστικές ικανότητες είναι συνδεδεμένες με τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες που μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη γνωστική επίδοση (Πλατσίδου, 2010), αφού θα ενισχύσουν το άτομο θετικά και στο χώρο εργασίας. Ολοκληρώνοντας την παραπάνω υποενότητα, θα μελετηθούν στη συνέχεια οι δεξιότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, καθώς αποτελούν το σκελετό για τη συναισθηματική επάρκεια και τη μετέπειτα επιτυχία του ατόμου (Goleman, 2000).

1.1.5 Δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης

Όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενη υποενότητα, όταν μιλάμε για νοημοσύνη εντός του οργανωσιακού πλαισίου, εννοούμε την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ανταπόκρισης σε προκλήσεις ή δημιουργίας πολύτιμων προϊόντων, όπως αυτή προκύπτει μέσα από την πολύπλοκη αλληλεπίδραση ανθρώπων και σχέσεων, κουλτούρας και ρόλων μέσα στον οργανισμό (Goleman, 2000).

Ο Jacobs (2001), υπογράμμισε πως το άτομο διαθέτει τις εξής δεξιότητες: Συμβουλευτικές ικανότητες, Επικοινωνιακές ικανότητες, Ηγετικές ικανότητες, Εκπαιδευτικές ικανότητες. Κατά τον Goleman (1998), στην προσπάθεια βελτίωσης της συμπεριφοράς μέσα από την ανάπτυξη των ικανοτήτων, πολλοί γρήγορα απογοητεύονται, ενώ δεν είναι λίγοι αυτοί που θεωρούν τη συμπεριφορά τους ιδανική και δεν προβαίνουν σε αντίστοιχες προσπάθειες. Στην πραγματικότητα όμως όσοι δεν είναι κοινωνικά επιδέξιοι και δεν μπορούν να συντονιστούν με τα αισθήματα των άλλων αποτελούν τροχοπέδη για τη συνολική προσπάθεια, ιδιαίτερα εάν τους λείπουν οι ικανότητες της επίλυσης διαφορών και της αποτελεσματικής επικοινωνίας (Code of Professional Conduct, 2002).

Οι άνθρωποι που διακρίνονται από υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη σύμφωνα με έρευνα των Mayer και Salovey (1990):

- έχουν γνώση των δικών τους συναισθημάτων
- έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα
- επιδεικνύουν ευαισθησία προς τα συναισθήματα των άλλων
- είναι ικανοί να χρησιμοποιήσουν τα δικά τους συναισθήματα για να

υποκινήσουν τον εαυτό τους

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά συγκροτούν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και περιλαμβάνουν δεξιότητες όπως αυτεπίγνωση, αυτοέλεγχος, κίνητρα συμπεριφοράς, αυτοδιαχείριση, ενσυναίσθηση και διαπροσωπικές σχέσεις.

Η αυτεπίγνωση, αποτελεί μέρος της συναισθηματικής νοημοσύνης η ικανότητα των ανθρώπων να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματά τους και να αλλάζουν την αρνητική αντίληψη για τον εαυτό τους. Ο αυτοέλεγχος, αναφέρεται στην ικανότητα να πειθαρχεί κανείς τα συναισθήματα του και στην προσαρμοστικότητα. Σύμφωνα με τον Abraham (1999) ο αυτοέλεγχος είναι η ικανότητα να ελέγχει κανείς τα συναισθήματά, τις επιθυμίες και τις αδυναμίες του. Επίσης περιλαμβάνει τα γνωρίσματα της αξιοπιστίας και της αυτοπειθαρχίας.

Επιπρόσθετα, τα κίνητρα συμπεριφοράς αποτελούν τη δεξιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης που συνδέεται με την ανάπτυξη των άλλων. Είναι ιδιαίτερα σημαντική σε καταστάσεις μεγάλης πίεσης και έντασης. Ενισχύει τις ικανότητες των άλλων, τη επίτευξη του οράματος, την πρωτοβουλία και την αισιοδοξία. Εξίσου σημαντική δεξιότητα αποτελεί η αυτοδιαχείριση καθώς είναι πολύ σημαντικό να διαχειρίζεται κανείς τα συναισθήματα του, να τα ελέγχει και να αντιλαμβάνεται πώς τα συναισθήματα του επηρεάζουν τους άλλους. Σύμφωνα με τον McMullen (2003) *«για να καταφέρουμε να διαχειριζόμαστε τα συναισθήματα μας, αρχικά πρέπει να τα αναγνωρίζουμε»*.

Ακόμη, η ενσυναίσθηση αποτελεί σημαντική συναισθηματική δεξιότητα, η οποία απαιτεί τον ακριβή προσδιορισμό των συναισθημάτων των άλλων, το σωστό χειρισμό της διαφορετικότητας, την παρακίνηση των άλλων.

Τέλος, οι διαπροσωπικές σχέσεις, αποτελούν σημαντικές δεξιότητες ηγεσίας. Ο ηγέτης με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη διακρίνεται από δεξιότητες επικοινωνίας, δημιουργίας δεσμών, χειρισμού των συγκρούσεων, συνεργασίας και ομαδικότητας.

Αναφερθήκαμε εν συντομία στις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στη συνέχεια του κεφαλαίου θα παρακολουθήσουμε πώς σχετίζεται η Συναισθηματική Νοημοσύνη με την επαγγελματική ενδυνάμωση.

1.2 Η επαγγελματική ενδυνάμωση

1.2.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Στις μέρες μας το δυναμικό περιβάλλον, ο αυξημένος ανταγωνισμός, οι αλλαγές στα δημογραφικά στοιχεία των εργαζομένων και η ζήτηση υψηλής ποιότητας υπηρεσιών, έχουν αναγκάσει τους περισσότερους οργανισμούς να προσαρμοστούν σε νέες προσεγγίσεις διοίκησης και ηγεσίας, μία εκ των οποίων είναι η ενδυνάμωση των εργαζομένων.

Σε γενικές γραμμές η ενδυνάμωση σημαίνει «*δύναμη στους εργαζόμενους*» (Kocel 1988). Η έννοια της ενδυνάμωσης έχει τις ρίζες της πολύ πίσω στην ιστορία⁵. Ο Άγγλος κοινωνιολόγος Robert Adams τοποθετεί την αρχή της ενδυνάμωσης το 1700 όπου κοινωνικά κινήματα βασίζονται στον όρο «*Αμοιβαίες κινήσεις αυτοβοήθειας*». Η λέξη "ενδυνάμωση", που διαδόθηκε από το 1980, χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε μια νέα μορφή της συμμετοχής των εργαζομένων (Wilkinson, 1998). Η ιστορία του πρώτου ορισμού της πηγαινει πίσω στο 1788, καθώς συνδέεται με την απονομή της εξουσίας σε οργανωτικό ρόλο του ατόμου. Σημαντικό συστατικό του κινήματος ήταν να αλλάξουν την εικόνα του εαυτού τους, να σταματήσουν να βλέπουν τον εαυτό τους σαν ένα αβοήθητο θύμα αυξάνοντας την αυτοεκτίμησή τους μέσα από τη δική τους ομάδα. Ο Adams R.(2003) υποστηρίζει ότι, από το 1990, η ενδυνάμωση συνδέθηκε με σημαντικά θέματα όπως ο εμπλουτισμός της εργασίας, η συμμετοχική διοίκηση, η παρακίνηση των εργαζομένων, η ατομική ανάπτυξη και ο στρατηγικός σχεδιασμός. Σημαντική αύξηση του αριθμού των άρθρων που σχετίζονται με την ενδυνάμωση των εργαζομένων που παρατηρήθηκε μετά το 1990 (Karakoc, 2009). Οι Conger και Kanugo έκαναν μία προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου και μέσα από την θεωρία τους αναδύονται δύο διαφορετικές προσεγγίσεις όσο αφορά την έννοια της ενδυνάμωσης: α) ως σχεσιακή έννοια (relational empowerment) και β) ως ψυχολογική έννοια (psychological empowerment). Εμπνευσμένοι από έρευνες στους τομείς της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας υποστηρίζουν πως η ενδυνάμωση έχει δύο προσεγγίσεις. Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση ορίζουν την ενδυνάμωση ως «*μια διαδικασία με την οποία ο ηγέτης*

⁵ Η βιβλιογραφία περιέχει διάφορους ορισμούς της ενδυνάμωσης, καθένας από τους οποίους παρέχει μία ελαφρώς διαφορετική προοπτική.

μοιράζεται την εξουσία με τους υφιστάμενους του» (Conger & Kanungo, 1988). Σύμφωνα με το εννοιολογικό αυτό πλαίσιο η έννοια της ενδυνάμωσης περιέχει τεχνικές και πρακτικές διοίκησης για την κατανομή δύναμης και ευθύνης, σε χαμηλότερα επίπεδα στον οργανισμό, το οποίο επιτρέπει στον καθένα ατομικά να λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με την εργασία του (Burke 1986). Είναι φανερό ότι, η προσέγγιση αυτή μεταφέρει ευθύνες σε χαμηλότερο ιεραρχικά στρώματα του οργανισμού, η λήψη αποφάσεων μετακινείται προς τα κάτω στην ιεραρχία και οι εργαζόμενοι μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τα αποτελέσματα του οργανισμού. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Kanter (1977), η ενδυνάμωση οδηγεί στην αποκέντρωση, την ισοπέδωση της ιεραρχίας και την αύξηση της συμμετοχής των εργαζομένων. Ομοίως οι Sewell και Wilkison προτείνουν «για να έχει νόημα η χρήση του όρου της ενδυνάμωσης των εργαζομένων, πρέπει να υπάρξει πραγματική αλλαγή στον τόπο της εξουσίας, μακριά από το επίπεδο της διαχείρισης και τον «όροφο» των πωλήσεων»(Smith, 1998).

Από την άλλη σύμφωνα με τη δεύτερη προσέγγιση, από την πλευρά της ψυχολογίας, η ενδυνάμωση θεωρείται ως μια εσωτερική γνωστική η ενδυνάμωση θεωρείται ως μια εσωτερική γνωστική κατάσταση, η οποία χαρακτηρίζεται από αυξημένα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των μελών ενός οργανισμού (Conger & Kanungo, 1988).

Παρόμοια, ενδυνάμωση ορίζεται ως «η αναγνώριση και η απελευθέρωση της δύναμης που έχουν οι άνθρωποι σε έναν οργανισμό εξαιτίας του πλούτου των χρήσιμων γνώσεων και των εσωτερικών κινήτρων » (Randolph, 1995). Ο ορισμός αυτός δεν βλέπει την ενδυνάμωση ως «μεταβίβαση της εξουσίας», από τους εργοδότες προς τους εργαζόμενους, αλλά εκλαμβάνεται περισσότερο ως «δυνατότητα» των εργαζομένων να κάνουν χρήση της δύναμης που ήδη κατέχουν.

1.2.2. Η επαγγελματική ενδυνάμωση στην Εκπαίδευση

Η έννοια της ενδυνάμωσης έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική συνιστώσα της αναδιάρθρωσης του σχολείου της τρεις τελευταίες δεκαετίες.

Οι Rinehart and Short (1991), σε μια μελέτη της ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού, στο εθνικό πρόγραμμα που ονομάζεται “Reading Recovery”,

διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν ευκαιρίες στη λήψη αποφάσεων, είχαν τον έλεγχο του ημερήσιου χρονοδιαγράμματος, ένα υψηλό επίπεδο διδασκαλίας, καθώς και τη δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης. (Rinehart & Short,1992). Σύμφωνα με τη Short(1992) η ενδυνάμωση ορίζεται ως η διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν την ικανότητα να αναλαμβάνουν τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη και την επίλυση των δικών τους προβλημάτων. Έτσι η ενδυνάμωση αφορά:

- ✓ τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων·
- ✓ τον αντίκτυπο των εκπαιδευτικών ως ένα δείκτη επηρεασμού της σχολικής ζωής ,
- ✓ το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών από τους συναδέλφους.,
- ✓ την αυτονομία στη διδασκαλία και τις πεποιθήσεις ότι μπορούν να ελέγξουν ορισμένες πτυχές της επαγγελματικής τους ζωής
- ✓ επαγγελματικές ευκαιρίες ανάπτυξης για τη βελτίωση της συνεχούς μάθησης
- ✓ αυτο-αποτελεσματικότητα, την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις δεξιότητες που κατέχουν.

Αυτές οι διαστάσεις παρέχουν ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη στρατηγικών που βοηθούν τους καθηγητές να γίνονται πιο αποτελεσματικοί στην επαγγελματική τους ζωή.

Λήψη αποφάσεων

Η διάσταση αυτή της ενδυνάμωσης σχετίζεται με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις κρίσιμες αποφάσεις που επηρεάζουν άμεσα τη δουλειά τους. Σε πολλές περιπτώσεις, αυτό σημαίνει συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούν τους προϋπολογισμούς, τον προγραμματισμό, το πρόγραμμα σπουδών, και άλλους προγραμματικούς τομείς. Παρέχοντας στους καθηγητές σημαντικό ρόλο στο σχολείο, η λήψη αποφάσεων αποτελεί βασικό στοιχείο της ενδυνάμωσης. Ωστόσο, για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους είναι πραγματική και ότι η γνώμη τους έχει κρίσιμο αντίκτυπο στην έκβαση της απόφασης (Short & Greer, 1989).

Επαγγελματική ανάπτυξη

Η επαγγελματική ανάπτυξη ως μια διάσταση της ενδυνάμωσης, αναφέρεται στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών, στην αντίληψη ότι το σχολείο στο οποίο εργάζονται τους παρέχει ευκαιρίες να αναπτυχθούν επαγγελματικά, να μαθαίνουν

συνεχώς και να επεκτείνουν τις δεξιότητές τους. Ο Glenn (1990) προτείνει ότι η πραγματική δύναμη πίσω από την έννοια της ενδυνάμωσης, είναι η αρχή που απορρέει από την διοίκηση του αντικειμένου και τις ουσιαστικές διδακτικές δεξιότητες (Glenn 1990).

Επαγγελματικό κύρος

Το επαγγελματικό κύρος, ως μια διάσταση της ενδυνάμωσης αναφέρεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών, ότι έχουν κερδίσει τον επαγγελματικό σεβασμό και τον θαυμασμό από τους συναδέλφους τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι έχουν την υποστήριξη των συναδέλφων τους. Επίσης θεωρούν ότι οι άλλοι σέβονται τις γνώσεις τους και τις εμπειρίες τους. Ωστόσο ο Maeroff (1988) ισχυρίζεται ότι οι πενιχροί μισθοί και οι κακές συνθήκες διδασκαλίας αναγκάζουν τους εκπαιδευτικούς να μην σέβονται τον εαυτό τους.

Αυτο-αποτελεσματικότητα

Η αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι έχουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν, έχουν την ικανότητα να δημιουργούν αποτελεσματικά προγράμματα για τους μαθητές τους. Ο Rosenholtz (1985) δηλώνει ότι η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής βεβαιότητας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την διάθεση τους να παραμείνουν στην διδασκαλία.

Αυτονομία

Η αυτονομία, ως διάσταση της ενδυνάμωσης, αναφέρεται στις πεποιθήσεις των δασκάλων ότι μπορούν να ελέγξουν ορισμένες πτυχές της επαγγελματικής τους ζωής. Αυτό μπορεί να είναι ο έλεγχος του προγραμματισμού, του προγράμματος σπουδών, του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Το χαρακτηριστικό της αυτονομίας είναι η αίσθηση της ελευθερίας λήψης ορισμένων αποφάσεων. Η έρευνα του Rosenholtz (1987) δείχνει ότι η παραδοσιακή, γραφειοκρατική οργανωτική δομή των σχολείων εμποδίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών και οδηγεί στην απομάκρυνση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα.

Ο αντίκτυπος στη σχολική ζωή

Ο αντίκτυπος στη σχολική ζωή αναφέρεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι έχουν επίδραση και επιρροή στη σχολική ζωή. Οι Ashton και Webb (1986) δηλώνουν ότι η αυτοπεποίθηση των δασκάλων μεγαλώνει όταν αυτοί αισθάνονται ότι κάνουν κάτι που αξίζει τον κόπο, ότι το κάνουν με τον κατάλληλο τρόπο και ότι αναγνωρίζονται για τα επιτεύγματά τους.

Από την εμπειρική έρευνα έχει διαπιστωθεί ότι οι έξι διαστάσεις συμβάλουν στη συνολική δομή της ψυχολογικής ενδυνάμωσης. Επιπλέον, ως ενδυνάμωση σύμφωνα με τον Randolph (1995), ορίζεται η αναγνώριση στον οργανισμό, της δύναμης που έχουν ήδη οι άνθρωποι που τους παρέχει ο πλούτος τους σε χρήσιμη γνώση, εμπειρία και εσωτερική υποκίνηση. Για να υπάρξει ενδυνάμωση χρειάζεται άλλη μια βασική συνιστώσα που θα παίζει σημαντικό ρόλο η παρακίνηση.

Η παρακίνηση αποτελεί σημαντική δύναμη που ωθεί το άτομο σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά με σκοπό να πετύχει το στόχο που έχει θέσει, καθώς και να ικανοποιήσει κάποια ανάγκη και, εξαρτάται από παράγοντες όπως ανθρώπινη συμπεριφορά, κίνητρα, ανάγκες, δράση, στόχους, ικανοποίηση. Ειδικότερα, η παρακίνηση στο χώρο εργασίας αφορά σε εσωτερικά ή εξωτερικά ερεθίσματα που προκαλούν συγκεκριμένη εργασιακή συμπεριφορά. Συνοπτικά, η παρακίνηση αποτελεί μια ορθολογική διαδικασία που βασίζεται σε ενσυνείδητες αναλύσεις, που οδηγούν σε αποτελέσματα που είναι επιθυμητά, ευχάριστα, αναγκαία ή και απαραίτητα για το άτομο (Μάρκοβιτς, 2002).

1.2.3. Η σπουδαιότητα της ενδυνάμωσης των εργαζομένων

Η ενδυνάμωση των εργαζομένων αποτελεί ένα συντελεστή ποιότητας για κάθε οργανισμό ο οποίος ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη του, την αλλαγή, την ανάληψη κινδύνων και πρωτοβουλιών κ.α.

Σύμφωνα με Vogt και Murrell (1990), η ενδυνάμωση είναι η περίοδος της βελτίωσης της ικανότητας λήψης αποφάσεων των εργαζομένων μέσω της συνεργασίας, της ανταλλαγής, της κατάρτισης, της εκπαίδευσης και της ομαδικής εργασίας. Η ενδυνάμωση ξεκινά από στελέχη υψηλού επιπέδου και συνεχίζει με την κατανόηση του οράματος, της αποστολής και τις αξίες του οργανισμού και δίνει τη δυνατότητα στους εργαζόμενους να αισθάνονται υπεύθυνοι, ελεύθεροι, και αρμόδιοι για την αποδοτική λειτουργία του οργανισμού. Γενικά, η ενδυνάμωση των εργαζομένων είναι σημαντική, διότι οδηγεί στην αύξηση της παραγωγικότητας. Έτσι, ο οργανισμός εστιάζει στην αντικειμενικότητα, στην αξιολόγηση της ποιότητας και της συνολικής απόδοσης. Οι εργασιακές απαιτήσεις στρέφουν το ενδιαφέρον τους στην κατεύθυνση της πρωτοβουλίας και γενικότερα της ενεργής στάσης των εργαζομένων για τη δημιουργία αποτελεσματικών οργανισμών. Η αμοιβαία σχέση

μεταξύ των προσόντων που απαιτεί μια θέση εργασίας, του περιεχομένου της εργασίας και της ύπαρξης κινήτρων για εργασία αυξάνει την αποδοτικότητα του κάθε ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Maslow οι άνθρωποι ωθούνται από κίνητρα με σκοπό να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους. Ενισχύοντας τη θεωρία του ο Maslow, δημοσίευσε το 1943 για πρώτη φορά σε ερευνητική εργασία, την έννοια της ιεράρχησης των αναγκών. Η συγκεκριμένη ιεράρχηση επισημαίνει ότι οι άνθρωποι κατά πρώτο λόγο ικανοποιούν τις βασικές ανάγκες τους πριν προχωρήσουν στην ικανοποίηση άλλων πιο σύνθετων αναγκών. Κατά μια άλλη άποψη, η αναγνώριση των αναγκών και προσδοκιών στον εργασιακό χώρο επηρεάζει θετικά την ψυχολογία των ατόμων, αυξάνει την αποδοτικότητά τους και γενικά οδηγεί στη ενδυνάμωσή τους. Όπως γίνεται φανερό από την προηγούμενη συζήτηση ότι η θεωρία των ανθρώπινων αναγκών εντάσσεται στις θεωρίες παρακίνησης και ως συμπέρασμα ο εργαζόμενος για να είναι αποτελεσματικός χρειάζεται ενδυνάμωση και παρακίνηση, ώστε να επιτελέσει το στόχο του με επιτυχία.

1.2.4. Τα οφέλη της ενδυνάμωσης

Όπως φαίνεται η ενδυνάμωση έχει πολλές διαστάσεις και οι πιο σύγχρονες ερμηνείες της την τοποθετούν σε ένα γενικό πλαίσιο συνυφασμένη με την δημιουργικότητα, ομαδικότητα, παραγωγικότητα, αυτονομία, αυτοδυναμία, συμμετοχή στις αποφάσεις, και γενικά με την ώθηση και ανάπτυξη των ικανοτήτων και δυνατοτήτων ανθρώπινων πόρων ώστε να βελτιώσουν τόσο την προσωπική τους απόδοση όσο και του οργανισμού που ανήκουν καθώς και την ικανοποίηση στην εργασία τους (Nicolaidis & Michalopoulos, 2004).

Η Spreitzer (1995) συμπληρώνει ότι οι διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης ανακλούν ένα ενεργό και όχι παθητικό προσανατολισμό του ατόμου απέναντι στον εργασιακό του ρόλο. Συγκεκριμένα τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως πολύτιμο πόρο στην εργασία τους, έχοντας εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Επίσης τα άτομα που πιστεύουν ότι οι ίδιοι και όχι εξωτερικές δυνάμεις καθορίζουν τι συμβαίνει στη ζωή τους νιώθουν πιο ικανοί να επηρεάσουν το εργασιακό τους περιβάλλον. Επιπλέον η πληροφόρηση του κάθε εργαζόμενου για το όραμα και την αποστολή του οργανισμού του δημιουργεί νόημα σε ότι κάνει αλλά και καλλιεργεί την ικανότητά του να συμβάλλει στη λήψη

αποφάσεων. Η ενδυνάμωση ετυμολογικά εμπεριέχει τη δύναμη (power). Η δύναμη αυτή σύμφωνα με την Kanter (1979) είναι η ικανότητα του ατόμου να κινητοποιεί τους πόρους που διαθέτει για να διεκπεραιώνει μία εργασία. Επομένως, η έννοια της ενδυνάμωσης ενισχύεται όταν ένα οργανισμός αξιοποιεί με το πιο βέλτιστο τρόπο το ανθρώπινο δυναμικό που διαθέτει. Οι εργαζόμενοι με τη σειρά τους εκτιμούν το σκοπό, το όραμα και τους στόχους του οργανισμού, παρακινούνται, είναι περισσότερο αποδοτικοί, αισθάνονται πως είναι σημαντικοί στην εργασία τους (Spreitzer, 1995) Παρόλα αυτά όμως κάθε επιχείρηση μπορεί να αναπτύξει τις δικές της τεχνικές ενδυνάμωσης.

1.2.5. Μέθοδοι και τεχνικές ενδυνάμωσης εργαζομένων

Κατά τον Melenyzer (1990), για να επιτύχει η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη, να έχει τουλάχιστον δύο διαστάσεις: στο επίπεδο της οργάνωσης και στο επίπεδο της τάξης, να έχει μεγαλύτερη επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και τέλος πρέπει να είναι αυθεντική.

Μερικές από τις βασικές τεχνικές-μεθόδους ενδυνάμωσης των εργαζομένων είναι η δυνατότητα συμμετοχής στη στοχοθεσία, στην επίλυση προβλημάτων και γενικά σε όλα τα θέματα που σχετίζονται με την οργάνωση, συνεχή εκπαίδευση και μάθηση, που οδηγεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, ενθάρρυνση του προσωπικού να λαμβάνει πρωτοβουλίες, αναγνώριση του έργου της εργασίας του εργαζόμενου, ανάληψη δραστηριοτήτων που έχουν σημασία αξία για το προσωπικό, παροχή ευκαιριών για εξέλιξη, ενθάρρυνση συνεργασίας ομαδική δουλειά, αντίληψη και εκτίμηση καταστάσεων, ύπαρξη οράματος, ανάληψη δράσης, παρατήρηση από την ηγεσία, συμβολή της χρήσης της ανατροφοδότησης, δημιουργία αυτοδιοικούμενων ομάδων εργασίας, επικοινωνία, καθορισμός των ορίων αυτονομίας σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο.

Συμπερασματικά, και ολοκληρώνοντας το παρόν κεφάλαιο καταλήγουμε στην παραδοχή πως η ενδυνάμωση δεν είναι αυτοτελής διαδικασία, αλλά αντιθέτως ενθαρρύνει την εμπλοκή των εργαζομένων στους στόχους ενός εργασιακού χώρου. Πράγματι, το ανθρώπινο δυναμικό είναι αυτό, που μέσω της ενδυνάμωσης, θα οδηγήσει έναν οργανισμό στην εκτόξευση της επιτυχίας του, αφού θα το καταστήσει

ανταγωνιστικό (Μπουραντάς, 2002) και αποτελεί ευθύνη της ηγεσίας να το ενεργοποιήσει.

2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

2.1. Η έννοια της ηγεσίας

Υπάρχει η πεποίθηση, πως η ηγεσία είναι συνδεδεμένη με το κομμάτι της διοίκησης και της οργάνωσης. Θεωρείται δε ως μία από τις βασικές συνιστώσες στην επιτυχία ή αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων (Κατσαρός, 2008). Τα τελευταία χρόνια έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί πάνω στο θέμα της ηγεσίας. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), ηγεσία είναι: *«η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας ομάδας ανθρώπων από ένα ηγέτη με τέτοιο τρόπο, όπου εθελοντικά ή πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους για ολοκληρώνουν τους στόχους για πρόοδο ή καλύτερο μέλλον»*. Επίσης, η ηγεσία θα μπορούσε να γίνει κατανοητή σαν μια διαδικασία επιρροής, δηλαδή ο ηγέτης παρακινεί τα άλλα πρόσωπα της ομάδας να συμπεριφερθούν με συγκεκριμένο τρόπο (Θεοφανίδης, 1999; Bryman, 1996). Άλλοι ορισμοί υποστηρίζουν το εξής: «Ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των δράσεων μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων» (Koontz & O'Donnell, 1982). Επιπλέον, η έννοια της ηγεσίας θα μπορούσε να διατυπωθεί ως μια διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο, ο ηγέτης, με τη συμπεριφορά του επηρεάζει άλλους ανθρώπους (οπαδούς, υφιστάμενους, εργαζόμενους) ώστε εθελοντικά και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθούν να υλοποιήσουν τους στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας, με σκοπό να στεφθεί η τελευταία με επιτυχία (Ρέππα-Αθανασούλα, 2008).

Επιπρόσθετα, αληθεύει η παραδοχή ότι η ηγεσία αναγνωρίζεται ευρέως ως μια κοινωνική διαδικασία η οποία εξαρτάται τόσο από τους ηγέτες όσο και από τους υφιστάμενους (Hollander & Offerman, 1990). Ο σύγχρονος ηγέτης σε έναν οργανισμό πρέπει να έχει όραμα. Σύμφωνα με τους Kouzes & Posner (1995), «το όραμα είναι απαραίτητο για έναν οργανισμό να προχωρήσει με σκοπό και έναν κοινό

στόχο, αλλά δεν είναι επαρκές». Πολλοί ακαδημαϊκοί ισχυρίζονται ότι: «για να έρθουν οι άνθρωποι να μοιραστούν το όραμα οι ηγέτες πρέπει να τους γνωρίζουν και να μιλάνε τη γλώσσα τους».

2.2 Θεωρητικά μοντέλα ηγεσίας

Η αποτελεσματική ηγεσία είναι ένα βασικό στοιχείο στην επιτυχία ενός οργανισμού, ενώ, για να κερδίσουν την ηγεσία και να επηρεάσουν θετικά τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να αποκτήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες (Gordon, 2015).

Παλιότερες θεωρήσεις συμφωνούσαν στην άποψη πως η ηγεσία είναι κληρονομικό χάρισμα, όπως η θεωρία της «γενετικής» ή «θεωρία γενετικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων» (Montana & Charnov, 1993). Οι παρούσες θεωρήσεις είχαν να κάνουν περισσότερο με παραδοσιακά μοντέλα παρακίνησης και καταναγκασμό (Κουτούζης, 1992). Έτσι, διατυπώνονται οι εξής προσεγγίσεις:

1) η γενετική θεωρία (Montana 2003) - πρόκειται για τις θεωρίες σύμφωνα με τις οποίες ερμήνευαν διαχρονικά την προέλευση των αριστοκρατών, των βασιλιάδων και των κληρονομημένων ηγετικών προνομίων. Η προσέγγιση αυτή βασίστηκε στην πεποίθηση ότι οι ηγέτες διαθέτουν κληρονομικό χάρισμα.

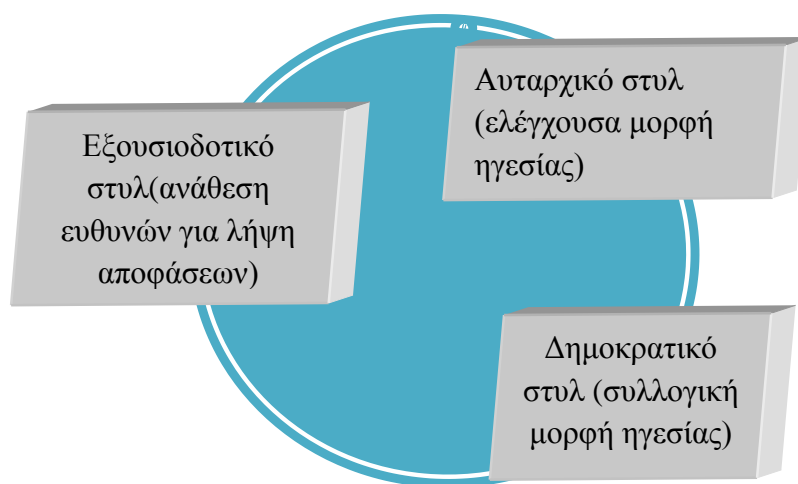
2) η «θεωρία των χαρακτηριστικών» βρίσκεται στην προέκταση της γενετικής προσέγγισης σύμφωνα με την οποία, ο ηγέτης αναμένεται να είναι εξαιρετικά ευφυής, ενεργητικός, ικανός ρήτορας και ακόμα ψηλός, εμφανίσιμος κ.λπ. Οι θεωρίες που στηρίχτηκαν στα ατομικά χαρακτηριστικά των ηγετών, θεωρούσαν ότι αυτά είναι έμφυτα στους ανθρώπους. Το αν αυτό το «χάρισμα» αποτελεί κληρονομικό προνόμιο ή διαμορφώνεται από τις κοινωνικές περιστάσεις είναι σαφές ότι ακόμα και σήμερα αποτελεί μια συζήτηση που είναι προφανές ότι θα παραμένει ανοιχτή και πάντα εξαιρετικά ενδιαφέροντα (Φωτόπουλος, 2013).

3) η προσέγγιση της συμπεριφοράς- οι Blanke και Mouton (1985) έδωσαν έμφαση στη συμπεριφορά του ηγέτη και όχι στα ατομικά χαρακτηριστικά. Καθόρισαν δύο διαστάσεις της ηγεσίας, με την πρώτη διάσταση να εφιστά την προσοχή της στην ικανοποίηση των εργαζομένων στον εργασιακό χώρο και η δεύτερη να δίνει έμφαση στη παραγωγική διαδικασία και στην τυπική άσκηση των καθηκόντων. Καταλήγοντας ο συνδυασμός και των δύο διαστάσεων οδηγεί σε ένα αποτελεσματικό μοντέλο ηγεσίας.

4) Η θεωρία Fiedler (περιστασιακό μοντέλο). Μια πρώτη προσπάθεια αλλαγής των προαναφερόμενων προσεγγίσεων αποτελεί η κοινωνιολογική προσέγγιση των οργανώσεων από τον Weber (1979), ο οποίος θεωρεί ότι το χάρισμα προσδιορίζεται από το κοινωνικό και οργανωτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί ο ηγέτης, που μπορεί να είναι οι ικανότητες του ηγέτη. Το περιστασιακό μοντέλο ηγεσίας υποστηρίζει ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης δεν εξαρτάται μόνο από τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, αλλά η καταλληλότητα του περιβάλλοντος και οι συνθήκες δρουν καταλυτικά πάνω στο στυλ του ηγέτη (Φωτόπουλος, 2013).

2.3 Στυλ ηγεσίας

Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας θεωρείται ταυτόσημη με τη μορφή διοίκησης που θα επιλέξει ο κάθε ηγέτης. Επομένως, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία παρατηρούμε τις εξής μορφές: Σύμφωνα με τους Lewin et al. (1938) έχουμε τρία βασικά είδη ηγεσίας: το αυταρχικό στυλ, το εξουσιοδοτικό στυλ και το δημοκρατικό στυλ (βλ. Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Είδη ηγεσίας (Lewin et al.,1938).

Αυταρχικό στυλ: Ο ηγέτης κυριαρχεί στα μέλη της ομάδας μιας και χαρακτηρίζονται από έντονη παθητικότητα. Αν και φαίνεται πως ο οικείος τρόπος διοίκησης δεν είναι αποτελεσματικός, δεν είναι λίγες οι φορές που τα μέλη τον προτιμούν γιατί νιώθουν εξοικειωμένοι με αυτόν (Lewin et al.,1938). Ο ηγέτης αντλεί δύναμη από αυτή τη θέση που κατέχει. Τα άτομα που διευθύνει ενδιαφέρονται μόνο

για τα χρήματα, καθώς επίσης παρατηρείται ότι η παραγωγή αυξάνεται μόνο όταν ο ίδιος είναι παρών, ενώ μειώνεται όταν απουσιάζει (Lewin et al.,1938).

Εξουσιοδοτικό στυλ: Ο ηγέτης έχει μια ομάδα την οποία εμπιστεύεται για αυτό το λόγο ασκεί ο ίδιος μικρό έλεγχο στην ομάδα και αφήνει περιθώρια αυτενέργειας. Επίσης, υπάρχει ελάχιστη, κινητοποίηση. Ο ίδιος δεν αναλαμβάνει μεγάλο μέρος από τις ευθύνες του και έτσι είναι δυνατόν το προσωπικό να προχωράει χωρίς στόχους. Η έλλειψη στόχων δεν βοηθάει στην πρόοδο της ομάδας, καθώς το ενδιαφέρον για εργασία είναι μικρό, η παραγωγικότητα όχι υψηλή και το ηθικό των μελών ιδιαίτερα χαλαρό (Lewin et al.,1938).

Δημοκρατικό στυλ: Ο δημοκρατικός ηγέτης είναι συμβουλευτικός και καθοδηγητικός. Ενθαρρύνει, συμμετέχει, αξιολογεί ομαδικές συζητήσεις, εστιάζει στα δυνατά σημεία των μελών δίνοντας κίνητρα για αυτενέργεια. Ο κακός δημοκρατικός ηγέτης καλείται αυτός που λόγω της αβεβαιότητας που νιώθει για τον εαυτό του ζητάει συνεχώς ομαδικές συζητήσεις και αποφάσεις. Ο δίκαιος ηγέτης λαμβάνει αποφάσεις και εξηγεί την ενέργειά του στα μέλη. Τα άτομα γύρω του δέχονται νέες ιδέες και αλλαγές, καθώς επίσης η ομάδα εμπνέει μια αίσθηση εμπιστοσύνης (Lewin et al.,1938). Ακόμη πιο διαδεδομένη διάκριση είναι και αυτή του Likert (1978), ο οποίος καταλήγει στις παρούσες μορφές: αυταρχικό εκμεταλλευτικό, αυταρχικό καλοπροαίρετο, συμβουλευτικό, συμμετοχικό.

2.4 Η ηγεσία στην εκπαίδευση – εννοιολογική προσέγγιση

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί ένα ιδιαίτερο τύπο ηγεσίας λόγω του πλαισίου στο οποίο εφαρμόζεται που είναι η διδασκαλία και η μάθηση (Κατσαρός, 2008). Γίνεται λοιπόν φανερό πως αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει: «στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών» (Leithwood & Duke, 1999: 47). Οι περισσότερες προσεγγίσεις υποστηρίζουν πως αυτού του τύπου οι ηγέτες αντλούν δύναμη εξουσία και επιρροή από τις διοικητικές θέσεις που κατέχουν και από την εξειδικευμένη γνώση την οποία διαθέτουν (Bush, 2005: 15). Επίσης, άλλες θεωρίες υποστηρίζουν πως «εκπαιδευτικοί ηγέτες» δεν είναι μόνο οι διευθυντές, αλλά και τοπικά στελέχη του σχολείου, ακόμη και εκπαιδευτικοί και ότι η εκπαιδευτική ηγεσία εκδηλώνεται μέσα από πρακτικές (Κατσαρός, 2008). Αυτό επιβεβαιώνεται με

τους Hallinger & Murphy (1985), οι οποίοι υποστηρίζουν πως η εκπαιδευτική ηγεσία έχει τρεις κατηγορίες πρακτικών: α) τον ορισμό της αποστολής του σχολείου, β) διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος, γ) τη βελτίωση του σχολικού συστήματος.

Από την άλλη, ο Southworth (2002), αναφέρεται σε τρεις αποτελεσματικές στρατηγικές της εκπαιδευτικής ηγεσίας α) παραδοχή προτύπων, β) παρακολούθηση, γ) ανταλλαγή απόψεων για επαγγελματικά θέματα.

2.5 Βασικά στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα βασικά στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι τα εξής: η μετασχηματιστική η διαχειριστική και η ελευθεριάζουσα ηγεσία.

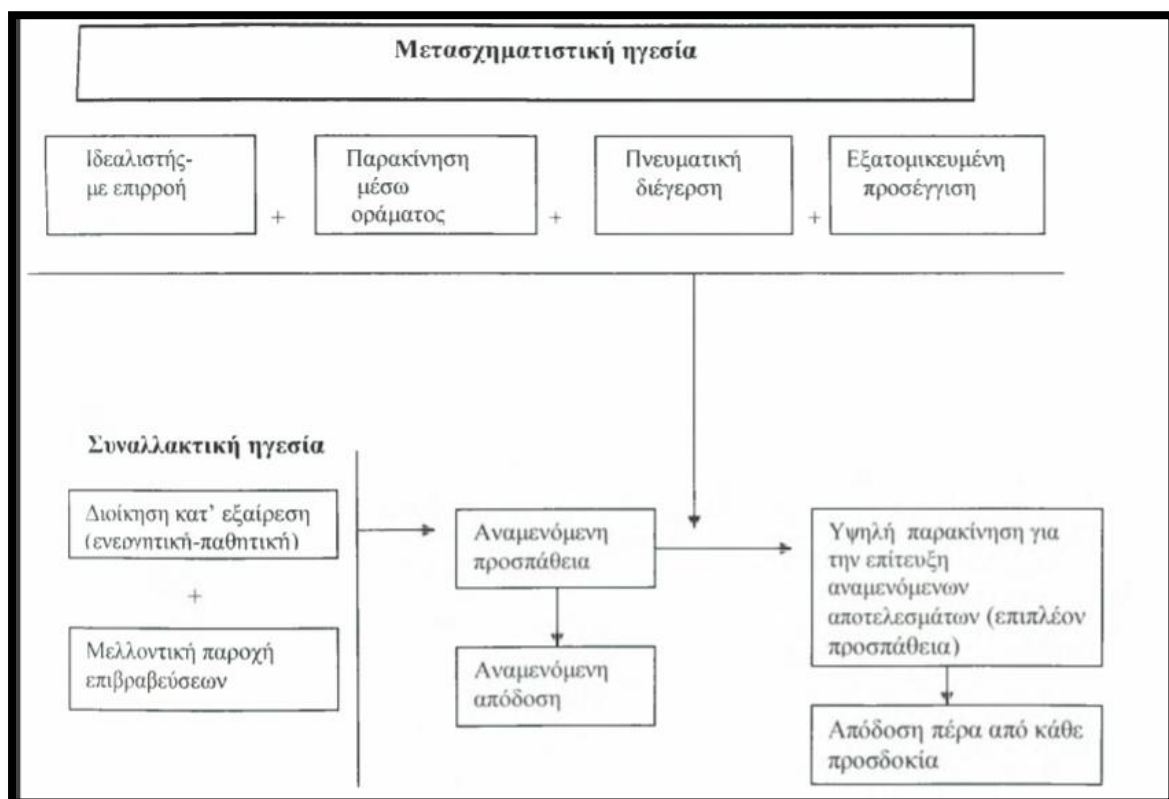
Μετασχηματιστική ηγεσία

Όπως παρατηρείται στη βιβλιογραφία και στις μελέτες η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται πιο αποτελεσματική από ότι τα άλλα στυλ ηγεσίας. Βέβαια, το στυλ ηγεσίας είναι το αποτέλεσμα εσωτερικών διαδικασιών, όπως η προσωπικότητα, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, οι δεξιότητες, και ο τρόπος σκέψης, τα οποία επηρεάζουν την επιλογή του στυλ ηγεσίας (Καραμήτρη, 2013). Έτσι σύμφωνα με τις μελέτες, η μετασχηματιστική ηγεσία ταιριάζει απόλυτα στο σύγχρονο σχολείο. Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει τη δυνατότητα να βοηθάει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταποκριθούν θετικά σε αυτή την μεταρρυθμιστική ατζέντα (Leithwood et.al.,1999). Είναι χρήσιμη στο χτίσιμο του οργανισμού, στο κοινό όραμα, στο χτίσιμο της σχολικής κουλτούρας που είναι απαραίτητη στις τρέχουσες προσπάθειες αναμόρφωσης των σχολείων (Leithwood et al., 1999). Οι δεξιότητες του σχεδιασμού, του συντονισμού, του προγραμματισμού σχετίζονται κατά κύριο λόγο με τη διαχειριστική ηγεσία και την αντίληψη του ηγέτη ως διευθυντή (manager) (Crawford, 1988). Οι Beare et al., (1989) παρατηρούν ότι αν και ο ρόλος του διευθυντή είναι κατά μεγάλο μέρος διαχειριστικός, τότε οι πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας πρέπει να επικρατούν.

Σύμφωνα με τον Bass (1985a) (όπ. αναφ. στο Hoy & Miskel, 2005) ο μετασχηματιστικός ηγέτης, ξεπερνώντας το σύστημα των ανταλλαγών και αμοιβών του συναλλακτικού ηγέτη, στοχεύει μέσω της δυναμικής και ενεργής επίδρασής του στην προσπάθεια επίτευξης υψηλών επιδόσεων των υφισταμένων του, στην

καλλιέργεια υψηλών επιπέδων δραστηριοποίησης και αφύπνισής τους αλλά και στην ανάπτυξη δέσμευσης τους για την καλλιέργεια και επίτευξη συλλογικών συμφερόντων που συνάδουν με τους ειδικότερους και γενικότερους στόχους και σκοπούς του οργανισμού. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης δεν αναγνωρίζει απλά τις ανάγκες των μελών του προσωπικού αλλά μέσω της επίτευξης πλήρους δέσμευσης τους προσπαθεί να τις αναπτύξει και να τις ικανοποιήσει μέσω της προσωπικής και επαγγελματικής ωρίμανσης τους τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο ώστε να εξελιχθούν σε εν δυνάμει ηγετικές δυνάμεις (Hoy & Miskel, 2005).

Οι Avolio & Bass (2004) επίσης διατυπώνουν την άποψη ότι μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένα είδος ανώτερης ποιοτικά διαδικασίας, εκ βάθρων αλλαγής προσανατολισμού, και όχι απλής άμεσης ή έμμεσης συναλλαγής, με αντίκτυπο τόσο στους βραχυπρόθεσμους όσο και στους μακροπρόθεσμους στόχους ανάπτυξης και επιδόσεων του οργανισμού. Μάλιστα αποτυπώνουν την παραπάνω θεώρησή τους με το Ολοκληρωμένο μοντέλο ηγεσίας (Augmentation Model) τονίζοντας ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης αναφέρεται σε οργανισμούς με υψηλά επίπεδα επιδόσεων και ωριμότητας ενώ ο συναλλακτικός σε χαμηλότερα.



Σχήμα 2. Μετασχηματική Ηγεσία (Augmentation Model) (Avolio & Bass, 2004).

Διαχειριστική ηγεσία

Η διαχειριστική ηγεσία υποστηρίζεται ότι είναι λιγότερο αποτελεσματική από την μετασχηματιστική, εξαιτίας της απρόσωπης σχέσης ηγέτη-υφιστάμενου και της έλλειψης επιρροής του πρώτου στον δεύτερο. (Sanders, Hopkins & Geroy, 2003). Η διαχειριστική ηγεσία από μόνη της δεν μπορεί να αναπτύξει στους εκπαιδευτικούς εμπιστοσύνη, αφοσίωση και ενθουσιασμό κάτι το οποίο πηγάζει αποκλειστικά από την μετασχηματιστική ηγεσία. Όπως τονίζουν οι Hater & Bass (1988), η αντιπαράθεση διαχειριστικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας δείχνει ότι τα δυο μοντέλα ηγεσίας δεν είναι άσχετα μεταξύ τους. η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια εξαιρετικά δημοφιλής εικόνα ιδανικής πρακτικής σε σχολεία στις μέρες μας (Hallinger, 2003), καθώς είναι αλήθεια ότι αυτή η ηγεσία περιέχει όραμα.

Επιπρόσθετα, χαρακτηρίζεται και ως διοικητική ηγεσία. Δίνεται κυρίως έμφαση στα καθήκοντα και τη συμπεριφορά του επικεφαλής. Η συμπεριφορά των μελών του οργανισμού είναι λογική και η επιρροή ασκείται μέσω της δικαιοδοσίας που παρέχει η θέση στην ιεραρχία του οργανισμού. Το μοντέλο αυτό είναι παρόμοιο με το μοντέλο μάνατζμεντ (Bush & Glover, 2003:20).

Ο υβριδικός όρος «διοικητική ηγεσία» συμπεριλαμβάνει και τους δύο συμπληρωματικούς και συχνά αντιφατικούς ρόλους που οι διευθυντές πρέπει να υιοθετήσουν σε μια προσπάθεια να τονώσουν τις νέες τους προσπάθειες, διατηρώντας παράλληλα τις υπάρχουσες λειτουργίες ρουτίνας. Ο προσανατολισμός της διοικητικής ηγεσίας είναι παρόμοιος με αυτόν της βιβλιογραφίας για την κλασική διοίκηση. Το μοντέλο αυτό ηγεσίας είναι εντελώς διαφορετικό από την ηγεσία εκείνη που προσανατολίζεται στην καινοτομία, την αλλαγή και την ανάληψη ρίσκου. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν περιλαμβάνει καθόλου την έννοια του οράματος, που είναι η βασική έννοια στα περισσότερα μοντέλα ηγεσίας. Στη διοικητική ηγεσία η εστίαση είναι στη διαχείριση των υφιστάμενων δραστηριοτήτων παρά στον οραματισμό ενός καλύτερου μέλλοντος για το σχολείο (Dressler, 2001).

Η έννοια της διοικητικής ηγεσίας, όπως περιγράφεται από τους Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999: 14), μπορεί να φαίνεται αντιφατική, αλλά παρ' όλα αυτά αξίζει ξεχωριστής προσοχής, διότι χρησιμεύει για να αποδειχτεί ότι συχνά υιοθετείται μια στενή έννοια του όρου «διοίκηση». Συναφείς με τις λειτουργίες της κλασικής

διοίκησης είναι οι λειτουργίες που αναφέρονται στο διοικητικό ηγέτη του σχολείου. Το πόσο ταυτίζεται η ηγεσία με τη διοίκηση γίνεται φανερό στην εκδοχή του Caldwell (1992), ο οποίος εντοπίζει επτά λειτουργίες, στις οποίες πρέπει να ανταπεξέρχονται ικανοποιητικά οι ηγέτες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς: α) καθορισμός στόχων, β) εντοπισμός αναγκών, γ) ιεράρχηση προτεραιοτήτων, δ) σχεδιασμός, ε) χρηματοδότηση, στ) εφαρμογή, ζ) αξιολόγηση (Κατσαρός, 2008).

Ελευθεριάζουσα ηγεσία

Όσον αφορά την ελευθεριάζουσα ηγεσία ή αλλιώς παθητική οι Bass & Avolio (1990), υποστηρίζουν ότι αυτό το στυλ ηγεσίας αποδεικνύει απουσία ηγετικής συμπεριφοράς και απουσία ανάμειξης σε ζητήματα διοίκησης και οργάνωσης. Ο ελευθεριάζων ηγέτης αποφεύγει τη λήψη αποφάσεων και την εποπτική ανάληψη ευθυνών. Αυτός ο τύπος ηγέτη είναι αδρανής, καθόλου αντιδραστικός, καθόλου προνοητικός. Με τον όρο ‘ελευθεριάζων’ εννοείται ότι ο ηγέτης δεν είναι επαρκώς κινητοποιημένος ή ικανός να εκτελέσει τα καθήκοντά του (Den Hartog et al., 1997).

Όπως παρατηρείται στη σχετική βιβλιογραφία, η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται πιο αποτελεσματική από ότι τα άλλα στυλ ηγεσίας. Από την άλλη, η διαχειριστική ηγεσία υποστηρίζεται ότι είναι λιγότερο αποτελεσματική από την μετασχηματιστική, εξαιτίας της απρόσωπης σχέσης ηγέτη-υφιστάμενου και της έλλειψης επιρροής του πρώτου στον δεύτερο. (Sanders, Hopkins & Geroy, 2003).

Βέβαια, στις μέρες μας ένας ηγέτης θα πρέπει να διαλέξει μέσα από πληθώρα μορφών ηγεσίας, αυτό που ταιριάζει στη προσωπικότητα, τις δεξιότητες, και τον τρόπο σκέψης του αλλά και αυτό που συμβαδίζει με τη κουλτούρα του οργανισμού. Σε κάθε περίπτωση, η μετασχηματιστική ηγεσία ταιριάζει απόλυτα στο σύγχρονο σχολείο και, οι διευθυντές φαίνεται ότι ενθαρρύνονται να υιοθετούν μετασχηματιστικές προσεγγίσεις.

Παράλληλα η ηγεσία του σχολείου θα πρέπει να λάβει υπόψη της, τις εξωτερικές προκλήσεις ιδιαίτερα της σύγχρονης εποχής. Το σχολείο, ως κοινωνικός οργανισμός δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο στο εσωτερικό του περιβάλλον, αλλά να έχει ενεργό συμμετοχή και στον κοινωνικό περίγυρο. (Σαΐτης, 2008).

Το ολιστικό μοντέλο ηγεσίας

Οι αλλαγές στην κοινωνία είναι ραγδαίες, ανατρεπτικές και ο διευθυντής θα πρέπει να είναι ικανός να διαχειρίζεται το περίπλοκο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Με βάση το ολιστικό μοντέλο των Πασιαρδή και Brauckmann το οποίο συνδυάζει διαφορετικά στυλ ηγεσίας οι αποφάσεις των διευθυντών είναι προσαρμοσμένες στη σύγχρονη πραγματικότητα. Ο ηγέτης καλείται να αξιοποιήσει τα διαφορετικά στυλ ηγεσίας και τις ευνοϊκές συνθήκες εξωτερικού περιβάλλοντος, προκειμένου να εφαρμόσει αποτελεσματική διοικητική συμπεριφορά. Τα πέντε αυτά στυλ που καθοδηγούν την ηγεσία στις σωστές αποφάσεις είναι το εκπαιδευτικό, το συμμετοχικό, το δομικό, το επιχειρηματικό, και το στυλ ανάπτυξης προσωπικού.

Το **εκπαιδευτικό στυλ** ηγεσίας προσανατολίζεται στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Επιδιώκει τη δημιουργία ενός κλίματος υψηλών προσδοκιών με στόχο τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και με τη χρήση καινοτόμων δράσεων, προσπαθεί να επηρεάσει θετικά μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, να ενισχύσουν το όραμα του σχολείου.

Το **συμμετοχικό στυλ** αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα της ενεργής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις που αφορούν το σχολείο. Η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών για την από κοινού λήψη αποφάσεων έχει σαν αποτέλεσμα την αίσθηση μιας αναπτυσσόμενης δέσμευσης στους οργανωτικούς στόχους.

Στο **δομικό στυλ** ο ηγέτης κατευθύνει και συντονίζει τις λειτουργίες του σχολείου αξιοποιώντας ορθολογικά πόρους, εκπαιδευτικό προσωπικό, οικονομικούς πόρους, εξοπλισμό, διαδικασίες μάθησης προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος του σχολείου.

Το **επιχειρηματικό στυλ** αφορά τη προσπάθεια του ηγέτη στην εξεύρεση πόρων για το σχολείο από το εξωτερικό περιβάλλον και κυρίως από τους γονείς. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες καλούνται να δημιουργήσουν εταιρικές σχέσεις τόσο με τους γονείς όσο και με την ευρύτερη κοινωνία, για την εκπλήρωση της σχολικής αποστολής.

Στο **στυλ ανάπτυξης προσωπικού** ο διευθυντής έχει ως στόχο την ανάπτυξη του προσωπικού διαμορφώνοντας τις κατάλληλες συνθήκες και διδακτικές πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται από τον διευθυντή του σχολείου να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια και άλλες επιμορφωτικές δράσεις, ώστε να είναι επιστημονικά καταρτισμένοι, να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του ρόλου τους και να διασφαλίζουν την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Συμπερασματικά, μελετώντας τα βασικά στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο διευθυντής ενός σχολείου χρειάζεται να είναι

ευέλικτος και να χρησιμοποιεί το στυλ ηγεσίας που αρμόζει σε κάθε περίπτωση, αλλά και να χρησιμοποιεί κάποιες πτυχές του ενός ή του άλλου στυλ ηγεσίας. Ωστόσο, πάλι, κατά τους Αριστοτέλους και Αγγελίδη (2008) «μια επιτυχημένη ηγεσία είναι ένα πάζλ χαρακτηριστικών, τα κομμάτια του οποίου κάθε διευθυντής πρέπει να γνωρίζει και να εφαρμόζει, ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται» (σ. 426).

2.6 Δεξιότητες αποτελεσματικού διευθυντή - ηγέτη

Οι πετυχημένοι ηγέτες έχουν την ικανότητα να μας κινητοποιούν, μιλούν στο συναίσθημά μας και ξυπνούν τον καλύτερο εαυτό μας (Goleman, 2014). Αυτό το συναισθηματικό καθήκον των ηγετών αποτελεί το πρωταρχικό και κυριότερο στοιχείο δράσης της ηγεσίας. Ο ηγέτης λειτουργεί ως συναισθηματικός καθοδηγητής της ομάδας (Goleman, 2014).

Η βιβλιογραφία αναφέρεται εκτεταμένα στις δεξιότητες του διευθυντή-ηγέτη. Ο Σαΐτης (2000), ταξινομεί τις ηγετικές δεξιότητες σε τρεις κατηγορίες:

α) την επαγγελματική ικανότητα που προκύπτει από τη διοικητική πείρα. Περιλαμβάνονται ικανότητες καθηκόντων ευθυνών, προβλημάτων κλπ.

β) την ικανότητα συνεργασίας που περιλαμβάνει, εκτός από τη συνεργασία, τη γνώση, την κατανόηση και το χειρισμό της ψυχολογικής κατάστασης των ατόμων και των ομάδων. Είναι απαραίτητο να υπάρχει αντικειμενικότητα, υπομονή, φροντίδα, καλή διάθεση, ικανότητα επικοινωνίας.

γ) την αντιληπτική ικανότητα που πρέπει να συνοδεύεται από παρατηρητικότητα, διοικητική φροντίδα, ενεργητικότητα, ικανότητα σχεδιασμού και εφαρμογής (Κατσαρός, 2008).

Ο Katz (1974), καταλήγει στην εξής διάκριση που βασίζεται στις αισθησιοκινητικές, μαθησιακές και δεξιότητες της καθημερινής ζωής: τεχνικές δεξιότητες, οι οποίες έχουν σχέση με την ικανότητα των διευθυντών- ηγετών να πραγματοποιούν δραστηριότητες, ανθρώπινες δεξιότητες που αφορούν διαπροσωπικές σχέσεις καθώς και την ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας και τέλος νοητικές δεξιότητες που αφορούν την εκτέλεση περίπλοκων νοητικών λειτουργιών. Οι ηγέτες στο χώρο της εκπαίδευσης θα πρέπει να επιδεικνύουν υψηλό επίπεδο νοητικών και τεχνικών δεξιοτήτων που θα συνδέονται με το σκοπό της

εκπαιδευτικής πράξης, καθώς επίσης οφείλει να διαθέτει εξαιρετικές δυνατότητες επικοινωνίας.

Επίσης, ως μην ξεχνάμε πως όλα αυτά συμπληρώνονται από το υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης που περιλαμβάνει την αυτεπίγνωση, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση και διαχείριση σχέσεων (Κατσαρός, 2008). Επομένως, με λίγα λόγια ο ηγέτης στην εκπαίδευση θα πρέπει στις διαπροσωπικές του σχέσεις να είναι σε θέση να ακούει, να αντιλαμβάνεται τον ακροατή, να ενθαρρύνει το συνομιλητή του να είναι σωστός αφηγητής. Τα μηνύματα που θέλει να δώσει να είναι σε κατανοητή γλώσσα με στοιχεία χιούμορ και ορθός καθορισμός συναισθημάτων, να διαθέτει ενσυναίσθηση, επιτυχημένη διαπροσωπική επαφή επιτυγχάνοντας συγχρονισμό κινήσεων σε συνδυασμό με τον προφορικό λόγο σε μια προσπάθεια αλληλεπίδρασης και συμμετοχής όλων των μελών. Επιπλέον, στην τυπική επικοινωνία να διασφαλίζει τη μετάδοση πληροφοριών προς όλες τις κατευθύνσεις μέσω του διαλόγου, να είναι δεκτικός σε αρνητικά μηνύματα και να εξασφαλίζει πρόσβαση σε όλους για ανοιχτή επικοινωνία (Κατσαρός, 2008).

Συμπερασματικά, η ηγεσία αποτελεί μια «διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας ομάδας ανθρώπων από ένα ηγέτη με τέτοιο τρόπο, όπου εθελοντικά ή πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους για ολοκληρώνουν τους στόχους για πρόοδο ή καλύτερο μέλλον» (Μπουραντάς, 2005).

Ειδικότερα, στο χώρο της εκπαίδευσης, οι ηγέτες θα πρέπει να επιδεικνύουν υψηλό επίπεδο νοητικών και τεχνικών δεξιοτήτων (Katz, 1974). Το στυλ ηγεσίας που θα διαλέξει ένας διευθυντής θα διαμορφώσει το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον εργασίας του εκπαιδευτικού, καθορίζοντας την επαγγελματική ευημερία (Gilbreath & Benson, 2004, Faragher & Cooper, 2001). Τέλος, οι ηγέτες θα πρέπει να διαθέτουν ευελιξία και διαίσθηση πέρα όλων των άλλων που αναφέρθηκαν στην υποενότητα για να μπορούν να επιλέγουν το κατάλληλο στυλ κάθε φορά.

3. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

3.1 Λειτουργία και αποτελεσματικότητα σχολικής μονάδας στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Οι αλλαγές στην εκπαίδευση είναι ραγδαίες τα τελευταία χρόνια. Το «νέο σχολείο» αποτελεί πλέον μια κοινότητα μάθησης, όπου επικρατεί η συνεργασία ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές σε όλα τα επίπεδα καθώς δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ποιότητα (Χαραλάμπους, 2000), ενώ, το Υπουργείο Παιδείας με την εφαρμογή των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων στοχεύει στη διαμόρφωση ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

Η σχολική μονάδα αποτελεί έναν αυτοτελή και αυτοδύναμο εκπαιδευτικό οργανισμό που έχει καθορισμένη αποστολή, επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους και με την αποτελεσματική αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων της, παράγει το άυλο αγαθό της γνώσης, για να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές και τις παιδαγωγικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Με μια κουλτούρα που ευνοεί τη συνεργασία και την ευρύτερη δυνατή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, μπορεί να μετεξελιχθεί σε σημαντικό φορέα άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής (Ζωγόπουλος, 2012). Πρέπει να τονιστεί ότι: «η αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής μονάδας είναι συνδυασμός ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ισότητας ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Lezotte, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής 2004).

Ο ρόλος του διευθυντή

Ο ρόλος του διευθυντή στο σχολείο είναι πολύ σημαντικός διότι είναι ο άμεσα προϊστάμενος των εκπαιδευτικών λειτουργών που υπηρετούν στο σχολείο του. Βρίσκεται καθημερινά μαζί τους και είναι σε θέση να διαπιστώσει καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο τη συνεισφορά τους στην επίτευξη των στόχων του σχολείου καθώς και την επάρκεια και αποτελεσματικότητά τους κατά τη διδασκαλία στην τάξη⁶. Ακόμη, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, φροντίζει ώστε να αναπτυχθεί

⁶ Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, ύστερα από συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό επισκέπτεται συστηματικά την τάξη του για σκοπούς τελικής αξιολόγησης. Κατά τις επισκέψεις αυτές χρησιμοποιεί το Έντυπο Παρακολούθησης/ Αξιολόγησης της διδασκαλίας που χρησιμοποιούν ο Αξιολογητής και ο Παιδαγωγικός Σύμβουλος του εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτής

ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου πνεύμα συναδέλφωσης, αλληλοσεβασμού και αρμονικής συνεργασίας και ενημερώνει το Υπουργείο Παιδείας έγκαιρα για τις ανάγκες του σχολείου και τα προβλήματα που παρουσιάζονται στη λειτουργία του και για κάθε παράλειψη ή αμέλεια των διδασκόντων.

Η οργάνωση και η διοίκηση των σχολείων παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση και τη σωστή λειτουργία ενός σύγχρονου και αποδοτικού σχολείου. Ο διευθυντής, για να ανταποκριθεί στον πολύπλευρο και γεμάτο ευθύνες ρόλο του, καθώς επίσης στις αυξημένες ανάγκες του σχολείου είναι απαραίτητο να διαθέτει ορισμένες δεξιότητες, ώστε να είναι αποδοτικός (Πασιαρδής, 2004).

1. Ανάλυση προβληματικών καταστάσεων: Ο διευθυντής πρέπει να είναι ικανός στο να αναζητεί πληροφορίες και στοιχεία που συνθέτουν ένα πρόβλημα, μια δυσάρεστη και δυσλειτουργική κατάσταση που πρέπει να αντιμετωπιστεί μέσα στους κόλπους του σχολείου.

2. Κριτική στάση: Πρόκειται για την εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων και τη λήψη αποφάσεων που διακρίνονται για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά τους. Είναι η ικανότητα να επισημαίνει ο διευθυντής εγκαίρως τις εκπαιδευτικές ανάγκες, να καθορίζει προτεραιότητες και να αξιολογεί κριτικά γραπτά μηνύματα. Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνούμε πως ο διευθυντής μίας σχολικής μονάδας είναι ο δέκτης παραπόνων ή αιτήσεων για διευθέτηση διαφόρων ζητημάτων από πολλούς πομπούς, το Γραφείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τους Εκπαιδευτικούς, τις Μαθητικές κοινότητες, τους γονείς.

3. Οργανωτική ικανότητα. Είναι βασική δεξιότητα του διευθυντή. Πρόκειται για την ικανότητα προγραμματισμού και ανάπτυξης χρονοδιαγράμματος εργασιών. Είναι η δεξιότητα αξιοποίησης των διαθέσιμων πηγών και οι παραγωγικοί αξιοποίηση του χρόνου. Όσο λιγότερα μέσα διαθέτει ο διευθυντής και όσο λιγότερη είναι η προθυμία συνεργασίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών, τόσο δυσχεραίνει το έργο του, με βάση αυτή του τη δεξιότητα, που ουσιαστικά παρεμποδίζεται.

4. Αποφασιστικότητα. Είναι η ικανότητα έγκαιρης λήψης αποφάσεων και γρήγορης ενέργειας, όταν οι περιστάσεις το απαιτούν. Χωρίς αυτή τη δεξιότητα το έργο του διευθυντή υπολειτουργεί. Χρειάζεται να έχει γρήγορη σκέψη και τις αποφάσεις που λαμβάνει κάθε φορά να τις εφαρμόζει, ανεξάρτητα από όποιες

δυσaréσκειες και κωλυσιεργίες παρουσιαστούν στο δρόμο του, εφόσον ενεργεί για το κοινό συμφέρον της σχολικής του μονάδας.

5. Ανάλυση ηγετικού ρόλου. Είναι η ικανότητα εμπλοκής του διδακτικού προσωπικού στη λύση προβλημάτων, η ικανότητα να εκτιμά με καθαρό μυαλό τις καταστάσεις και να καθοδηγεί την ομάδα όταν και όσο χρειάζεται. Επιδιώκει την αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τα μέλη της ομάδας και την καθοδήγηση τους στην επίτευξη των στόχων. Δε μπορεί να λειτουργεί ως άτομο, μονάδα ο διευθυντής μέσα στο σχολικό χώρο, αλλά οφείλει να καθοδηγεί, να συμβουλεύει, να παροτρύνει και να ακούει τους υφιστάμενους συναδέλφους του. Μόνο μέσα από την συνεργασία, θα επιτύχει τους στόχους του για ένα λειτουργικό σχολείο.

6. Ευαισθησία. Οφείλει να κατανοεί τις ανάγκες, τους προβληματισμούς και τα προσωπικά προβλήματα των μελών της ομάδας, να αναζητά λύσεις στις συγκρούσεις και τις προσωπικές αντιθέσεις που πιθανόν να υπάρχουν, να επιδιώκει την επικοινωνία με άτομα που διαφέρουν στις αντιλήψεις τους. Επίσης, να προσπαθεί για την αποτελεσματική επικοινωνία με τα μέλη της ομάδας σε θέματα που συνοδεύονται με συναισθηματική φόρτιση, χωρίς να εμμένει αδικαιολόγητα στις δικές του θέσεις και να προσπαθεί να τις επιβάλει. Χρειάζεται ακόμη να δείχνει διακριτικότητα στη μεταβίβαση πληροφοριών (πόσες πληροφορίες και σε ποιους πρέπει να μεταβιβάζει).

7. Προφορική επικοινωνία: Είναι η δεξιότητα να παρουσιάζει προφορικά τις πληροφορίες και τις ιδέες του με σαφήνεια και λιτότητα. Στόχος του πρέπει να είναι να γίνει όσο το δυνατόν περισσότερο κατανοητός, για να έχει γρηγορότερα τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

8. Γραπτή επικοινωνία. Επίσης η γραπτή έκφραση των ιδεών του και των αιτημάτων του θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευκρίνεια και σαφήνεια. Επιπλέον, ο γραπτός του λόγος θα πρέπει να είναι ανάλογος με τις εκάστοτε περιστάσεις, όπως επίσης και με τους παραλήπτες στους οποίους απευθύνεται. Για παράδειγμα, διαφορετικά θα επικοινωνήσει γραπτώς με το Γραφείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και διαφορετικά με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων ή με τους συναδέλφους του.

Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού

Τα τελευταία χρόνια έχουν σημειωθεί πολλές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα παγκοσμίως. Και εμφανίστηκαν νέες προσδοκίες από τα σχολεία μας. Οι

αλλαγές που έγιναν στα σχολεία άλλαξαν και τους ρόλους των εκπαιδευτικών. Πρώτα απ' όλα, οι δάσκαλοι στις σύγχρονες αίθουσες διδασκαλίας δεν είναι πλέον καθηγητές, είναι διευκολυντές και κύρια αποστολή τους, είναι να θέτουν στόχους και να οργανώνουν ανάλογα τη διαδικασία μάθησης. Η έννοια της μάθησης για μάθηση έχει γίνει σιγά-σιγά ένα πολύ σημαντικό στοιχείο της δουλειάς των εκπαιδευτικών. Ο κάθε εκπαιδευτικός, επομένως, είναι υποχρεωμένος να φροντίζει για την επαγγελματική του ανάπτυξη. Για το σκοπό αυτό πρέπει να εμπλέκεται διαρκώς σε διαδικασίες επιμόρφωσης, αυτομόρφωσης και δια βίου μάθησης (Μακρυγιάννης, 2012).

Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς είναι ότι έχει αλλάξει ο ρόλος τους στη σχολική διαχείριση. Το σχολείο χρειάζεται άτομα, που να μπορούν να λάβουν αποφάσεις και να αντιμετωπίσουν το άγχος των συνεχόμενων αλλαγών στα σχολεία. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μπορούν να εργάζονται σε ομάδες, να συνεργάζονται με συναδέλφους και γονείς. Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την πρόοδο και την αποτελεσματικότητα της σχολικής πράξης. Μια εργασία που πραγματοποιήθηκε σε ελληνικό πληθυσμό από τους Κατσίλλη & Λώλου το 1999 αναφέρει ότι η επίδραση σημαντικών άλλων, κυρίως των γονιών, παίζει σπουδαίο ρόλο στην παραγωγή υψηλότερης επίδοσης και προσδοκιών (Γεωργίου, 2000).

Ο σύγχρονος δάσκαλος οφείλει να είναι πρώτα από όλα άνθρωπος, να διδάσκει με το παράδειγμά του ήθος. Αναλαμβάνει λοιπόν ένα νέο ρόλο, αυτόν του στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού, ο οποίος θα αναδείξει την ηθική και εκπαιδευτική διάσταση της εκπαίδευσης (Κασούτας, 2007). Τα νέα δεδομένα επιβάλλουν στο εκπαιδευτικό σύστημα να προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς σε «εγρήγορση», έτσι ώστε να μπορούν ανά πάσα στιγμή να αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου μέσα στο οποίο καλούνται να δράσουν, τις δυνατότητες και τα όρια του συστήματος μέσα στο οποίο εργάζονται, καθώς και τις προσωπικές τους αντιφάσεις (Παναγιωτοπούλου, 2008)

Διαπιστώνεται ότι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει πολυδιάστατη μορφή (Ντουσκάς, 2007) καθώς, καλείται να παίξει το ρόλο του παιδαγωγού, του εκπαιδευτή, του αξιολογητή, εμπνευστή, συμβούλου, λειτουργού, ψυχοπλάστη, κλπ. Ένας εκπαιδευτικός ικανός να αντιμετωπίσει τα σύγχρονα αιτήματα και προβλήματα,

ικανός να οργανώσει διαδικασίες μάθησης και να μπορεί να εντάξει το νέο άνθρωπο στη κοινωνία, είναι το μοντέλο του εκπαιδευτικού της σύγχρονης εποχής μας.

Συνοψίζοντας, με βάση τα παραπάνω, θεωρούμε ότι, η σημερινή εκπαίδευση οφείλει να μετασχηματιστεί σε μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αναγνώρισης, συνεργασίας. το σχολείο αποτελεί έναν κοινωνικοπολιτικό θεσμό στο πλαίσιο του οποίου η νέα γενιά οικειοποιείται τα πολιτιστικά αγαθά και τα επιστημονικά επιτεύγματα της κοινωνίας. Ο μαθητής με τη κοινωνικοποίηση που συντελείται στο σχολικό περιβάλλον, πέρα από την πνευματική του κατάρτιση, μαθαίνει να συνεργάζεται, να θέτει στόχους και να τους εκπληρώνει, να αυτοπειθαρχεί, να συναγωνίζεται. Επομένως, το σχολείο ως θεσμός οφείλει να συμβάλει στη συνολική ανάπτυξη του εκάστοτε μαθητή και από την άλλη παρατηρούμε την πολυπλοκότητα των ρόλων των εκπαιδευτικών, πέρα από την απλή πραγματοποίηση της διδασκαλίας (Zlatkovic et al., & Todorovic, 2012).

3.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη Διευθυντή

Ο Ηγετικός Χαρακτήρας αποτελείται από αξίες, χαρακτηριστικά και μια καθαρότητα του σκοπού και του ευρύτερου στόχου που θέτει, σε ατομικό επίπεδο, ο κάθε ηγέτης. Η συνέπεια αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του ηγετικού χαρακτήρα. Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει κάποιος για μία αποτελεσματική ηγεσία μέσα, αλλά και έξω από το χώρο εργασίας. Έρευνες έχουν δείξει ότι η αύξηση των επιπέδων συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει στην εμφάνιση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος, ξεχωρίζοντας τα επιτυχημένα άτομα στο χώρο εργασίας δημιουργώντας θετική στάση των υπαλλήλων απέναντι στην αλλαγή (Ferre & Connell, 2004). Έρευνες απέδειξαν πως ορισμένα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας που φαίνεται να βασίζονται στην συναισθηματική νοημοσύνη είναι η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, ο ηθικός χαρακτήρας, η προσαρμοστικότητα, η ευελιξία, η καινοτομία, η ανάπτυξη εμπιστοσύνης, ο χειρισμός των συγκρούσεων και η αντικειμενική αυτοκριτική (Locke, 2005). Οι ηγέτες που θέλουν να καινοτομούν και να οδηγούν τον οργανισμό προς την αλλαγή πρέπει να είναι ταυτόχρονα συναισθηματικά έξυπνοι και έξυπνα συναισθηματικά (Herkenhoff, 2004). Οι Daniel Goleman, Richard Boyatzis, και Annie McKEE

(2002), υποστηρίζουν ότι το βασικό καθήκον των ηγετών είναι να εμπνέουν θετικά συναισθήματα σε όσους καθοδηγούν. Η γνήσια ηγεσία που δημιουργεί μια αρμονία και ηρεμία βασίζεται στη ΣΝ (Κατσαρός, 2008).

Επίσης, εντυπωσιακή είναι η διάκριση των ηγετικών δεξιοτήτων μέσα από την προσέγγιση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Goleman et al. (2002), ο οποίος θεωρεί πως οι δείκτες νοημοσύνης και οι τεχνικές δεξιότητες είναι όντως σημαντικές, αλλά εμπλέκοντας και τη συναισθηματική νοημοσύνη καταλήγει στην εξής διάκριση μεταξύ των προσωπικών ικανοτήτων και των κοινωνικών ικανοτήτων (Goleman et al., 2002). Σύμφωνα με τους Goleman et al. (2002), στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι δεξιότητες του διευθυντή - ηγέτη και οι τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πίνακας 1):

ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ
<p><i>Αυτεπίγνωση</i> Συναισθηματική επίγνωση: ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων, ακριβής αυτο-αξιολόγηση: γνώση δυνατοτήτων και ορίων.</p>	<p><i>Κοινωνική επίγνωση</i> Αντίληψη της πραγματικότητας, ενσυναίσθηση, οργανωτική επίγνωση, εξυπηρέτηση- κάλυψη αναγκών</p>
<p><i>Αυτοπεποίθηση</i> Αυτοδιαχείριση, αυτοέλεγχος, διαφάνεια, προσαρμοστικότητα, επίτευξη στόχων, πρωτοβουλία, αισιοδοξία.</p>	<p><i>Διαχείριση σχέσεων</i> Έμπνευση, επιρροή, αντίληψη των αναγκών ανάπτυξης, ανάληψη πρωτοβουλιών και καθοδήγηση, διαχείριση συγκρούσεων, οικοδόμηση δεσμών, σύμπραξη-συνεργασία.</p>

Πίνακας 1. Δεξιότητες ενός διευθυντή ηγέτη και οι τομείς της ΣΝ (Goleman et al., 2002).

3.3 Συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Έχει ήδη τονιστεί ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτών δύναται να επιφέρει τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Για να επιτευχθεί αυτό, η σκυτάλη θα δοθεί στο διευθυντή της σχολικής μονάδας, καθώς η βασική του επιδίωξη είναι η δημιουργία ενός ευνοϊκού και αποτελεσματικού σχολικού περιβάλλοντος ώστε μαζί με τους εκπαιδευτικούς να μετατρέψει το όραμα σε πραγματικότητα.

Οι αυξημένες απαιτήσεις του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου καλούν τον διευθυντή να αναλάβει πολλαπλούς ρόλους προκειμένου να διασφαλίσει την ισορροπία και τη σταθερότητα στη σχολική μονάδα. Σύμφωνα με το Μανωλάκο (2009), το σύγχρονο σχολείο πρέπει να ανταποκριθεί σε ένα πολύπλοκο και διευρυμένο έργο. Το στυλ ηγεσίας που θα ακολουθήσει ο κάθε διευθυντής αποτελεί ένα σύστημα παρώθησης του ηγέτη το οποίο τον κατευθύνει σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και διαμορφώνεται από την υποκίνηση ή παρώθηση που έχει ο ίδιος (Felder, 1967).

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τα όσα συζητήθηκαν στην παρούσα ενότητα, γίνεται αντιληπτό πως 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. Στο πλαίσιο λοιπόν, μιας αυτονομημένης σχολικής μονάδας, με την καλλιέργεια ενός κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, είναι δυνατόν να αναπτυχθεί εκείνο το ιδανικό κλίμα που θα δώσει κίνητρα για επαγγελματική ενδυνάμωση. Έτσι οι εκπαιδευτικοί θα αισθάνονται ελεύθεροι να διατυπώνουν τις αδυναμίες τους προκειμένου να βρουν στήριξη και ανταπόκριση από μέσα, από τους τρόπους που τους αντιμετωπίζει ο ηγέτης του σχολείου (Νικολάου, 2003).

3.3.1. Οφέλη Συναισθηματικής Νοημοσύνης αναφορικά με την άσκηση ηγεσίας και την ενδυνάμωση

Οι εκπαιδευτικοί στους οποίους έχει εφαρμοστεί η διαδικασία της ενδυνάμωσης ανταποδίδουν το κόστος της εκπαίδευσης παραμένοντας στον οργανισμό και συμβάλλοντας στα επιθυμητά οργανωσιακά αποτελέσματα (Johnson & Redmond, 1998; Barry, 1993). Όταν οι εργαζόμενοι αισθάνονται ασφαλείς και ελεύθεροι να πειραματιστούν και τους δίνονται οι πληροφορίες που έχει η διοίκηση,

αναπτύσσουν το αίσθημα της ιδιοκτησίας με αποτέλεσμα αισθάνονται και να αρχίζουν να δρουν σαν ιδιοκτήτες με αποτέλεσμα η επιχείρηση να γίνεται πολύ ανταγωνιστική (Blanchard, 1995). Η παρακίνηση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι μια στρατηγική που ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς. Θεωρείται αναγκαίο ο ηγέτης να εμπνέει και να ενθουσιάζει το προσωπικό του. Να είναι εκείνος που να μπορεί να κινητοποιήσει τους άλλους μέσα από την υιοθέτηση ενός κοινού οράματος. Είναι πολύ σημαντικό αυτό το κομμάτι, καθώς έτσι εξασφαλίζεται η οικιοθελής δέσμευση των εργαζομένων για διαρκή εξέλιξη και αναβάθμιση του οργανισμού. Για να υπάρξει βελτίωση και αναβάθμιση της σχολικής μονάδας χρειάζεται ο συνδυασμός ανάπτυξης και ενδυνάμωσης των ατόμων που την απαρτίζουν και να της δίνουν ψυχή και νόημα (Παπάνης, 2007). Οι Mills & Rouse (2009) αναφέρουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα σημαντικό στοιχείο στην άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας. Μέγιστο καθήκον των ηγετών και των διοικητικών σύμφωνα με τους Bush & Middlewood (2005) είναι να μετατρέψουν το σχολείο τους σ' έναν μαθάνων οργανισμό. Επιπλέον, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν ο Blase & Blase η αυτονομία και η ελευθερία ενισχύουν σημαντικά τον αυτοσεβασμό και επίσης ενεργούν θετικά προς την αύξηση της εμπιστοσύνης, της δημιουργικότητας, της αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης (Blase J.& Blase J.R., 1994).

3.3.2. Παράγοντες που διευκολύνουν

Με βάση τα παραπάνω, τα βασικά χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας της ηγεσίας σε μια σχολική μονάδα είναι τα εξής:

1)Κατεύθυνση προς τη συλλογική διοίκηση: η επιτυχία της σχολικής μονάδας βασίζεται στην ικανότητα του διευθυντή για προώθηση της συλλογικότητας και της συνδημιουργίας του οράματος. Ο Σαϊτής (2002) έκανε λόγο για συμμετοχική ηγεσία, δηλαδή αλληλεπίδραση, συνεργασία, ικανοποίηση αναγκών και επίτευξη στόχων.

2)Διαμόρφωση κατάλληλου σχολικού κλίματος (Hoy & Miskel, 1996). Το κλίμα του σχολείου γενικά και η αίσθηση κοινότητας ειδικά είναι από τα κύρια χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου (Θεοφιλίδης 1994).Ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα, όπου θα κυριαρχεί ένα ζεστό και θετικό κλίμα εργασίας και μάθησης είναι απαραίτητη επιδίωξη του αποτελεσματικού ηγέτη. Όταν οι διευθυντές

επιτυγχάνουν να δημιουργήσουν ένα ζεστό περιβάλλον, επιτυγχάνεται και μια θετική αυτόεικόνα του σχολείου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η αυτόεικόνα του σχολείου να καθρεφτίζει την εικόνα του διευθυντή για το άτομο του και τις ικανότητες του (Πασιαρδής 2004).

3) Παράλληλα ο ρόλος, της σχολικής διεύθυνσης στο θετικό σχολικό κλίμα είναι αποτέλεσμα συνεργασίας- επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς. Η συνεργασία πρέπει να είναι η βασική επιδίωξη, αφού η λειτουργική και εποικοδομητική συνεργασία συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος (Hamton et al., 1987). Αντίθετα το κλειστό επικοινωνιακό κλίμα δεν αφήνει περιθώρια άμεσης επικοινωνίας (Αθανασούλα – Ρέππα κ. συν., 1999). Επιπρόσθετα, η αμφίδρομη επικοινωνία εκπαιδευτικού και διευθυντή συμβάλει στην αποτελεσματική εκτέλεση της εργασίας τους.

4) Η επικοινωνία του διευθυντή με τους μαθητές. Αυτή η συνεργασία εμπριέχει σημαντική ευθύνη και πρέπει να γίνεται με προσοχή ενώ σε κάθε περίπτωση απαραίτητη είναι η στήριξη της πολιτείας μέσω της παροχής της κατάλληλης επιμόρφωσης τουλάχιστον στους διευθυντές των σχολικών μονάδων (Στραβάκου, 2003). Ένα ανοιχτό δημοκρατικό σχολείο έχει ανάγκη από την σύμπραξη όλων αυτών, για να επιτύχει την αποστολή του (Ματσαγγούρας, 2000). Οι ηγέτες να εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές που θα βοηθήσουν καλύτερα τους μαθητές τους να μάθουν και να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις μαθησιακές τους ανάγκες (Πασιαρδής, 2004), δηλαδή το ουσιαστικό ενδιαφέρον προς τους ίδιους, ο σεβασμός της προσωπικότητάς τους, η κατανόηση του ψυχισμού, η προσπάθεια επικοινωνίας, η δίκαιη αντιμετώπιση και η δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος (Σιδηροπούλου, 2008).

5) Η αρμονική συνεργασία οικογένειας-σχολείου αποτελεί βασικό στοιχείο για την ολοκλήρωση των στόχων του σχολείου (Σαΐτης, 2002). Σύμφωνα με τους Καψάλη (1999) και Πασιαρδής και Πασιαρδή (2000) οι γονείς πρωτίστως και στη συνέχεια η τοπική κοινωνία κρίνεται απαραίτητο να συνεργάζονται για την προαγωγή του σχολικού έργου. Ο αποτελεσματικός ηγέτης θα πρέπει να είναι σε θέση να μεταδώσει το όραμα σε όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες ,όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς, και η κοινωνία. Ένα ανοιχτό δημοκρατικό σχολείο έχει ανάγκη από την σύμπραξη όλων αυτών, για να επιτύχει την αποστολή του (Ματσαγγούρας, 2000).

6) Τέλος, όταν οι ανθρώπινες σχέσεις και η πολιτική παρώθησης- ανθρώπινη παρακίνηση είναι ικανοποιητική, τότε ευκολότερα οι άνθρωποι θα αποδεχτούν και θα ξεπεράσουν γραφειοκρατικά εμπόδια ή εμπόδια που βάζει το περιβάλλον (Καμπουρίδης, 2002).

3.3.3. Ανασταλτικοί παράγοντες

Στο παρόν κεφάλαιο πρέπει να τονιστεί ότι η γραφειοκρατία αποτελεί σοβαρό εμπόδιο στην επαγγελματική ενδυνάμωση. Η τυποποίηση των εργασιών, η κακή εφαρμογή της εξουσίας, το κλειστό κύκλωμα πληροφορίας και η ιεραρχική δομή της εξουσίας συμβάλουν αρνητικά στην αποδοτική διαχείριση του οργανισμού. Η ύπαρξη στεγανών ανάμεσα στα τμήματα και τα ιεραρχικά επίπεδα και οι δύσκαμπτες διαδικασίες δυσχεραίνουν την επικοινωνία, η οποία αδυνατεί να ανταπεξέλθει στην ταχεία ανατροφοδότηση νέων ιδεών και γνώσης (Αργυριάδης, 1990).

Η γραφειοκρατία ως σύστημα οργάνωσης συναντάται και στην εκπαίδευση. Μελετώντας το χώρο του σχολείου λοιπόν, είναι αποδεκτό πως η συμβολή των εκπαιδευτικών είναι αποφασιστική για τη προετοιμασία των νέων ανθρώπων, ώστε όχι μόνο να αντιμετωπίζουν το μέλλον με εμπιστοσύνη, αλλά και να μπορούν να το οικοδομήσουν αποφασιστικά. Ο εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να εξοπλίσει το άτομο με μία σειρά από γνώσεις, συγκεκριμένες δεξιότητες και αξίες συμβάλλοντας έτσι στην κοινωνικοποίηση του μαθητή, στη μύηση του στην κοινωνία, τον πολιτισμό και την κοινωνία της γνώσης (Unesco, 1999:207-222). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ενισχύεται, δυστυχώς ένα κλίμα «επίπλαστης επικοινωνίας και τεχνητής συνεργατικότητας», της διεργασίας δηλαδή που προβλέπει επιτροπές και ομάδες εργασίας, με έντονο τον κίνδυνο της τυποποίησης και της γραφειοκρατίας (Παπάνης, 2007). Έτσι, παράγοντες όπως οι παραδοσιακές γραφειοκρατικές και ιεραρχικές υποδομές δημιουργούν εμπόδια στην ενδυνάμωση αλλά και στη διατήρηση του κοινωνικού στάτους ενός εκπαιδευτικού (Hoy & Scott, 2001:296). Οι συνθήκες εργασίας και το εργασιακό περιβάλλον εγκλωβίζουν τους εκπαιδευτικούς στο σύστημα και ακόμη εμποδίζουν το σχολείο να ενταχθεί σε ένα χώρο συνεργασίας, αναστοχασμού, συζήτησης και ανταλλαγής εμπειριών, προκειμένου να υπάρξει άμεση αντιμετώπιση και λύση των προβλημάτων (Παπάνης, 2007). Παράλληλα, το εκπαιδευτικό επάγγελμα υποβαθμίζεται όσον αφορά το κύρος και την κοινωνική καταξίωση αν οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφερθούν για την αυτοανάπτυξη τους.

Συνεπώς ενισχύοντας τη σημασία της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και ξεπερνώντας τα εμπόδια που συναντιούνται στο σχολικό συγκείμενο θα λέγαμε ότι στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η ανάδειξη της αυτοεκτίμησης, της ενδυνάμωσης, της αγάπης για τον εαυτό, για τη γνώση και για τη κοινωνία στην οποία ζει και όπως τονίζουν οι Pappert & Seymour (1990) « *Εάν αγαπάς αυτό που κάνεις και μαθαίνεις τότε θα αγαπήσεις και τον εαυτό σου* » (Pappert & Seymour, 1990:13).

Συνοψίζοντας, θα ήταν επιθυμητό, ο ηγέτης να εμπνέει ώστε οι εκπαιδευτικοί του να επιδεικνύουν τα δυνατά τους σημεία και τις ιδιαίτερες κλίσεις τους που έχουν και να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους και από την άλλη ο ίδιος να εμπνέεται από το προσωπικό του και να παίρνει ιδέες για τη διαχείριση του σχολείου του από το καθημερινό έργο των εκπαιδευτικών (Νικολάου, 2003).

3.4. Έρευνες από την Ελλάδα και άλλες ευρωπαϊκές χώρες

3.4.1. Ελλάδα

Στη συνέχεια, παρατίθενται κάποιες έρευνες που διεξήχθησαν σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στο σχολείο, τη σχέση του με το προσωπικό, και έγινε μια προσπάθεια να μελετηθεί πόσο συμβάλει ο ίδιος στη διαμόρφωση του θετικού κλίματος στο σχολείο.

Κυριακίδου Χ. (2011). Συναισθηματική Νοημοσύνη και ηγεσία στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει αν οι μαθητές θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν στην τάξη προσωπικές δεξιότητες, δηλαδή αυτορρύθμιση, αυτοέλεγχο και αν αναπτύσσουν τις τρεις διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, τότε ασκούν μετασχηματιστική ηγεσία. Τα αποτελέσματα είχαν ως εξής: η μετασχηματιστική ηγεσία και οι επιμέρους πτυχές (χάρισμα, εξατομικευμένη εκτίμηση και διανοητική υποκίνηση) έχει θετική συσχέτιση με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Από το συγκεκριμένο δείγμα όμως διαπιστώνεται πως οι καθηγητές που έχουν αναπτύξει τη συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία σε μέτριο βαθμό, έχουν περιθώρια βελτίωσης.

Πασιάρδης Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία - Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η συμβολή στην προετοιμασία διοικητικών στελεχών που μπορούν να δράσουν παραγωγικά και δημιουργικά στον εκπαιδευτικό χώρο. Τα συμπεράσματα ήταν τα εξής: όσον αφορά το διευθυντή, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του διευθυντή ισχύουν για όλους τους διευθυντές ανεξάρτητα από το σύστημα και τη χώρα. Επίσης, παρατηρείται ανάγκη για βελτίωση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, συνεχής ενημέρωση του Διευθυντή για τις εξελίξεις στην Εκπαίδευση, εκπαίδευση του Διευθυντή για τις αλλαγές στο Αναλυτικό πρόγραμμα, Δημιουργία Μεταπτυχιακών προγραμμάτων Εκπαιδευτικής Διοίκησης.

Γουρναρόπουλος Γ. (2007). Η συμβολή του Διευθυντή στη διαμόρφωση του Σχολικού κλίματος.

Στην παρούσα έρευνα σκοπός ήταν η εξέταση του βαθμού στον οποίο οι διευθυντές συντελούν στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Τα αποτελέσματα έχουν ως εξής: Ο διευθυντής συμβάλλει στη δημιουργία θετικής εργασιακής ατμόσφαιρας και επιλύει προβλήματα. Πολλοί διευθυντές αγνοούν απαραίτητες τεχνικές χειρισμού του ανθρώπινου παράγοντα και ο τρόπος επιλογής τους δεν οδηγεί στην επίτευξη των στόχων του σχολείου.

Σιδηροπούλου Μ. (2014). Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στόχος της έρευνας ήταν να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή στη σχολική μονάδα καθώς και να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου ηγέτη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ο ρόλος του διευθυντή για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι η δημιουργία συνεργατικού κλίματος, που ενισχύει την αποτελεσματικότητα του σχολείου και συμβάλλει στην επάρκεια των εκπαιδευτικών. Επιπλέον ο διευθυντής σε σχολεία με θετικό κλίμα δραστηριοποιείται στην εφαρμογή καινοτομιών και αξιοποίησης των πόρων για να υπάρχει συνεχής ανάπτυξη. Παράλληλα έγινε φανερό από τις απόψεις των εκπαιδευτικών ότι βασικός ρόλος του διευθυντή είναι να προωθεί ένα ανοιχτό σχολείο στη κοινωνία.

Iordanoglou, D. (2007). The teacher as leader: The relationship between emotional intelligence, leadership effectiveness, commitment and satisfaction.

Η μελέτη αυτή πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα και εξέτασε τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, την

υπευθυνότητα και την ικανοποίηση στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η συναισθηματική νοημοσύνη έχει θετική επίδραση στους ηγετικούς ρόλους, άλλα και στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Επίσης φάνηκε ότι θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα έχουν ηγετικοί ρόλοι, όπως η βελτίωση ανάπτυξης, η υποστήριξη κινήτρου και η αξιολόγηση της απόδοσης.

3.4.2 Εξωτερικό

Έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες οι οποίες αποδεικνύουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ενός ηγέτη είναι σημαντικός παράγοντας για τη δημιουργία ενός γόνιμου εργασιακού κλίματος (Πλατσίδου, 2010). Ενδιαφέρον παρουσιάζει μια έρευνα που εξετάζει τους παράγοντες επιτυχίας μιας ομάδας ανώτατων διευθυντικών στελεχών από τη Λατινική Αμερική, την Ιαπωνία και τη Γερμανία (Fernandez-Araoz, 2011). Διαπιστώθηκε ότι οι «αποτυχημένοι» διευθυντές είχαν υψηλότερη γνωστική νοημοσύνη και είχαν λιγότερη εμπειρία από τους «επιτυχημένους». Αυτό οφείλεται στο ότι διέθεταν χαμηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Αντίθετα, οι «επιτυχημένοι» διευθυντές εκτός από υψηλό επίπεδο γνωστική νοημοσύνης και εργασιακής εμπειρίας, διέθεταν ένα υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Εξήχθη το συμπέρασμα, λοιπόν, πως η συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετικών στελεχών παίζει σπουδαίο ρόλο όσον αφορά την ικανότητα για κινητοποίηση των εργαζομένων για επίτευξη στόχων, καθώς επίσης και η ανταμοιβή που δίνεται στους εργαζόμενους συμβάλλει εξίσου θετικά στην αύξηση της ικανοποίησης από την εργασία και της δέσμευσης για επίτευξη στόχων (Coetzee & Schaap, 2005).

Blasé, J. & Anderson, G. (1995). The Micropolitics of Educational Leadership: From Control To Empowerment, London, Cassell.

Σκοπός της έρευνας, είναι μέσα από τη μικροπολιτική της εκπαιδευτικής ηγεσίας να παρουσιαστεί ένα σύνολο θεωρήσεων που σχετίζεται με τα είδη και τα επίπεδα της ιεραρχίας. Στόχος της είναι, να δυναμώσει το ηθικό των εκπαιδευτικών, να επαναδομήσει το χώρο εργασίας σε μια δίκαιη, δημοκρατική κοινότητα. Η εκτελεστική - κανονιστική ηγεσία σχετίζεται με τον έλεγχο και τη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών σε νόρμες και αξίες των διευθυντών. Οι στρατηγικές ελέγχου εξυπηρετούν τη διατήρηση του υποδεέστερου ρόλου των εκπαιδευτικών. Αμέσως μετά, ακολουθεί η διευκολυντική ηγεσία. Τελικά, η ηγεσία που ενδυναμώνει

στηρίζεται στη συμμετοχή, στις παραδόσεις ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Στόχος είναι να δυναμώσει το ηθικό των εκπαιδευτικών, σε μια δίκαιη, δημοκρατική κοινότητα. Έτσι, εντυπωσιακό καθίσταται το ότι οι ηγέτες αυτοί αποδεσμεύουν τις δυνατότητες ενδυνάμωσης των ατόμων, ενθουσιάζουν, προστατεύουν τους άλλους, βελτιώνουν την αξία των υφισταμένων τους, επιδιώκουν μια συμμετοχική συναισθηματική σχέση.

Gardner, H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of multiple Intelligences*, New York, Basic Books.

Στην έρευνα αυτή γίνεται μια προσπάθεια να αναδειχθεί το πρότυπο του πετυχημένου διευθυντή. Χρησιμοποιήθηκαν εμπειρικές μέθοδοι για τη συμπεριφορά των Διευθυντών και την επίδρασή της, υιοθετώντας το μοντέλο του Gardner, κατέληξαν σε ένα πρότυπο επιτυχημένου διευθυντή, σύμφωνα με το οποίο απαιτείται η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική νοημοσύνη. Όσον αφορά την ενδοπροσωπική νοημοσύνη, δίνεται η δυνατότητα να επιτυγχάνει κανείς αμέσως τη διάκριση των συναισθημάτων του, την ένταξή τους σε συμβολικούς κώδικες, ώστε να διαμορφώνει άμεσα τη συμπεριφορά του, ενώ η διαπροσωπική αφορά τη δυνατότητα να κατανοεί κάποιος τις διαθέσεις, την ιδιοσυγκρασία, τα κίνητρα και τις προθέσεις των άλλων ατόμων.

Moller J. (1997), «The work of school principals in context: Conflicting expectations, demands and desires». Paper presented at the 6th Norwegian National Conference on Educational Research, Oslo, Norway.

Στην έρευνα του Moller (1997) σκοπός ήταν η ανάδειξη του ρόλου του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. Η έρευνα διεξήχθη σε Νορβηγικό σχολείο. Τα αποτελέσματα που ακολούθησαν ήταν τα εξής: διαπιστώθηκε πως η αποτελεσματική διοίκηση καθίσταται ψευδόραμα, δίνεται έμφαση στην κουλτούρα του νέου τρόπου διοίκησης, οι διευθυντές απομακρύνονται από την άμεση εμπειρία της τάξης και τέλος αυξάνεται περισσότερο η ενασχόληση με τις σχέσεις.

Συζήτηση Θεωρητικού Μέρους

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών διατυπώθηκαν προσεγγίσεις που εστιάζουν στην αναγνώριση και εξέταση των ηγετικών συμπεριφορών οι οποίες επηρεάζουν τις αξίες και φιλοδοξίες των υφισταμένων, ενεργοποιούν τις υψηλότερου

επιπέδου ανάγκες τους, και τους ενεργοποιούν να υπερβούν τα δικά τους συμφέροντα για χάρη του οργανισμού (Yukl, 1989b). Η άσκηση των ηγετικών ικανοτήτων προϋποθέτει ένα αρκετά υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά και εκπαίδευσης. Διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την απόδοση των εργαζομένων. Επιπρόσθετα, η νοημοσύνη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή καριέρα, καθώς και στη γενικότερη επαγγελματική επιτυχία (Drasgow, 2003; Furnham, 2005). Επίσης, εξήχθη το συμπέρασμα πόσο αξιοσημείωτο είναι για έναν οργανισμό να στοχεύει στους παράγοντες που οδηγούν στην ενδυνάμωση των εργαζομένων καθώς έτσι, θα κάνει σωστή αξιολόγηση της ετοιμότητας των εργαζομένων για αλλαγή και αποτελεσματική παρακίνηση να επικεντρώνεται σε σαφείς και συγκεκριμένους στόχους, να ελαττώνει τα λάθη και ταυτόχρονα να ενδυναμώνει την εγρήγορση (Ashkanasy & Tse, 2000).

Ένα ικανό ηγετικό στέλεχος έχει ικανότητες που προάγουν την ομαδική συνεργασία, ικανότητες επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και προώθησης αλλαγών (Πλατσίδου, 2010). Επιπλέον, διαθέτει ενσυναίσθηση και ενδιαφέρεται για όλους ως πρόσωπα και όχι μόνο ως εργαζόμενοι (Goleman et al., 1998). Το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης ενός διευθυντή καθορίζει το πόσο επηρεάζει τη συμπεριφορά και συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με το να τους κινητοποιεί και να διεγείρει τις διανοητικές τους ικανότητες. Ένα τέτοιο πρόσωπο εμπνέει εμπιστοσύνη και αφοσίωση, με αποτέλεσμα να καταβάλλεται αμοιβαία προσπάθεια για επίτευξη κάποιου στόχου. Αυτό αυξάνει την προσωπική ικανοποίηση από την εργασία και έτσι η επιτυχία επέρχεται (Ryback, 1998).

Επιπρόσθετα, έγινε αναφορά στα στυλ ηγεσίας και διαπιστώθηκε ότι οι ηγέτες θα πρέπει να διαθέτουν ευελιξία και διαίσθηση για να μπορούν να επιλέγουν το κατάλληλο στυλ κάθε φορά.

Ο αποτελεσματικός διευθυντής αποτελεί το πρότυπο στο χώρο του σχολείου για διδακτικά, παιδαγωγικά, επαγγελματικά, υπηρεσιακά και διαπροσωπικά ζητήματα (Κιρκιγιάννη, 2009). Καταφεύγει στην εποικοδομητική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά από την άλλη τους παρέχει αυτονομία (Στραβάκου, 2003). Επιπλέον, διαθέτει την ικανότητα να παίρνει αποφάσεις σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο, δείχνει ενδιαφέρον και καθοδηγεί τους μαθητές στο σχολείο σε παιδαγωγικά και επιστημονικά θέματα, καθώς επίσης κατέχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο όσον αφορά τη σωστή λειτουργία του σχολείου (Στιβακτάκης, 2006). Παράλληλα, ο

αποτελεσματικός ηγέτης διευθυντής παρουσιάζει το όραμά του μεταδίδοντας την αποστολή του στο σχολείο, στο προσωπικό, στους γονείς, στην κοινότητα και στους μαθητές (Πασιαρδής, 2004). Γενικότερα, το διευθυντικό στέλεχος μαζί με το προσωπικό μοιράζονται πληροφορίες, δημιουργεί θετικό κλίμα, κατανέμει ορθά υποχρεώσεις και ευθύνες και δημιουργεί ζεστό κλίμα μάθησης. Έτσι δημιουργείται μια πολύ θετική και ουσιαστική αυτόεικόνα του σχολείου, η οποία συνδέεται με την εικόνα- του διευθυντή και με τις ικανότητές του (Κιρκιγιάννη, 2009).

Β' ΜΕΡΟΣ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4. ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει στο θεωρητικό υπόβαθρο η συναισθηματική νοημοσύνη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο αναφορικά με το θέμα της ηγεσίας. Βέβαια, η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ηγεσίας δεν μπορεί να αποδεσμευτεί από τον χώρο της εκπαίδευσης, ο οποίος χαρακτηρίζεται, όπως και κάθε οργανισμός, από την παροχή υπηρεσιών. Αλώςτε, η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα πρέπει να ανταποκριθεί σε μία νέα πολύπλοκη απαίτηση για ποιοτική αναβάθμιση, βελτίωση και εξέλιξη, κεντρικός πυρήνας της οποίας φαίνεται να αποτελεί η εκπαιδευτική ηγεσία και η ποιότητα της εξουσίας η οποία παρέχεται (Μανωλάκος, 2009).

Ομοίως η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτελεί απόρροια της άσκησης της εξουσίας του διευθυντή – ηγέτη, στη βάση της οποίας κυριαρχούν μεταξύ άλλων (όπως των οργανωτικών και διοικητικών ικανοτήτων), επικοινωνιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες – δεξιότητες, οι οποίες καθιστούν τον ηγέτη της εκπαιδευτικής μονάδας συναισθηματικά νοήμων.

Η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών εκπαίδευσης αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας πολλών ερευνών. Ωστόσο η συγκεκριμένη έρευνα επιχειρεί να εξετάσει τη δυναμική της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών των σχολικών μονάδων στη διαδικασία της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών ως κύριο θεμέλιο προαγωγής ενός «αποτελεσματικού» σχολείου.

Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης που βιώνει η χώρα μας και κατ'επέκταση η ελληνική εκπαίδευση η έρευνα αυτή αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς ο νέος ρόλος του διευθυντή μετατρέπεται και από φορέας ελέγχου και διεκπεραιωτής εγκυκλίων, γίνεται εγγυητής της συλλογικότητας και της επικοινωνίας .

Πρωταρχικοί και βασικοί στόχοι της εργασίας αποτελούν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με:

- το βαθμό που εκτιμούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των σχολικών ηγετών είναι σημαντική
- το βαθμό που εκτιμούν ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για την αποτελεσματική εκτέλεση του έργου τους
- τη σχέση ή συσχέτιση που εκτιμούν ότι υπάρχει μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των σχολικών ηγετών και της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.
- τη σχέση ή συσχέτιση που εκτιμούν ότι υπάρχει μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των σχολικών ηγετών και της αποτελεσματικής ηγεσίας.

5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5.1 Εισαγωγή

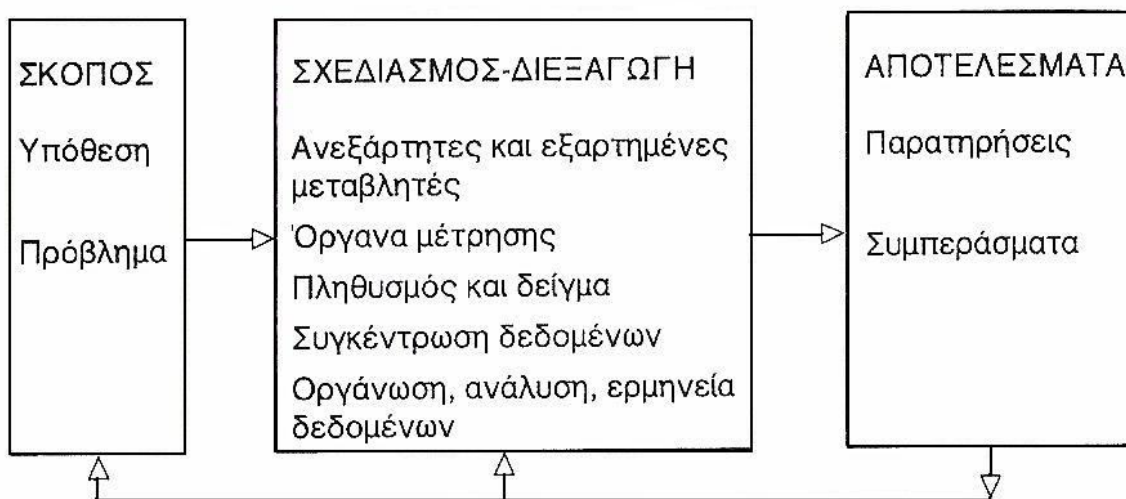
Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται και αναλύεται το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας το ερωτηματολόγιο. Επίσης αναλύεται η μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων, και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα.

5.2 Γενικά

Η μεθοδολογική διαδικασία έρευνας είναι το στάδιο εκείνο το οποίο πραγματεύεται τον καθορισμό σχεδίων έρευνας, τις στρατηγικές μετρήσεων, την συλλογή δεδομένων και τέλος την ανάλυση αυτών (Μακράκης, 2005). Κατά τον Θεοφιλίδη (1995), η επιστημονική έρευνα ασχολείται με την συλλογή, ανάλυση και

ερμηνεία νέων στοιχείων και στηρίζεται σε συστηματική και μεθοδική εργασία. Τα βασικά γνωρίσματα της επιστημονικής έρευνας δίνονται στο σχήμα 3:

Σχήμα 3: Βασικά γνωρίσματα επιστημονικής έρευνας Θεοφιλίδης (1995).



Σε γενικό επίπεδο, υπάρχουν 9 μέθοδοι συλλογής επιστημονικών στοιχείων:

(L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, 2008)

1. Συνεντεύξεις
2. Ερωτηματολόγιο.
3. Παρατήρηση
4. Τεστ
5. Περιγραφές
6. Βιογραφίες και μελέτες περίπτωσης
7. Παίξιμο ρόλων
8. Προσομοιώσεις
9. Προσωπικά δομήματα

5.3 Ερευνητικό εργαλείο έρευνας

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία είναι το ερωτηματολόγιο το οποίο σύμφωνα με την Κυριαζή (1999), αποτελεί κύριο εργαλείο έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες.

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα άκρως διαδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων, το οποίο μπορεί να παραδοθεί και να συμπληρωθεί χωρίς την

παρουσία του ερευνητή, ενώ παράλληλα είναι αρκετά εύληπτο και εύκολο στην ανάλυση (Wilson & Mclean, 1994).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιγράφει τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, σπουδές, χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και σχέση εργασίας) και η δεύτερη ενότητα διερευνά την συναισθηματική νοημοσύνη, η τρίτη την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η τέταρτη την αποτελεσματικότητα του διευθυντή.

Πιο αναλυτικά:

Πρώτο ενότητα. Δημογραφικά στοιχεία

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 ηγεσίας και τη σχέση εργασίας με το δημόσιο σχολείο.

Δεύτερη ενότητα: Οι ερωτήσεις διερεύνησης της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου βασίστηκε στο Schutte Emotional Intelligence Scale, μια κλίμακα 33-στοιχείων που δημιουργήθηκε από τους Nicola S.Schutte, John M. Malouff and Navjot Bhullar, αποτελεί ένα εργαλείο αξιολόγησης του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών των σχολικών μονάδων και προσαρμόστηκε στις ανάγκες της έρευνας από την ερευνήτρια σε συνεργασία με την επιβλέπουσα καθηγήτρια. Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε μια σειρά 24 ερωτήσεων και ζητήθηκε να εκτιμήσουν το βαθμό στο οποίο συμφωνούν (ή διαφωνούν) αναφορικά με κάποιες προτάσεις σε μια κλίμακα 5 στοιχείων, που κυμαίνονται από 1=διαφωνώ έντονα έως 5=συμφωνώ απόλυτα και προσαρμόστηκε στις ανάγκες της έρευνας. Στο Schutte Emotional Intelligence Scale περιγράφονται τέσσερις πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης ως εξής: η ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων, η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων, οι κοινωνικές δεξιότητες ή η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων, και η ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση των προβλημάτων. (Ciarrochi et al, 2001).

Μορφή ερωτηματολογίου

- Η ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων : Εξετάζεται στις ερωτήσεις 2.3, 2.5, 2.11, 2.14, 2.18, 2.21 και 2.23.
- Η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων: Εξετάζεται στις ερωτήσεις 2.1, 2.4, 2.6, 2,8 και 2.20
- Η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων: Εξετάζεται στις ερωτήσεις 2.2, 2.9, 2.10, 2.12, 2.17, 2.19, 2.22 και 2,24.
- Η ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση των προβλημάτων: Εξετάζεται στις ερωτήσεις 2.7, 2.13, 2.15 και 2.16.

Αναλυτικά τα στοιχεία του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Τρίτη ενότητα: Οι ερωτήσεις διερεύνησης της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.

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, αφού πρώτα τροποποιήθηκε και διαμορφώθηκε εκ νέου για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Η κλίμακα των Short & Rinehart (1992) υποστηρίζει πως η επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού έχει 6 διαστάσεις: α)η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, β) η δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης, γ)ο αντίκτυπος στη σχολική ζωή, δ)το επαγγελματικό κύρος, ε) η αυτό-αποτελεσματικότητα και στ) η αυτονομία. Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε 24 ερωτήσεις τύπου Likert που καλύπτουν τις 6 διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης.

Μορφή ερωτηματολογίου

- Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων: Εξετάζεται στις ερωτήσεις 3.1, 3.5, 3.13 και 3.21
- Επαγγελματική ανάπτυξη: Εξετάζεται στις ερωτήσεις 3.2, 3.6, 3.11, 3.15, 3.20 και 3.23
- Αντίκτυπος στη σχολική ζωή: Εξετάζεται στις ερωτήσεις 3.3, 3.7 και 3.18,
- Επαγγελματικό κύρος: Εξετάζεται στις ερωτήσεις 3.8, 3.12, 3.14, 3.16, 3.17 και 3.22
- Αυτό-αποτελεσματικότητα: Εξετάζεται στις ερωτήσεις 3.4, 3.9 και 3.10
- Αυτονομία: Εξετάζεται στις ερωτήσεις 3.19 και 3.20

Αναλυτικά τα στοιχεία του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Τέταρτη ενότητα: Οι ερωτήσεις διερεύνησης της αποτελεσματικής ηγεσίας.

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την μέτρηση της αποτελεσματικής ηγεσίας, σε σημαντικό βαθμό προέρχονται από το ερευνητικό εργαλείο ετεροαξιολόγησης των ηγετικών στυλ *School Leadership Questionnaire* (Pashiardis & Brauckmann, 2009). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε σύμφωνα με τις ανάγκες της έρευνας και απαρτίζεται από 34 προτάσεις. Οι απαντήσεις του δίνονται σε μία κλίμακα Likert πέντε βαθμών (όπου το 1 δηλώνει «καθόλου» και το 5 «πάρα πολύ»). Στο παράρτημα παραθέτουμε τη σχετική κλίμακα όπως διαμορφώθηκε για τις ανάγκες της έρευνας.

5.4 Πληθυσμός Έρευνας

Ο Παρασκευόπουλος (1984) αναφέρει ότι πληθυσμός είναι ένα ευρύτερο σύνολο ομοειδών περιπτώσεων, ενώ οι Berthouex και Brown (2002), αναφέρουν ότι πληθυσμός είναι ένα μεγάλο σύνολο N παρατηρήσεων ή τιμών δεδομένων. Ο καθορισμός του πληθυσμού εξαρτάται συνήθως από το ίδιο το αντικείμενο της έρευνας και από τα υλικό-τεχνικά εμπόδια που προκύπτουν (Javeau, 1996).

Η επιλογή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε από τον κλάδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στα σχολεία του Ν. Κιλκίς. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 105 εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και όλες οι συλλεχθείσες πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο ως αυστηρώς εμπιστευτικές για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας.

5.5 Επεξεργασία και εισαγωγή δεδομένων

Το στατιστικό πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων είναι το πρόγραμμα IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences) και πιο συγκεκριμένα η έκδοση 22. Στο φύλο εργασίας του SPSS που

χρησιμοποιήθηκε και περιλαμβάνει τα δεδομένα της εργασίας, κάθε στήλη αντιστοιχεί σε μία ερώτηση (μεταβλητή) του ερωτηματολογίου. Στις πολυθεματικές ερωτήσεις αντιστοιχούν τόσες στήλες όσες και οι επιμέρους ερωτήσεις. Κάθε γραμμή του φύλλου εργασίας αντιστοιχεί σε ένα ερωτηματολόγιο (υποκείμενο).

Για να γίνει η ηλεκτρονική επεξεργασία, προηγήθηκε κατάλληλη κωδικοποίηση των ερωτήσεων και των πιθανών απαντήσεων, ανάλογα με την κατηγορία και τον τύπο κάθε μεταβλητής, έτσι ώστε να μπορέσουν να εισαχθούν στο φύλλο εργασίας του προγράμματος. Η κωδικοποίηση αυτή έγινε με την χρήση ακέραιων αριθμών με σκοπό την διευκόλυνση της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων.

5.6 Μέθοδοι στατιστικής επεξεργασίας

Η επιλογή κάθε στατιστικής μεθόδου γίνεται με βάση το είδος των μεταβλητών, τους σκοπούς της έρευνας και την αντίστοιχη βιβλιογραφία σε παρόμοιες έρευνες (Παρασκευόπουλος, 1990). Η στατιστική ανάλυση που επιλέχτηκε είναι η εξής:

5.7 Περιγραφική στατιστική

Το πρώτο βήμα που κάνουμε πάντα είναι η μελέτη και η παρουσίαση χωριστά κάθε μιας των μεταβλητών που περιλαμβάνονται στο στατιστικό δείγμα. Λέγοντας μελέτη των μεταβλητών εννοούμε: Α) τον υπολογισμό των στατιστικών μέτρων ή μέτρων διασποράς στο δείγμα και Β) το σχηματισμό του πίνακα συχνοτήτων για τις ποιοτικές μεταβλητές ή του ομαδοποιημένου πίνακα συχνοτήτων για τις ποσοτικές.

Για τη σύνοψη, ταξινόμηση και παρουσίαση των πρωτογενών δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής. Οι διακριτές μεταβλητές (απαντήσεις που δόθηκαν) περιγράφονται ως απόλυτος αριθμός συχνοτήτων ή ως επί τις εκατό ποσοστά.

Η περιγραφική στατιστική ασχολείται με μεθόδους οργάνωσης, σύνοψης και παρουσίασης δεδομένων (Παρασκευόπουλος, 1984). Στο πλαίσιο αυτής της στατιστικής ανάλυσης παρουσιάζονται πίνακες και διαγράμματα για την παρουσίαση των στατιστικών δεδομένων.

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται τα ποσοστά που

αντιστοιχούν στις απαντήσεις των ερωτώμενων σε κάθε μία ερώτηση ξεχωριστά μέσω πινάκων και διαγραμμάτων.

+

5.8 Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου

Ο έλεγχος της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου μέτρησης διερευνήθηκε στατιστικά μέσω του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Ελέγχθηκαν συνολικά οι ερωτήσεις, του ερωτηματολογίου και προέκυψε ότι η τιμή του Cronbach's Alpha είναι 0,975, δηλαδή το επίπεδο αξιοπιστίας του συνόλου των ερωτήσεων είναι αρκετά καλό.

Πίνακας 2: Reliability statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,975	87

Πίνακας 3: Item total statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ep1	322,3714	2382,140	,182	,975
ep2	320,5429	2354,308	,091	,978
ep3	322,3143	2388,910	,014	,975
ep4	321,4952	2392,041	-,032	,975
ep5	322,6095	2387,836	,120	,975
ep21	319,2762	2336,125	,628	,974
ep22	319,5048	2309,945	,812	,974
ep23	321,1905	2440,829	-,421	,976
ep24	319,6476	2309,519	,789	,974
ep25	319,8000	2351,623	,413	,975
ep26	319,4952	2310,464	,782	,974
ep27	320,4571	2431,558	-,344	,976
ep28	319,9810	2364,750	,252	,975
ep29	319,6667	2315,994	,718	,974
ep210	319,4667	2309,194	,818	,974
ep211	319,8476	2331,015	,658	,974
ep212	319,9524	2344,507	,479	,975
ep213	319,5905	2305,936	,850	,974
ep214	319,8095	2326,733	,745	,974
ep215	319,7238	2305,913	,843	,974
ep216	320,0381	2319,807	,736	,974
ep217	319,4476	2309,229	,809	,974
ep218	319,8095	2330,098	,696	,974
ep219	320,0571	2335,170	,569	,975
ep220	321,6667	2432,974	-,425	,976
ep221	320,2000	2322,719	,721	,974
ep222	319,6095	2319,471	,797	,974
ep223	319,6667	2309,170	,736	,974
ep224	321,4857	2452,983	-,592	,976
ep31	320,6381	2371,945	,177	,975
ep32	319,8381	2303,041	,824	,974
ep33	319,5905	2355,898	,524	,975
ep34	319,3429	2372,843	,298	,975
ep35	319,7238	2347,202	,504	,975
ep36	319,7714	2342,005	,574	,975
ep37	320,2095	2340,590	,586	,975
ep38	319,4762	2376,233	,243	,975
ep39	319,5429	2375,558	,216	,975
ep310	319,5524	2376,538	,236	,975
ep311	320,2857	2350,110	,446	,975
ep312	319,5333	2354,040	,488	,975
ep313	320,7143	2335,725	,453	,975
ep314	319,4857	2356,733	,533	,975
ep315	320,0286	2359,816	,336	,975
ep316	319,7048	2381,402	,105	,975
ep317	320,0571	2347,054	,510	,975
ep318	320,2857	2377,956	,142	,975
ep319	319,5619	2360,537	,358	,975
ep320	319,4952	2352,022	,530	,975
ep321	320,1429	2335,124	,626	,974
ep322	319,6000	2368,031	,357	,976
ep323	320,0095	2312,106	,788	,974
ep324	319,7143	2304,129	,775	,974
ep41	319,4571	2322,481	,801	,974
ep42	319,4952	2322,599	,826	,974
ep43	319,7048	2319,499	,738	,974
ep44	319,7238	2308,683	,855	,974
ep45	319,6571	2338,670	,609	,974
ep46	320,4857	2341,348	,440	,975
ep47	319,5714	2321,690	,695	,974
ep48	320,4952	2348,522	,369	,975
ep49	319,5810	2317,573	,806	,974
ep410	319,2857	2344,110	,679	,974
ep411	319,7619	2309,914	,789	,974
ep412	319,7905	2304,283	,838	,974
ep413	319,6571	2303,689	,852	,974
ep414	319,6476	2314,961	,748	,974
ep415	319,5905	2313,302	,840	,974
ep416	319,6667	2308,378	,856	,974
ep417	319,6762	2304,067	,856	,974
ep418	319,5429	2313,693	,844	,974
ep419	319,8476	2313,996	,799	,974
ep420	319,6476	2322,750	,786	,974
ep421	319,8667	2313,328	,818	,974
ep422	319,6381	2310,329	,792	,974
ep423	319,6190	2305,661	,840	,974
ep424	319,8000	2307,104	,837	,974
ep425	319,4952	2308,272	,835	,974
ep426	319,6095	2309,010	,818	,974
ep427	319,6476	2297,865	,869	,974
ep428	319,8381	2297,772	,861	,974
ep429	319,5619	2305,556	,869	,974
ep430	319,8571	2298,951	,859	,974
ep431	319,5333	2299,597	,844	,974
ep432	319,4667	2303,386	,832	,974
ep433	319,5143	2304,060	,837	,974
ep434	319,5238	2317,002	,787	,974

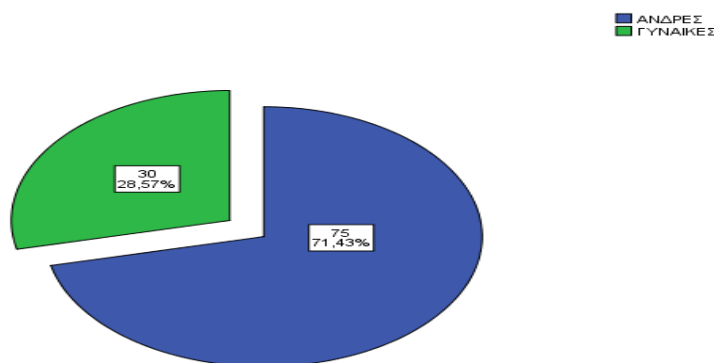
Γ' ΜΕΡΟΣ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Περιγραφική ανάλυση δημογραφικών - επαγγελματικών χαρακτηριστικών του δείγματος

Φύλο

Το δείγμα αποτελείται από 105 εκπαιδευτικούς. Από αυτούς το 72% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι άνδρες και το 28% γυναίκες (γράφημα 1).

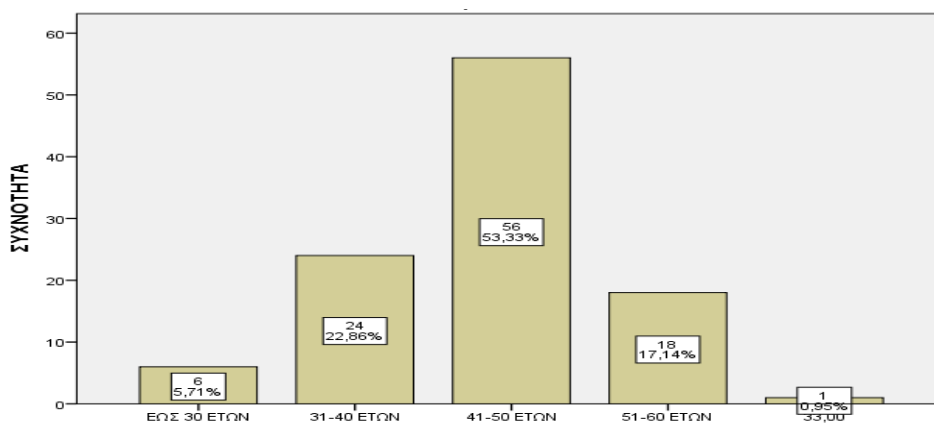


Γράφημα 1: Φύλο

Ηλικία

Το 53% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι μεταξύ 41-50 ετών, το 24% μεταξύ 31-40 ετών το 17% μεταξύ 51-60 ετών και το 5% είναι έως 30 ετών (γράφημα 2).

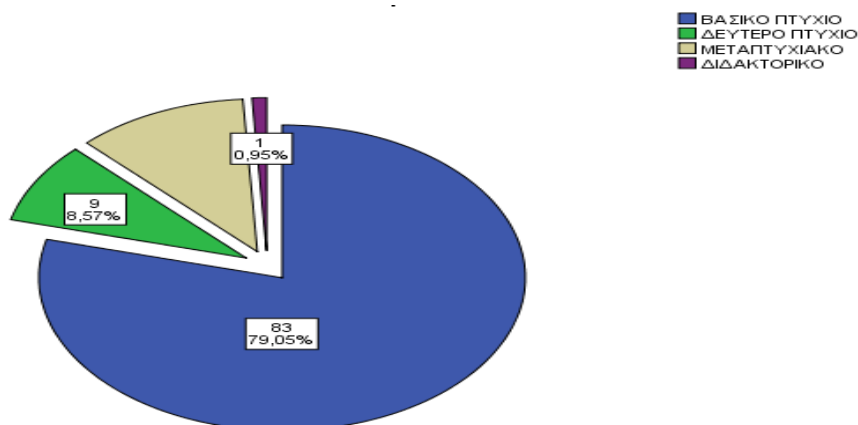
Το γράφημα που ακολουθεί δείχνει την κατανομή των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ηλικία τους:



Γράφημα 2: Ηλικία ερωτηθέντων

Σπουδές

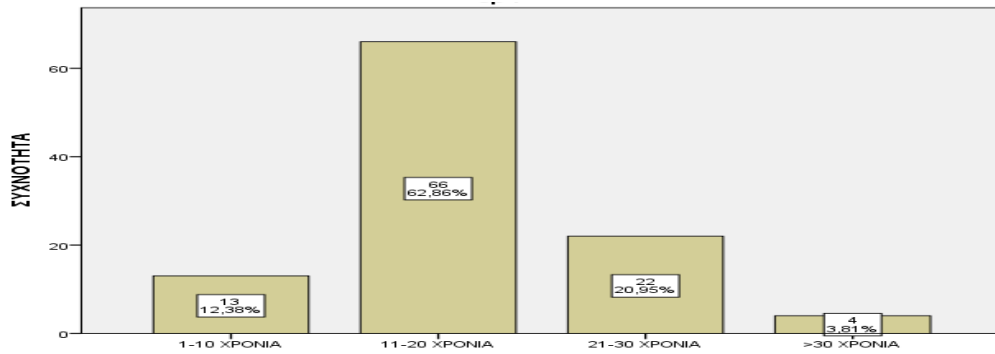
Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, (78% των ερωτηθέντων) έχει μόνο το βασικό τίτλο σπουδών, το 9% έχει δεύτερο πτυχίο. Αναφορικά με τις μεταπτυχιακές σπουδές το 12% των εκπαιδευτικών έχει μεταπτυχιακό και μόλις το 1% κατέχει διδακτορικό δίπλωμα (γράφημα 3).



Γράφημα 3: Σπουδές

Προϋπηρεσία

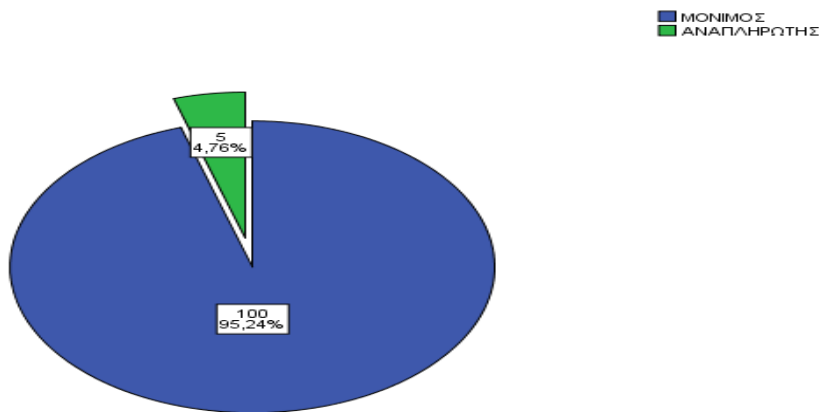
Το μεγαλύτερο ποσοστό (65%) έχει από 11 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας, το 19% από 21 έως 30 χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, το 13% από 1 έως 10 χρόνια και μόλις το 4% άνω των 30 χρόνων (γράφημα 4). Το γράφημα που ακολουθεί δείχνει την κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική προϋπηρεσία τους (έτη υπηρεσίας).



Γράφημα 4: Χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

Σχέση εργασίας

Αναφορικά με τη σχέση εργασίας, το 95% των ερωτηθέντων είναι μόνιμοι και το 5% αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (γράφημα 5).



Γράφημα 5: Σχέση εργασίας

6.2 Ανάλυση ερωτήσεων για την συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών

Στην ερώτηση 2.3, το 57% (n=60) των εκπαιδευτικών απαντάει ότι ο διευθυντής του σχολείου δε δυσκολεύεται να καταλάβει τα μη-λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι. Από την άλλη, 22,9% (n=24) κρατά ουδέτερη στάση. Τέλος ένα ποσοστό 20% (n=21) απαντούν θετικά στην ερώτηση.

Στον ακόλουθο πίνακα 4 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα 2.3:

Πίνακας 4

Δυσκολεύεται να καταλάβει τα μη-λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	27	25.7	25.7	25.7
ΔΙΑΦΩΝΩ	33	31.4	31.4	57.1
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	24	22.9	22.9	80.0
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ				
ΣΥΜΦΩΝΩ	11	10.5	10.5	90.5
ΣΥΜΦΩΝΩ	10	9.5	9.5	100.0
ΑΠΟΛΥΤΑ				
Total	105	100.0	100.0	

Στην ερώτηση 2.5 διερευνάται αν ο διευθυντής δίνει σημασία στην εκδήλωση των συναισθημάτων του. Το 69,6% (n=73) συμφωνεί με τη θέση αυτή. Ουδετερότητα δηλώνει το 21% (n=22).

Στον ακόλουθο πίνακα 5 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα 2.5:

Πίνακας 5

Δίνει σημασία στην εκδήλωση των συναισθημάτων του

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	1.0	1.0	1.0
ΔΙΑΦΩΝΩ	9	8.6	8.6	9.5
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	22	21.0	21.0	30.5
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ				
ΣΥΜΦΩΝΩ	45	42.9	42.9	73.3
ΣΥΜΦΩΝΩ	28	26.7	26.7	100.0
ΑΠΟΛΥΤΑ				
Total	105	100.0	100.0	

Η ερώτηση 2.11, διερευνά σε ποιο βαθμό ο διευθυντής του σχολείου έχει επίγνωση των μη-λεκτικών μηνυμάτων που εκπέμπει στους άλλους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σχεδόν 7 στους 10 απαντούν καταφατικά (67,7%, n=71), ενώ η ουδέτερη στάση αντιπροσωπεύει το 24.8% (n=26) των εκπαιδευτικών του δείγματος. Αρνητική τάση εκφράζει το 7,6% (n=8).

Στον ακόλουθο πίνακα 6 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα 2.11:

Πίνακας 6

Έχει επίγνωση των μη-λεκτικών μηνυμάτων που εκπέμπει στους άλλους

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	2	1.9	1.9	1.9
ΔΙΑΦΩΝΩ	6	5.7	5.7	7.6
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	26	24.8	24.8	32.4
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ				
ΣΥΜΦΩΝΩ	47	44.8	44.8	77.1
ΣΥΜΦΩΝΩ	24	22.9	22.9	100.0
ΑΠΟΛΥΤΑ				
Total	105	100.0	100.0	

Στην ερώτηση 2.14, 7 στους 10 εκπαιδευτικούς απαντούν θετικά ότι ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να καταλάβει τι αισθάνονται οι άλλοι «διαβάζοντας» την έκφρασή τους (7,4%, n=75). Από την άλλη, το 21% (n=32) τηρεί στάση ουδετερότητας,

Στον ακόλουθο πίνακα 7 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα 2.14:

Πίνακας 7

Μπορεί να καταλάβει τι αισθάνονται οι άλλοι «διαβάζοντας» την έκφρασή τους

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	1.0	1.0	1.0
ΔΙΑΦΩΝΩ	7	6.7	6.7	7.6
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	22	21.0	21.0	28.6
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ				
ΣΥΜΦΩΝΩ	52	49.5	49.5	78.1
ΣΥΜΦΩΝΩ	23	21.9	21.9	100.0
ΑΠΟΛΥΤΑ				
Total	105	100.0	100.0	

Στην ερώτηση 2.18 οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν αν πιστεύουν ότι ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να αναγνωρίζει τα μη-λεκτικά μηνύματα που οι άλλοι του στέλνουν. Το 68.6% (n=72) δέχεται ότι ο διευθυντής αναγνωρίζει τα μη-λεκτικά μηνύματα που του στέλνουν. Από την άλλη, ουδετερότητα φαίνεται να επιλέγει το 24,8% (n=26). Τέλος, μόλις το 6,7% απαντά αρνητικά (n=7).

Στον ακόλουθο πίνακα 8 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα 2.18:

Πίνακας 8

Αναγνωρίζει τα μη-λεκτικά μηνύματα που οι άλλοι του στέλνουν

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	1.0	1.0	1.0
ΔΙΑΦΩΝΩ	6	5.7	5.7	6.7
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	26	24.8	24.8	31.4
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ				
Valid ΣΥΜΦΩΝΩ	47	44.8	44.8	76.2
ΣΥΜΦΩΝΩ	25	23.8	23.8	100.0
ΑΠΟΛΥΤΑ				
Total	105	100.0	100.0	

Στην ερώτηση 2.21 οι μισοί εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά (50,5%, n=63) ,ότι ο διευθυντής καταλαβαίνει τι νιώθουν οι άλλοι απλά κοιτώντας τους. Η ουδέτερη τάση υποστηρίζεται από 36,2 % (n=38) των απαντώντων. Την αρνητική τάση εκφράζει το 13,3% (n=14).

Στον ακόλουθο πίνακα 9 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα 2.21:

Πίνακας 9

Καταλαβαίνει τι νιώθουν οι άλλοι, απλά κοιτώντας τους.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	4	3.8	3.8	3.8
ΔΙΑΦΩΝΩ	10	9.5	9.5	13.3
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	38	36.2	36.2	49.5
Valid ΑΠΟΛΥΤΑ				
ΣΥΜΦΩΝΩ	40	38.1	38.1	87.6
ΣΥΜΦΩΝΩ	13	12.4	12.4	100.0
ΑΠΟΛΥΤΑ				

Total	105	100.0	100.0	
-------	-----	-------	-------	--

Η ερώτηση 2.23, αναφέρεται στην ικανότητα του διευθυντή να καταλαβαίνει πώς αισθάνονται οι άλλοι από τον τόνο της φωνής τους. Οι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά με ποσοστό 74,8 % (n=68) και το 27,6% (n=29) τηρεί στάση ουδετερότητας. Από την άλλη, το 7,8% (n=8) είναι αρνητικό.

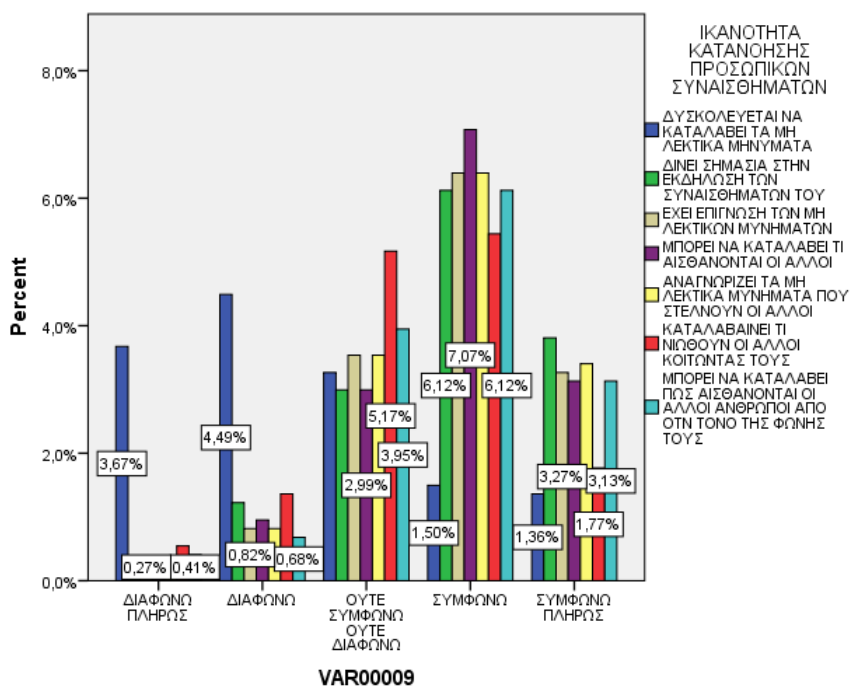
Στον ακόλουθο πίνακα 10 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα 2.23:

Πίνακας 10

Μπορεί να καταλάβει πώς αισθάνονται οι άλλοι από τον τόνο της φωνής τους.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	3	2.9	2.9	2.9
ΔΙΑΦΩΝΩ	5	4.8	4.8	7.6
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	29	27.6	27.6	35.2
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ				
Valid ΣΥΜΦΩΝΩ	45	42.9	42.9	78.1
ΣΥΜΦΩΝΩ	23	21.9	21.9	100.0
ΑΠΟΛΥΤΑ				
Total	105	100.0	100.0	

Στη συνέχεια ακολουθεί το γράφημα 6 με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητα των διευθυντών, κατανόησης προσωπικών τους συναισθημάτων.



Γράφημα 6: Ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων

Ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων

Στην ερώτηση 2.1, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απαντά θετικά, πως ο διευθυντής του σχολείου προσδοκεί να επιτύχει στα περισσότερα πράγματα με τα οποία καταπιάνεται. Πιο συγκεκριμένα, το 87,6 % (n=92) εκδηλώνει θετική τάση. Από την άλλη, η ουδέτερη ζώνη φαίνεται να εκφράζεται από 6,7%(n=7)των ερωτώμενων.

Στον ακόλουθο πίνακα 11 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα 2.1:

Πίνακας 11

Προσδοκεί να επιτύχει στα περισσότερα πράγματα με τα οποία καταπιάνεται

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	1.0	1.0	1.0
ΔΙΑΦΩΝΩ	5	4.8	4.8	5.7
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	7	6.7	6.7	12.4
Valid ΣΥΜΦΩΝΩ	32	30.5	30.5	42.9
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	60	57.1	57.1	100.0
Total	105	100.0	100.0	

Στην ερώτηση 2.4, που διερευνά την ευελιξία που έχει ο διευθυντής του σχολείου να χειρίζεται τις καταστάσεις, η πλειονότητα των απαντήσεων κυμαίνεται μεταξύ συμφωνίας και απόλυτης συμφωνίας. Πιο συγκεκριμένα, 8 στους 10 εκπαιδευτικούς το 80% (n=74) εκφράζει θετική τάση. Από την άλλη, το 14,3% (n=15) είναι αρνητικό και το 5,7% φαίνεται να επιλέγει την ουδέτερη ζώνη.

Στον ακόλουθο πίνακα 12 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα 2.4

Πίνακας 12

Έχει ευελιξία στον τρόπο που χειρίζεται τις καταστάσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	2	1.9	1.9	1.9
ΔΙΑΦΩΝΩ	13	12.4	12.4	14.3
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	6	5.7	5.7	20.0
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ				
Valid ΣΥΜΦΩΝΩ	45	42.9	42.9	62.9
ΣΥΜΦΩΝΩ	39	37.1	37.1	100.0
ΑΠΟΛΥΤΑ				
Total	105	100.0	100.0	

Στην ερώτηση 2.6 διερευνάται σε ποιο βαθμό ο διευθυντής του σχολείου διακατέχεται από αισιοδοξία και θετικό πνεύμα. Ένα μεγάλο ποσοστό 81,9% (n=86) εκφράζεται θετικά, ουδέτερη τάση εκφράζει το 7,6% των ερωτηθέντων, ενώ μόλις 1 στους 10 εκπαιδευτικούς απαντούν αρνητικά.

Στον ακόλουθο πίνακα 13 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 2.6:

Πίνακας 13

Διακατέχεται από αισιοδοξία και θετικό πνεύμα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	3	2.9	2.9	2.9
ΔΙΑΦΩΝΩ	8	7.6	7.6	10.5
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	8	7.6	7.6	18.1
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ				
Valid ΣΥΜΦΩΝΩ	36	34.3	34.3	52.4
ΣΥΜΦΩΝΩ	50	47.6	47.6	100.0
ΑΠΟΛΥΤΑ				

Total	105	100.0	100.0	
-------	-----	-------	-------	--

Η ερώτηση 2.8 διερευνά αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο διευθυντής του σχολείου μοιράζεται τα συναισθήματα του με άλλους. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απαντούν θετικά σε ποσοστό 59,1% (n=62) και σε ποσοστό 28,6% (n=30) επιλέγουν την ουδέτερη απάντηση,. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απαντούν αρνητικά με ποσοστό 30,9% (n=41).

Στον ακόλουθο πίνακα 14 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 2.8:

Πίνακας 14

Μοιράζεται τα συναισθήματα του με άλλους

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	2	1.9	1.9	1.9
ΔΙΑΦΩΝΩ	11	10.5	10.5	12.4
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	30	28.6	28.6	41.0
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ				
ΣΥΜΦΩΝΩ	38	36.2	36.2	77.1
ΣΥΜΦΩΝΩ	24	22.9	22.9	100.0
ΑΠΟΛΥΤΑ				
Total	105	100.0	100.0	

Τέλος, στην ερώτηση 2.20, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν αν πιστεύουν ότι ο διευθυντής του σχολείου όταν αντιμετωπίζει μια πρόκληση, παραιτείται εύκολα γιατί θεωρεί ότι θα αποτύχει. Με την θέση αυτή διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα η πλειονότητα των ερωτώμενων και συγκεκριμένα το 80,9% (n=75). Ένα ποσοστό 7,6% επιλέγει την ουδέτερη τάση(n=8).

Στον ακόλουθο πίνακα 15 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 2.20:

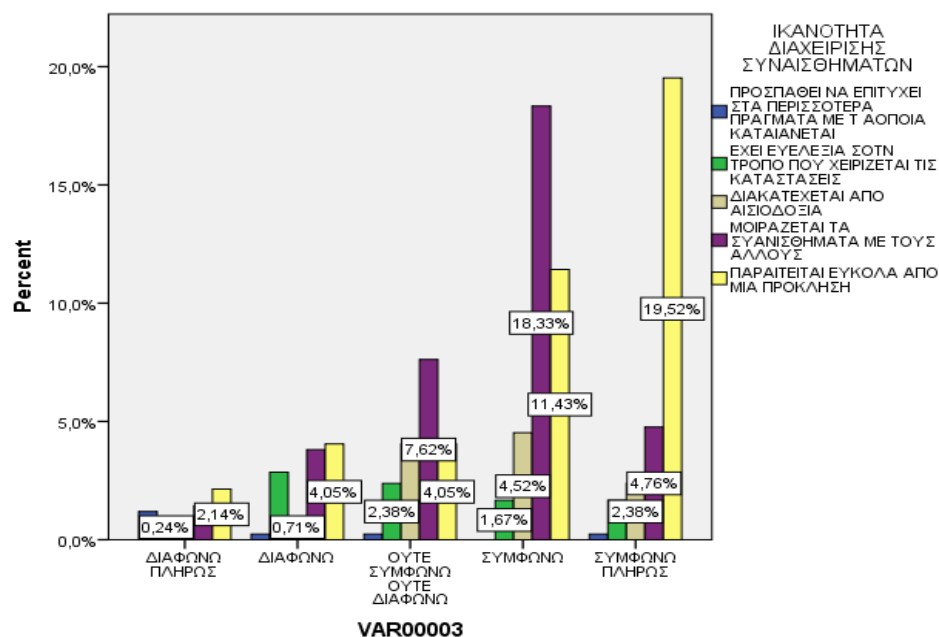
Πίνακας 15

Όταν αντιμετωπίζει μια πρόκληση, παραιτείται εύκολα γιατί πιστεύει ότι θα αποτύχει.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	37	35.2	35.2	35.2
ΔΙΑΦΩΝΩ	48	45.7	45.7	81.0

ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	8	7.6	7.6	88.6
ΣΥΜΦΩΝΩ	8	7.6	7.6	96.2
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	4	3.8	3.8	100.0
Total	105	100.0	100.0	

Στη συνέχεια ακολουθεί το γράφημα 7 με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητα των διευθυντών, διαχείρισης των συναισθημάτων τους.



Γράφημα 7: Ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων

Η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων

Η ερώτηση 2.2, διερευνά την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων ζητώντας από τους εκπαιδευτικούς να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν αναφορικά με το αν οι διευθυντές προκαλούν εύκολα την εμπιστοσύνη των άλλων. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά με ποσοστό 79,1% (n=83). Από την άλλη, την ουδέτερη απάντηση επιλέγει το 13,3% (n=14) και αρνητική τάση εκφράζει το 7,7% (n=8).

Στον ακόλουθο πίνακα 16 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 2.2

Πίνακας 16

Προκαλεί εύκολα την εμπιστοσύνη των άλλων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	3	2.9	2.9	2.9
ΔΙΑΦΩΝΩ	5	4.8	4.8	7.6
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	14	13.3	13.3	21.0
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ				
ΣΥΜΦΩΝΩ	34	32.4	32.4	53.3
ΣΥΜΦΩΝΩ	49	46.7	46.7	100.0
ΑΠΟΛΥΤΑ				
Total	105	100.0	100.0	

Στην ερώτηση 2.10, 4 στους 5 εκπαιδευτικούς φαίνεται να πιστεύουν στην ικανότητα του διευθυντή του σχολείου να δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε το κλίμα στο σχολείο να είναι φιλικό με ποσοστό 81% (n=85). Από την άλλη, την ουδέτερη απάντηση επιλέγει το 12,4% (n=13).

Στον ακόλουθο πίνακα 18 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 2.10:

Πίνακας 18

Δημιουργεί τις προϋποθέσεις στο σχολείο ώστε το κλίμα να είναι φιλικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	4	3.8	3.8	3.8
ΔΙΑΦΩΝΩ	3	2.9	2.9	6.7
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	13	12.4	12.4	19.0
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ				
ΣΥΜΦΩΝΩ	34	32.4	32.4	51.4
ΣΥΜΦΩΝΩ	51	48.6	48.6	100.0
ΑΠΟΛΥΤΑ				
Total	105	100.0	100.0	

Η ερώτηση 2.17 διερευνά τη θέση, αν ο διευθυντής του σχολείου επαινεί τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι καλό. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με ίδιο ποσοστό 85,8% (n=90), ξεκάθαρα υποστηρίζουν τη παραπάνω θέση. Από την άλλη, ουδέτεροι φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 8,6% (n=9). Ενώ το 5,7% (n=11) είναι αρνητικοί.

Στον ακόλουθο πίνακα 20 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 2.17:

Πίνακας 20**Επαινεί τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι καλό.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	2	1.9	1.9	1.9
ΔΙΑΦΩΝΩ	4	3.8	3.8	5.7
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	9	8.6	8.6	14.3
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ				
Valid ΣΥΜΦΩΝΩ	45	42.9	42.9	57.1
ΣΥΜΦΩΝΩ	45	42.9	42.9	100.0
ΑΠΟΛΥΤΑ				
Total	105	100.0	100.0	

Η ερώτηση 2.22 «βοηθάει τους άλλους να νιώσουν καλύτερα, όταν δε νιώθουν καλά» διερευνά την ικανότητα του διευθυντή να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων. Οι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά ότι ο διευθυντής τους βοηθάει να νιώσουν καλύτερα σε ποσοστό 82,8 % (n=87). Από την άλλη, ουδέτεροι φαίνεται να δηλώνουν 10,5% των ερωτηθέντων (n=11). Τέλος, το ποσοστό αυτών που απαντούν αρνητικά είναι 6,7% (n=8).

Στον ακόλουθο πίνακα 22 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 2.22:

Πίνακας 22**Βοηθάει τους άλλους να νιώσουν καλύτερα, όταν δε νιώθουν καλά.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	3	2.9	2.9	2.9
ΔΙΑΦΩΝΩ	4	3.8	3.8	6.7
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	11	10.5	10.5	17.1
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ				
Valid ΣΥΜΦΩΝΩ	54	51.4	51.4	68.6
ΣΥΜΦΩΝΩ	33	31.4	31.4	100.0
ΑΠΟΛΥΤΑ				
Total	105	100.0	100.0	

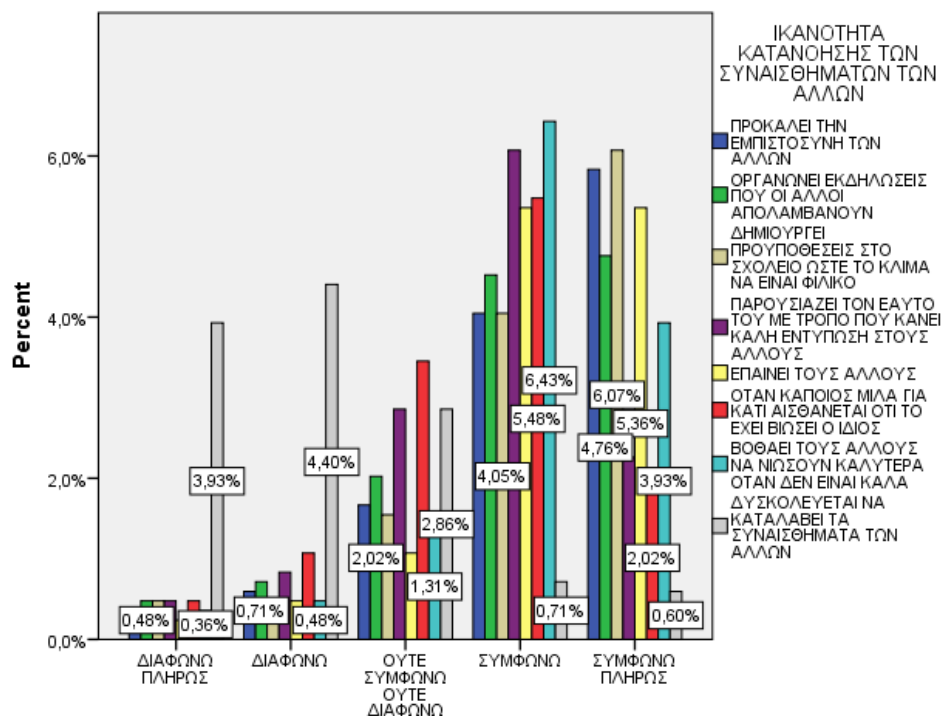
Στην ερώτηση 2.24, «Δυσκολεύεται να καταλάβει τα συναισθήματα των άλλων», οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό 66,6% (n=70) απαντώντας αρνητικά υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής τους μπορεί να καταλάβει τα συναισθήματα τους. Από την άλλη, ουδέτεροι φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 22,9% (n=24).

Στον ακόλουθο πίνακα 23 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 2.24:

Πίνακας 23-Δυσκολεύεται να καταλάβει τα συναισθήματα των άλλων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	33	31.4	31.4	31.4
ΔΙΑΦΩΝΩ	37	35.2	35.2	66.7
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	24	22.9	22.9	89.5
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	6	5.7	5.7	95.2
ΣΥΜΦΩΝΩ	5	4.8	4.8	100.0
ΑΠΟΛΥΤΑ				
Total	105	100.0	100.0	

Στη συνέχεια ακολουθεί το γράφημα 8 με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητα των διευθυντών, κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων.



Γράφημα 8 Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων

Η ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση των προβλημάτων

Η ερώτηση 2.13 διερευνά σε ποιο βαθμό ο διευθυντής του σχολείου έχει την ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων που προκύπτουν. Το 77,2% (n=81), σχεδόν 4 στους 5, δηλώνουν ότι ο διευθυντής έχει την ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων. Ένα ποσοστό, 14,3% (n=15) παραμένει ουδέτερο, ενώ το 8,6% (n=9) παρουσιάζουν αρνητική τάση.

Στον ακόλουθο πίνακα 25 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 2.13:

Πίνακας 25-Έχει τις ικανότητες επίλυσης των προβλημάτων όταν αυτά ανακύπτουν

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	3	2.9	2.9	2.9
ΔΙΑΦΩΝΩ	6	5.7	5.7	8.6
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	15	14.3	14.3	22.9
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ				
ΣΥΜΦΩΝΩ	38	36.2	36.2	59.0
ΣΥΜΦΩΝΩ	43	41.0	41.0	100.0
ΑΠΟΛΥΤΑ				
Total	105	100.0	100.0	

Η ερώτηση 2.15 διερευνά κατά πόσο ο διευθυντής είναι επινοητικός και έχει καινοτόμο πνεύμα. Το 75,3% (n=79) εκφράζουν θετική τάση. Από την άλλη, το 13,3% (n=14) επιλέγει την ουδέτερη απάντηση, ενώ το 11,5% (n=12) των εκπαιδευτικών εκφράζουν αρνητική απάντηση.

Στον ακόλουθο πίνακα 26 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 2.15:

Πίνακας 26-Είναι επινοητικός και έχει καινοτόμο πνεύμα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	3	2.9	2.9	2.9
ΔΙΑΦΩΝΩ	9	8.6	8.6	11.4
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	14	13.3	13.3	24.8
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ				
ΣΥΜΦΩΝΩ	45	42.9	42.9	67.6
ΣΥΜΦΩΝΩ	34	32.4	32.4	100.0
ΑΠΟΛΥΤΑ				

Total	105	100.0	100.0	
-------	-----	-------	-------	--

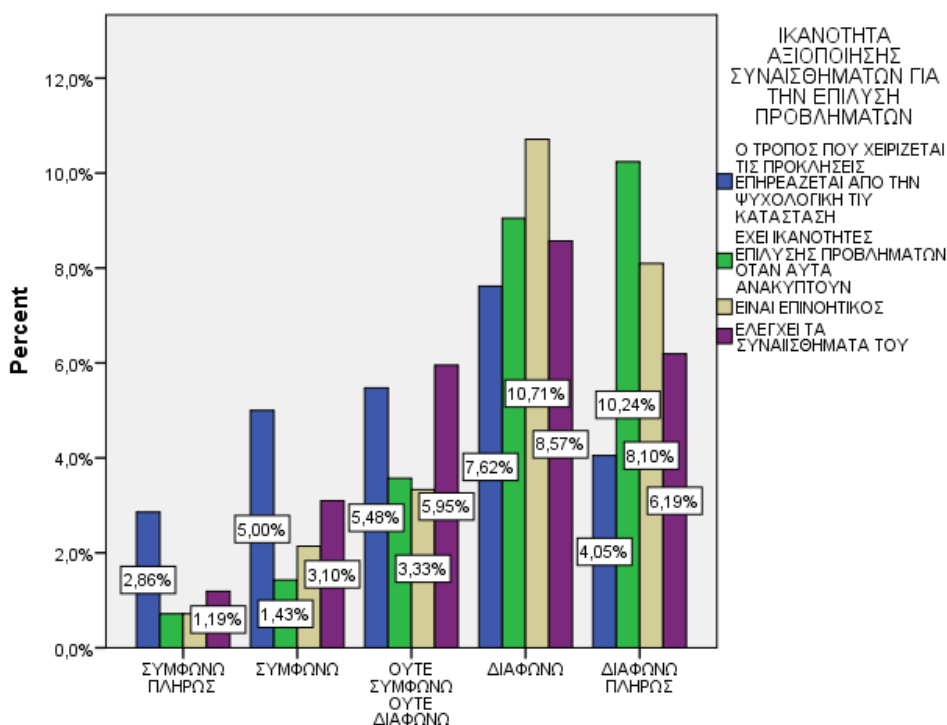
Η ερώτηση 2.19 αφορά την ικανότητα του διευθυντή να ελέγχει τα συναισθήματά του. Πιο συγκεκριμένα, 59,1% (n=62) των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι ο διευθυντής μπορεί και ελέγχει τα συναισθήματά του. Από την άλλη, ουδέτερη στάση επιλέγει ένα υψηλό ποσοστό 23,8% (n=25), ενώ αρνητικοί είναι το 17,2% (n=18) των εκπαιδευτικών.

Στον ακόλουθο πίνακα 27 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 2.16:

Πίνακας 27-Ελέγχει τα συναισθήματά του.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	5	4.8	4.8	4.8
ΔΙΑΦΩΝΩ	13	12.4	12.4	17.1
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	25	23.8	23.8	41.0
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ				
Valid ΣΥΜΦΩΝΩ	36	34.3	34.3	75.2
ΣΥΜΦΩΝΩ	26	24.8	24.8	100.0
ΑΠΟΛΥΤΑ				
Total	105	100.0	100.0	

Στη συνέχεια ακολουθεί το γράφημα 9 με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητα των διευθυντών, κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων.



Γράφημα 9 Η ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση των προβλημάτων

Στον πίνακα 27 απεικονίζονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για κάθε υποκλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Διαπιστώθηκε ότι από τα αποτελέσματα των μετρήσεων ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι διευθυντές που αξιολόγησαν έχουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό, την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων μεγαλύτερο μέσο όρο (κοντά στο 4),όλες οι άλλες υποκλίμακες να είναι ανάμεσα στο 3,5 – 3,7 εκτός από την ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων να κυμαίνεται σε μέτριο επίπεδο με μέσο όρο 2,6.

Πίνακας 27

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	105	3.7079	0.65432
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	105	2.6438	0.54771
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	105	3.5721	0.55565
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ	105	3.7522	0.74845
Valid N (listwise)	105		

6.3 Ανάλυση ερωτήσεων για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

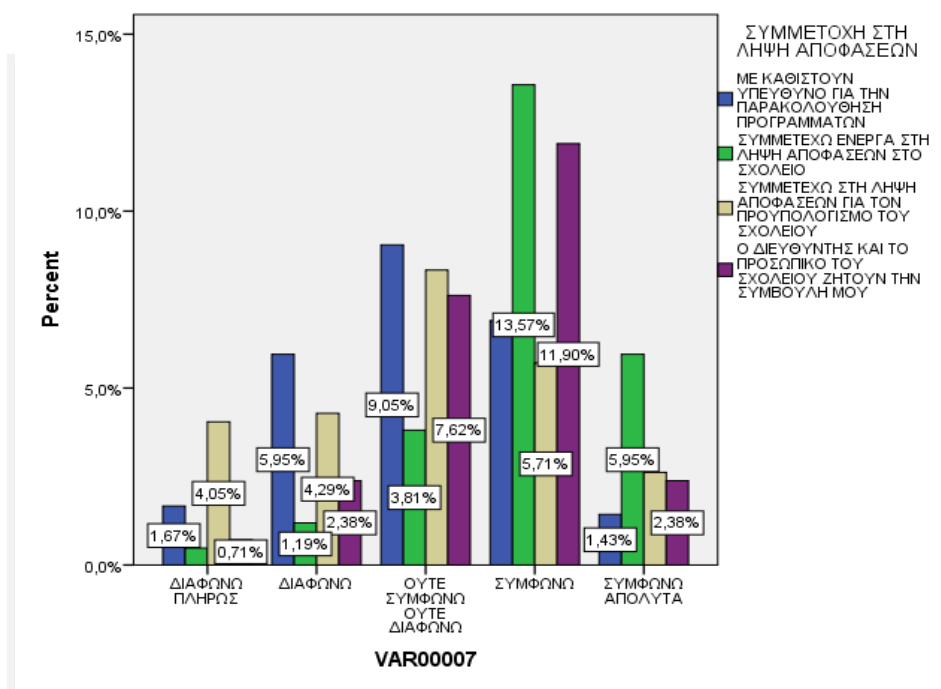
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων

Από τον πίνακα 28 προκύπτει ότι 3 στους 10 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 33,3% απαντάει πως τους καθιστούν υπεύθυνους για την παρακολούθηση προγραμμάτων, το 33,3% επιλέγει ουδέτερη απάντηση, ενώ το 30,5% απαντά αρνητικά. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών σχεδόν 4 στους 5, ποσοστό 78,1% απαντάει θετικά στην ερώτηση αν συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, το 15,2% δηλώνει ουδέτερη στάση, ενώ διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα το 6,7%. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απαντά για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων μοιράζεται ίσα, έχουμε δηλαδή με ποσοστό 33,3% να παρουσιάζουν αρνητική τάση αλλά, και με το ίδιο ποσοστό απαντούν με ουδέτερη τάση. Οι εκπαιδευτικοί δέχονται ότι ο διευθυντής και οι άλλοι εκπαιδευτικοί ζητούν τη συμβουλή τους σε ποσοστό 57,1%, ένα σημαντικό ποσοστό ωστόσο 30,5% παραμένει ουδέτερο.

Πίνακας 28

	Αρνητική τάση	Ουδέτερη τάση	Θετική τάση
Συχνά με καθιστούν υπεύθυνο για την παρακολούθηση προγραμμάτων	30.5%	36.2%	33.3%
Συμμετέχω ενεργά στη λήψη αποφάσεων	6.7%	15.2%	78.1%
Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων για τον προϋπολογισμό του σχολείου	33.3%	33.3%	33.4%
Ο διευθυντής άλλοι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του σχολείου συχνά ζητούν τη συμβουλή μου	12.4%	30.5%	57.1%

Στο ακόλουθο γράφημα 10 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που συνιστούν τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης : Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.



Γράφημα 10: Δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων

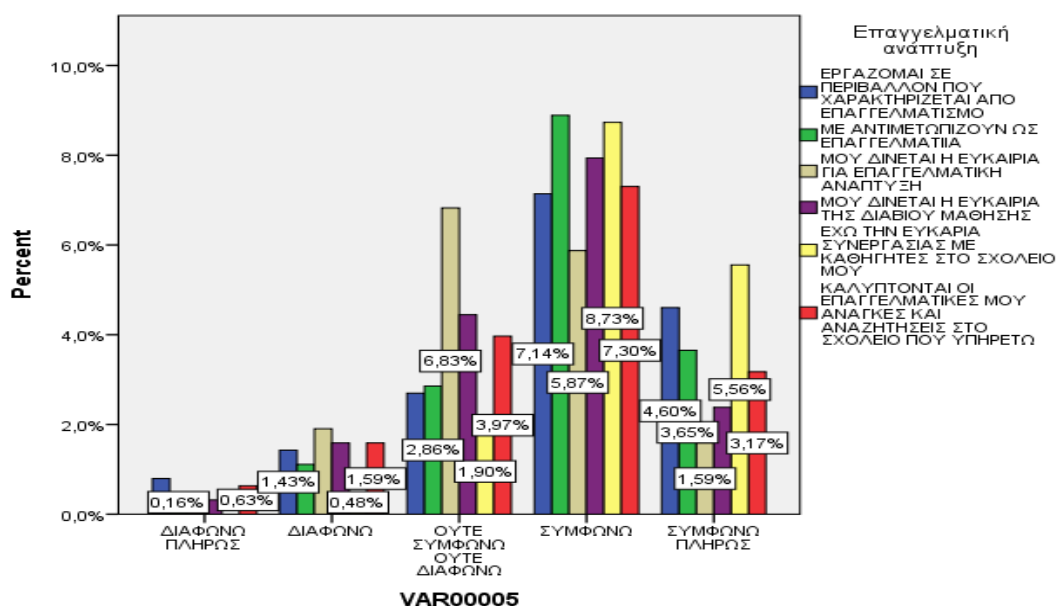
Επαγγελματική ανάπτυξη

Από τον πίνακα 29 προκύπτει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος δείχνει να συμφωνεί ή να συμφωνεί απόλυτα πως εργάζεται σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από επαγγελματισμό, ποσοστό 71,5%. Από την άλλη, το 15,2% των απαντούντων φαίνεται να επιλέγει ουδέτερη στάση και το 13,5% τοποθετούνται αρνητικά. Παρόμοια, επιβεβαιώνοντας την προηγούμενη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί, 7 στους 10, απαντούν ότι τους αντιμετωπίζουν ως επαγγελματίες, ποσοστό 71,2% , ένα ποσοστό 17,1% κρατά ουδέτερη στάση ενώ ένα μικρό ποσοστό 7,6% απαντά αρνητικά. Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τους δίνεται η ευκαιρία για επαγγελματική ανάπτυξη, οι μισοί σχεδόν δηλώνουν συμφωνία, ποσοστό 44,7%. Ένα σημαντικό ποσοστό ωστόσο παραμένει ουδέτερο το 41%, ενώ το 14,3% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα. Προκύπτει επίσης ότι 3 στους 5 εκπαιδευτικούς έχουν τη δυνατότητα της δια βίου μάθησης, ποσοστό 61,9%. Το 26,7% παραμένει ουδέτερο, ενώ το 11,4% των ερωτηθέντων απαντά αρνητικά. Στην ερώτηση αν έχουν την ευκαιρία να συνεργάζονται με άλλους συναδέλφους η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, σχεδόν 9 στους 10, ποσοστό 85,7%, συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα. Ουδετερότητα δηλώνει το 11,4 % και μόλις το 2,9% απαντά αρνητικά. Επίσης 6 στους 10, ποσοστό 61,9%, απαντούν θετικά στην ερώτηση αν στο σχολείο τους καλύπτονται οι επαγγελματικές ανάγκες και οι αναζητήσεις τους, το 23,8% παραμένει ουδέτερο, ενώ το 13,3% απαντά αρνητικά.

Πίνακας 29

	Αρνητική τάση	Ουδέτερη τάση	Θετική τάση
Εργάζομαι σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από επαγγελματισμό	13.3%	15.2%	71.5%
Με αντιμετωπίζουν ως επαγγελματία	7.6%	17.1%	75.2%
Μου δίνεται η ευκαιρία για επαγγελματική ανάπτυξη	14.3%	41%	44.7%
Μου δίνεται η ευκαιρία της δια βίου μάθησης	11.4%	26.7%	61.9%
Έχω την ευκαιρία να συνεργάζομαι με άλλους καθηγητές στο σχολείο μου	2.9%	11.4%	85.7%
Πιστεύω ότι στο σχολείο που υπηρετώ καλύπτονται σημαντικά οι επαγγελματικές ανάγκες και αναζητήσεις μου	13.3%	23.8%	62.8%

Στο ακόλουθο γράφημα 11 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που συνιστούν τη διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης : Επαγγελματική ανάπτυξη.



Γράφημα 11:Επαγγελματική ανάπτυξη

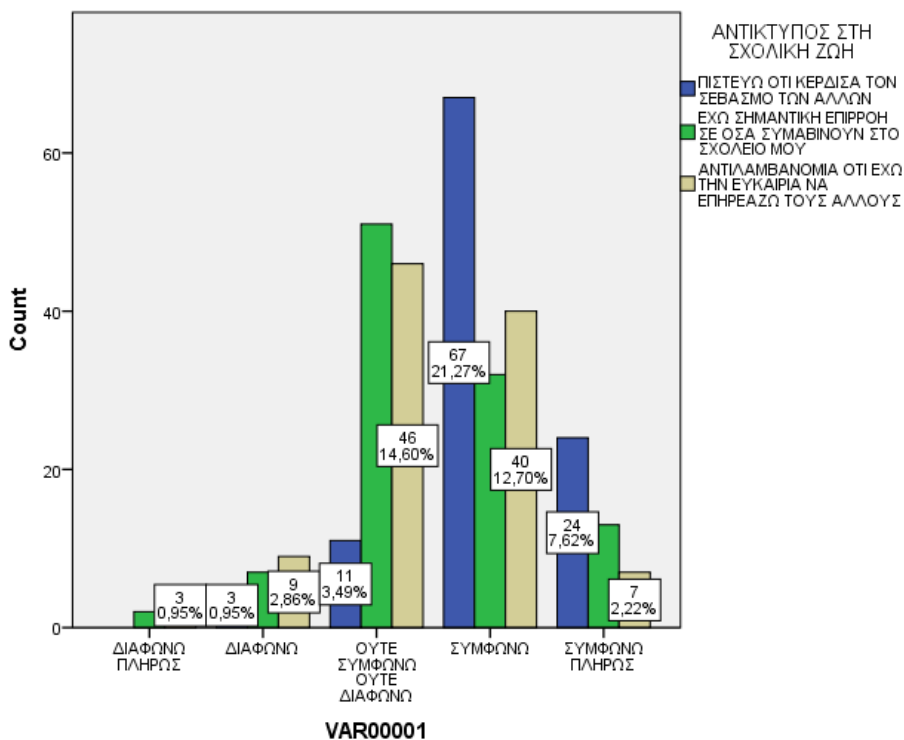
Αντίκτυπος στη σχολική ζωή

Από τον πίνακα 30 προκύπτει ότι στην ερώτηση «Πιστεύω ότι έχω κερδίσει τον σεβασμό των άλλων» η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απαντά θετικά με ποσοστό 86,7%, ενώ το 6,7% δηλώνει ουδετερότητα. Επίσης 9 στους 10 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 92,4% πιστεύουν ότι είναι αποτελεσματικοί στη δουλειά τους και το 6,7% δηλώνει ουδετερότητα. Τέλος στην ερώτηση « Αντιλαμβάνομαι ότι έχω την ευκαιρία να επηρεάζω τους άλλους» που διερευνά την αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι ασκούν επίδραση στη σχολική ζωή σχεδόν οι μισοί απαντούν θετικά, ένα μεγάλο ποσοστό ωστόσο, 43,8%, δηλώνει ουδετερότητα, ενώ το 11,4% απαντά αρνητικά.

Πίνακας 30

	Αρνητική τάση	Ουδέτερη τάση	Θετική τάση
Πιστεύω ότι έχω κερδίσει τον σεβασμό των άλλων	2.9%	10.5%	86.7%
Πιστεύω ότι είμαι αποτελεσματικός στη δουλειά μου	1%	6.7%	92.4%
Αντιλαμβάνομαι ότι έχω την ευκαιρία να επηρεάζω τους άλλους	11.4%	43.8%	44.8%

Στο ακόλουθο γράφημα 12 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που συνιστούν τη διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης : Αντίκτυπος στη σχολική ζωή



Γράφημα 12: Αντίκτυπος στη σχολική ζωή

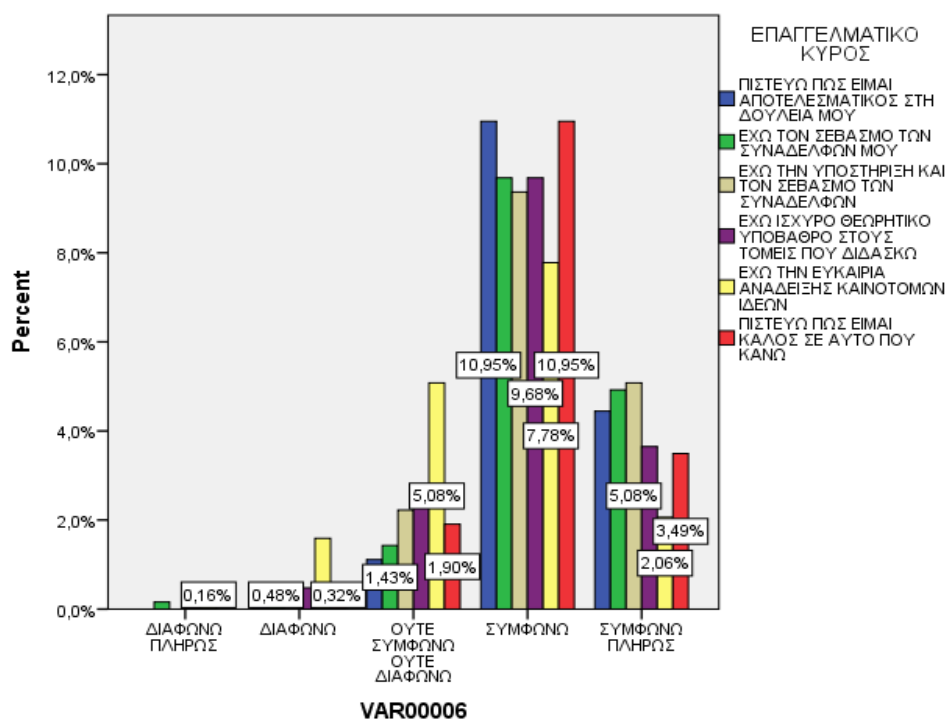
Επαγγελματικό κύρος

Από τον πίνακα 31 προκύπτει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ποσοστό 92,4%, υποστηρίζει ότι είναι αποτελεσματικοί στη δουλειά τους και μόλις το 6,7% δηλώνει ουδετερότητα. Στην ερώτηση «Έχω το σεβασμό των συναδέλφων μου» η πλειονότητα του δείγματος, ποσοστό 87,6%, εκφράζεται θετικά, το 8,6% δηλώνει ουδετερότητα, ενώ το 3,8% απαντά αρνητικά. Με ποσοστό 87,6%, σχεδόν 9 στους 10 εκπαιδευτικούς, επιβεβαιώνουν το αποτέλεσμα της προηγούμενης ερώτησης, και απαντούν θετικά στην ερώτηση «Έχω την υποστήριξη και τον σεβασμό των συναδέλφων μου». Επίσης 4 στους 5 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 80%, υποστηρίζουν ότι έχουν ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο στους τομείς στους οποίους διδάσκουν, το 15,2% δηλώνει ουδετερότητα, ενώ το 4,6% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα. Ευκαιρία ανάδειξης των καινοτόμων ιδεών δηλώνουν ότι έχουν σχεδόν 6 στους 10 εκπαιδευτικούς, ωστόσο ένα μεγάλο ποσοστό 30,5% επιλέγει την ουδέτερη απάντηση. Τέλος η πλειονότητα των ερωτηθέντων πιστεύει ότι είναι καλοί σε αυτό που κάνουν με ποσοστό 86,7%.

Πίνακας 31

	Αρνητική τάση	Ουδέτερη τάση	Θετική τάση
Πιστεύω ότι είμαι αποτελεσματικός στη δουλειά μου.	1%	6.7%	92.4%
Έχω τον σεβασμό των συναδέλφων μου.	3.8%	8.6%	87.6%
Έχω την υποστήριξη και τον σεβασμό των συναδέλφων.		13.3%	86.7%
Έχω ένα ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο στους τομείς στους οποίους διδάσκω.	4.8%	15.2%	80%
Έχω την ευκαιρία ανάδειξης καινοτόμων ιδεών.	10.5%	30.5%	59.1%
Πιστεύω ότι είμαι καλός σε αυτό που κάνω.	1.9%	11.4%	86.7%

Στο ακόλουθο γράφημα 12 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που συνιστούν τη διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης : Επαγγελματικό κύρος



Γράφημα 12:Επαγγελματικό κύρος

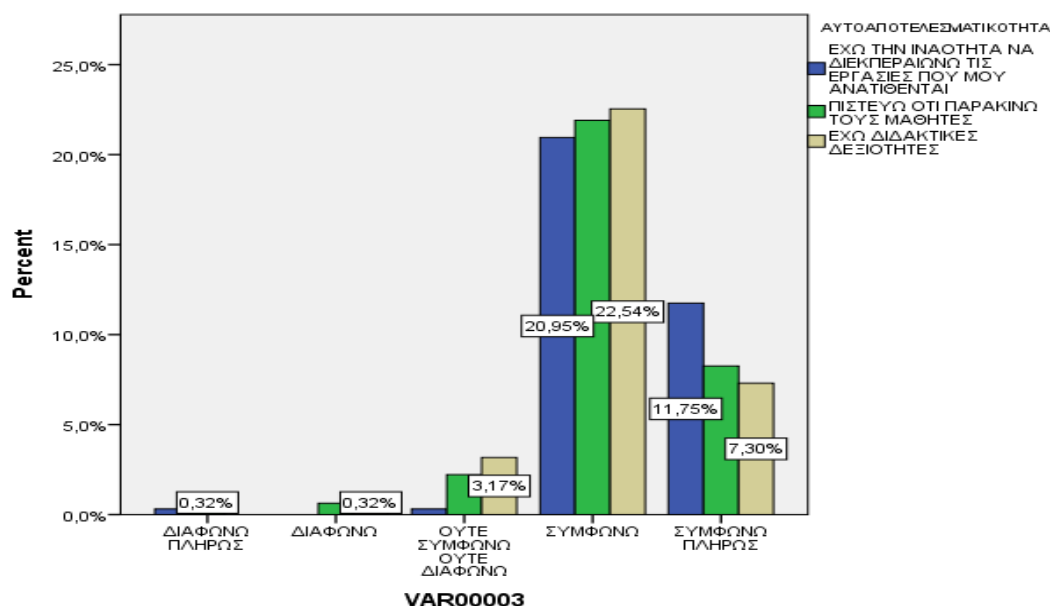
Αυτο-αποτελεσματικότητα

Από τον πίνακα 32 προκύπτει ότι οι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, ποσοστό 95% δηλώνουν ότι έχουν την ικανότητα να διεκπεραιώνουν τις εργασίες που τους ανατίθενται. Επίσης 9 στους 10, ποσοστό 90,5% υποστηρίζουν ότι παρακινούν τους μαθητές τους και ένα επίσης μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών το 89,5% των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι έχουν διδακτικές δεξιότητες.

Πίνακας 32

	Αρνητική τάση	Ουδέτερη τάση	Θετική τάση
Πιστεύω ότι έχω την ικανότητα να διεκπεραιώνω τις εργασίες που μου ανατίθενται.	1%	4%	95%
Πιστεύω ότι παρακινώ τους μαθητές.	2.9%	6.7%	90.5%
Έχω διδακτικές δεξιότητες.	1%	9.5%	89.5%

Στο ακόλουθο γράφημα 13 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που συνιστούν τη διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης: Αυτό-αποτελεσματικότητα



Γράφημα13:Αυτοαποτελεσματικότητα

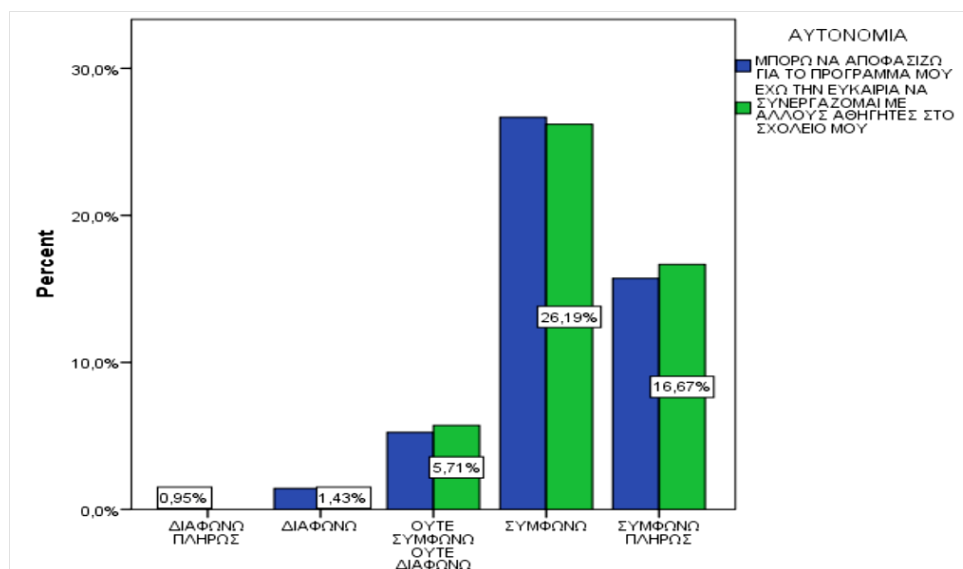
Αυτονομία

Από τον πίνακα 33 προκύπτει ότι 4 στους 5 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 84,7%, αποφασίζουν σε μεγάλο βαθμό για το πρόγραμμά τους, ενώ το 10,5% παραμένει ουδέτερο και ποσοστό 4,8% είναι αντίθετο με την παραπάνω θέση. Επίσης παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς 57,1% πιστεύουν ότι ο διευθυντής και οι άλλοι εκπαιδευτικοί ζητούν τη συμβουλή τους. Ωστόσο ένα μεγάλο ποσοστό 30,5% παραμένει ουδέτερο, ενώ το 12,4% πιστεύει ότι δεν επιζητούν τη συμβουλή του.

Πίνακας 34

	Αρνητική τάση	Ουδέτερη τάση	Θετική τάση
Μπορώ να αποφασίζω σε μεγάλο βαθμό για το δικό μου πρόγραμμα.	4.8%	10.5%	84.7%
Έχω την ευκαιρία να συνεργάζομαι με άλλους καθηγητές στο σχολείο μου.	12.4%	30.5%	57.1%

Στο ακόλουθο γράφημα 14 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που συνιστούν τη διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης: Αυτονομία



Γράφημα14:Αυτονομία

Στον πίνακα 35, παρακάτω, απεικονίζονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.

Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι έχουν την ευκαιρία επαγγελματικής ενδυνάμωσης σε αρκετά μεγάλο βαθμό, με τη διάσταση της αυτονομίας να έχει μέσο όρο (κοντά στο5) και όλες τις άλλες διαστάσεις να κυμαίνονται ανάμεσα στο 4,0 -3,6.

Πίνακας 35: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	105	3,3433	,69925
ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ	105	3,6313	,58000
ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΤΗΤΑ	105	4,0638	,76248
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ	105	4,5905	4,92920
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	105	4,0823	2,71343
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΚΥΡΟΣ	105	4,0085	,44651
Valid N (listwise)	105		

6.4 Ανάλυση ερωτήσεων για την αποτελεσματική ηγεσία

Το 87 % των ερωτηθέντων πιστεύει πως ο διευθυντής τους διευκολύνει και υποστηρίζει προγράμματα και πρακτικές που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση, το 76% συμφωνεί πως ο διευθυντής προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να υποστηρίξει το εκπαιδευτικό προσωπικό και το 71,4% απαντάει πως ο διευθυντής του έχει αυτοέλεγχο. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό πιστεύει πως έχει αυτεπίγνωση, ενώ σχετικά με το αν βασίζεται στο γράμμα του νόμου οι απόψεις είναι μοιρασμένες. Ένα μεγάλο ποσοστό (85,7%) πιστεύει πως προωθεί την ανοικτή επικοινωνία και έχει ευελιξία στις σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς, και το 27,6% απαντάει πως ο διευθυντής του δεν παίρνει ρίσκο για τη βελτίωση του σχολείου. Ακόμη, το 75% πιστεύει πως επιλύει τα προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς με συνεργατικό τρόπο, και το 76% πιστεύει πως εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στην λήψη αποφάσεων. Μόλις το 6,7% πιστεύει πως είναι αντίθετος με το να ακούει τις ιδέες των εκπαιδευτικών, και το 81% πιστεύει πως αναγνωρίζει και επαινεί τις ιδέες τους. Μόλις το 11% των ερωτηθέντων απαντάνε πως δεν φροντίζει και τόσο για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τους επιβραβεύει όμως για τη συνεισφορά τους στο σχολείο και για την επαγγελματική τους ανάπτυξη καθώς επίσης τους πληροφορεί για ευκαιρίες ανάπτυξης των γνώσεων και των ικανοτήτων τους. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες ο διευθυντής τους προβάλλει τη θετική εικόνα του σχολείου προς τα

έξω, δίνει ο ίδιος το παράδειγμα με τη στάση του, και ένα μεγάλο ποσοστό άνω του 80% πιστεύουν πως ο διευθυντής τους έχει διοικητικές, παιδαγωγικές και επικοινωνιακές ικανότητες αλλά και εμπειρία.

Στον ακόλουθο πίνακα 36 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που διερευνούν την αποτελεσματική ηγεσία.

Πίνακας 36: Αποτελεσματική ηγεσία

	Αρνητική τάση	Ουδέτερη τάση	Θετική τάση
Διευκολύνει και υποστηρίζει προγράμματα και πρακτικές που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση.	5.7%	6.7%	86.7%
Διασφαλίζει την εναρμόνιση της εργασίας των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου.	5.7%	10.5%	83.8%
Προσφέρει εκπαιδευτική υλικό και πόρους για να υποστηρίξει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων.	7.6%	16.2%	76.2%
Διαθέτει αυτοέλεγχο.	7.6%	20%	71.4%
Διαθέτει αυτεπίγνωση: Γνωρίζει πολύ καλά τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του.	6.7%	17.1%	76.2%
Βασίζεται κυρίως στο γράμμα του νόμου.	32.4%	23.8%	43.8%
Η διατήρηση του καλού κλίματος είναι πολύ σημαντική για αυτόν και συχνά λαμβάνει αποφάσεις έχοντας ως γνώμονα τις καλές σχέσεις και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.	7.6%	12.4%	80%
Παίρνει ρίσκο για τη βελτίωση του σχολείου ακόμα και αντίθετα με τις οδηγίες του Υπουργείου.	27.6%	32.4	40%
Προωθεί την ανοικτή επικοινωνία και έχει ευελιξία στις σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς.	9.5%	4.8%	85.7%
Δίνει αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους.	1%	6.7%	92.4%
Καταφέρνει να δημιουργήσει ένα κοινό όραμα για βελτίωση του σχολείου με τη συνεργασία του προσωπικού.	12.4%	14.3%	73.3%
Ενθαρρύνει την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην οργάνωση και εφαρμογή του εν λόγω οράματος.	13.3%	14.3%	72.4%
Επιλύει προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς με συνεργατικό τρόπο.	10.5%	14.3%	75.2%
Εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων.	8.6%	15.2%	76.1%
Ακούει προσεκτικά τις ιδέες και τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών.	6.7%	15.2.1%	78.1%
Διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς κατά τη λήψη αποφάσεων.	7.6%	17.1%	75.3%
Δημιουργεί ευκαιρίες συνάντησης και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς.	10.5%	11.4%	78.1
Αναγνωρίζει και επαινεί τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού προσωπικού.	6.7%	12.4%	80.9%

Φροντίζει για την κατάρτιση του προσωπικού.	11.4%	16.2%	67.4%
Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς για τη συνεισφορά τους στο σχολείο.	5.7%	15.2%	79
Ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	8.6%	14.3%	77.1%
Πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς για ευκαιρίες ανάπτυξης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.	11.4%	6.7%	81.9%
Συζητά τους στόχους του σχολείου με τους εμπλεκόμενους φορείς.	8.6%	14.3%	77.1%
Επιδεικνύει χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την εμπλοκή της κοινότητας και των γονέων.	8.6%	20%	71.4%
Προβάλλει μία θετική εικόνα του σχολείου προς τα έξω.	8.6%	6.7%	84.8%
Προωθεί τη συνεργασία του σχολείου με άλλους οργανισμούς και την τοπική κοινότητα.	10.5%	9.5%	80%
Δίνει ο ίδιος παράδειγμα με τη στάση του.	11.4%	7.6%	79%
Διατηρεί ένα όραμα για το σχολείο το οποίο δημιουργεί νέες ευκαιρίες για πρόοδο και ανάπτυξη.	13.3%	17.1%	69.6%
Εργάζεται για τη δημιουργία μίας φιλικής και ανοικτής ατμόσφαιρας στο σχολείο.	6.7%	11.4%	81.9%
Θέτει με σαφήνεια την πολιτική και τους προς υλοποίηση στρατηγικούς στόχους για το σχολείο.	10.5%	22.9%	66.6%
Διαθέτει διοικητικές ικανότητες.	10.5%	9.5%	80%
Διαθέτει επικοινωνιακές ικανότητες.	9.5%	6.7%	83.8%
Διαθέτει σημαντική εμπειρία.	8.6%	12.4%	79%
Διαθέτει παιδαγωγικές ικανότητες και γνώσεις.	7.6%	10.5%	81.6%

Στον ακόλουθο πίνακα 37 παρουσιάζεται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των ερωτήσεων που διερευνούν την αποτελεσματική ηγεσία.

Πίνακας 37: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση ερωτήσεων αποτελεσματικής ηγεσίας

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
Διευκολύνει και υποστηρίζει προγράμματα και πρακτικές που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση.	105	4.2000	.87046
Διασφαλίζει την εναρμόνιση της εργασίας των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς.	105	4.1619	.86740
Προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίξει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων.	105	3.9524	.98431
Διαθέτει αυτο-έλεγχο.	105	3.9333	.98319

Διαθέτει ανεπίγνωση: γνωρίζει πολύ καλά τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του.	105	4.0000	.86603
Βασίζεται κυρίως στο «γράμμα του νόμου» προκειμένου να λάβει μια απόφαση .	105	3.1714	1.12196
Η διατήρηση του καλού κλίματος είναι πολύ σημαντική για αυτόν και συχνά λαμβάνει αποφάσεις έχοντας ως γνώμονα τις καλές σχέσεις και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.	105	4.0857	1.01066
Παίρνει ρίσκα για τη βελτίωση του σχολείου ακόμα και αντίθετα με τις οδηγίες του Υπουργείου.	105	3.1619	1.13615
Προωθεί την ανοικτή επικοινωνία και έχει ευελιξία στις σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς.	105	4.0762	.92711
Δίνει αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους.	105	4.3714	.69693
Καταφέρνει να δημιουργήσει ένα κοινό όραμα για βελτίωση του σχολείου με τη συνεργασία του προσωπικού.	105	3.8952	1.04627
Ενθαρρύνει την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην οργάνωση και εφαρμογή του εν λόγω οράματος .	105	3.8667	1.05672
Επιλύει προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς με συνεργατικό τρόπο.	105	4.0000	1.04697
Εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων.	105	4.0095	1.03306
Ακούει προσεκτικά τις ιδέες και τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών .	105	4.0667	.94326
Διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς κατά τη λήψη αποφάσεων.	105	3.9905	.98542
Δημιουργεί ευκαιρίες συνάντησης και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς για τα θέματα που αφορούν το σχολείο.	105	3.9810	1.03757
Αναγνωρίζει και επαινεί τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού προσωπικού.	105	4.1143	.93350
Φροντίζει για την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού.	105	3.8095	.98151
Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς για τη συνεισφορά τους στο σχολείο.	105	4.0095	.88247
Ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	105	3.7905	.96770
Πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς για ευκαιρίες ανάπτυξης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.	105	4.0190	1.03757
Συζητά τους στόχους του σχολείου με τους εμπλεκόμενους φορείς.	105	4.0381	1.03704
Επιδεικνύει χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την εμπλοκή της κοινότητας και των γονέων.	105	3.8571	1.02309
Προβάλλει μια θετική εικόνα του σχολείου προς τα «έξω».	105	4.1619	1.01075
Προωθεί τη συνεργασία του σχολείου με άλλους οργανισμούς και την τοπική κοινότητα.	105	4.0476	1.02264
Δίνει ο ίδιος το παράδειγμα με τη στάση του.	105	4.0095	1.09628
Διατηρεί ένα όραμα για το σχολείο το οποίο δημιουργεί νέες ευκαιρίες για πρόοδο και ανάπτυξη.	105	3.8190	1.10750
Εργάζεται για τη δημιουργία μιας φιλικής και ανοικτής ατμόσφαιρας στο σχολείο.	105	4.0952	1.00502
Θέτει με σαφήνεια την πολιτική και τους προς υλοποίηση στρατηγικούς στόχους για το σχολείο.	105	3.8000	1.09545
Διαθέτει διοικητικές ικανότητες.	105	4.1238	1.10676
Διαθέτει επικοινωνιακές ικανότητες.	105	4.1905	1.07502
Διαθέτει σημαντική εμπειρία.	105	4.1429	1.06001

Διαθέτει παιδαγωγικές ικανότητες και γνώσεις.	105	4.1333	.98123
Valid N (listwise)	105		

6.5 Επαγγελματική ενδυνάμωση ως προς το φύλο και τα χρόνια προϋπηρεσίας

Για τη διερεύνηση της επίδρασης των χρόνων προϋπηρεσίας στη γενική επαγγελματική ενδυνάμωση αλλά και στις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης, εφαρμόστηκαν μια σειρά από t-τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων. Οι θέσεις των εκπαιδευτικών για τη επαγγελματική ενδυνάμωση ($p=0,622>0,05$), και τις διαστάσεις της δε δείχνουν να διαφοροποιούνται από τα χρόνια προϋπηρεσίας.

Συγκεκριμένα για την αυτό αποτελεσματικότητα ($p=0,869>0,05$), για την αυτονομία ($p=0,692>0,05$), για την επαγγελματική ανάπτυξη ($p=0,933>0,05$), για το επαγγελματικό κύρος ($p=0,14>0,05$), για τον αντίκτυπο στη σχολική ζωή ($p=0,452>0,05$), και για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ($p=0,798>0,05$), επομένως δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την προϋπηρεσία.

Πίνακας 38 :t-test επαγγελματική ενδυνάμωση με χρόνια προϋπηρεσίας

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ	Equal variances assumed	2,411	,124	,755	103	,452	,31250	,41408	-,50872	1,13372
	Equal variances not assumed			,642	32,402	,526	,31250	,48709	-,67918	1,30418
ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΤΗΤΑ	Equal variances assumed	,767	,383	,165	103	,869	,05750	,34839	-,63345	,74845
	Equal variances not assumed			,157	37,174	,876	,05750	,36685	-,68570	,80070
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ	Equal variances assumed	,702	,404	-,398	103	,692	-,12500	,31442	-,74857	,49857
	Equal variances not assumed			-,437	47,355	,664	-,12500	,28631	-,70087	,45087
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	Equal variances assumed	,048	,828	,084	103	,933	,08750	1,04029	-1,97567	2,15067
	Equal variances not assumed			,085	40,919	,933	,08750	1,02810	-1,98891	2,16391
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΚΥΡΟΣ	Equal variances assumed	,351	,555	1,369	103	,174	,86500	,63203	-,38849	2,11849
	Equal variances not assumed			1,290	36,796	,205	,86500	,67042	-,49366	2,22366
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	Equal variances assumed	,737	,393	-,256	103	,798	-,16750	,65411	-1,46478	1,12978
	Equal variances not assumed			-,234	35,391	,816	-,16750	,71435	-1,61713	1,28213
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ_ΤΟΤΑΛ	Equal variances assumed	,002	,962	,494	103	,622	1,29750	2,62722	-3,91298	6,50798
	Equal variances not assumed			,476	37,997	,637	1,29750	2,72442	-4,21780	6,81280

Επίσης το φύλο των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να επηρεάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ενδυνάμωση και τις διαστάσεις της. Ειδικότερα για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ($p=0,130>0,05$), δε παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων ανδρών και γυναικών.

Πίνακας 39: t-test επαγγελματική ενδυνάμωση με φύλο

		Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ	Equal variances assumed	7,416	,008	-1,183	103	,240	-,46000	,38884	-1,23117	,31117
	Equal variances not assumed			-1,000	39,763	,323	-,46000	,45988	-1,38963	,46963
ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΤΗΤΑ	Equal variances assumed	4,000	,048	-1,183	103	,855	-,06000	,32846	-,71141	,59141
	Equal variances not assumed			-1,155	40,155	,877	-,06000	,38588	-,83981	,71981
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ	Equal variances assumed	,749	,389	-6,608	103	,545	-,18000	,29613	-,76731	,40731
	Equal variances not assumed			-5,580	48,707	,565	-,18000	,31031	-,80369	,44369
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	Equal variances assumed	2,697	,104	-1,052	103	,295	-1,02667	,97560	-2,96154	,90821
	Equal variances not assumed			-,931	42,655	,357	-1,02667	1,10235	-3,25028	1,19694
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΚΥΡΟΣ	Equal variances assumed	2,006	,160	-5,577	103	,565	-,34667	,60031	-1,53724	,84390
	Equal variances not assumed			-5,536	46,251	,595	-,34667	,64688	-1,64857	,95524
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	Equal variances assumed	,067	,796	-1,879	103	,063	-1,14000	,60659	-2,34302	,06302
	Equal variances not assumed			-1,789	48,454	,080	-1,14000	,63737	-2,42122	,14122
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ_ΤΟΤΑΛ	Equal variances assumed	4,846	,030	-1,525	103	,130	-3,74000	2,45237	-8,60369	1,12369
	Equal variances not assumed			-1,297	40,086	,202	-3,74000	2,88449	-9,56939	2,08939

6.6 Συσχέτιση των διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης με τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών

Για να εξεταστεί η σχέση μεταξύ των διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση συσχέτισης, η οποία έδειξε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στους παράγοντες του ερωτηματολογίου.

Πιο αναλυτικά όπως φαίνεται από τον πίνακα η συνολική επαγγελματική ενδυνάμωση αλλά και η διάσταση της, *επαγγελματικό κύρος*, εμφανίζει τη υψηλότερη θετική συσχέτιση με τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη των

διευθυντών($r=0.795$, $p=0.01$).Επίσης η διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, *επαγγελματική ανάπτυξη*, εμφανίζει υψηλή θετική συσχέτιση με τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών($r=0.766$, $p=0.01$). Παρατηρείται μια μέτρια θετική συσχέτιση ανάμεσα στη διάσταση *συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων* και στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών($r=0.547$, $p=0.01$). Τέλος οι συσχετίσεις των άλλων διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, (*αντίκτυπος στη σχολική ζωή, αυτοαποτελεσματικότητα και αυτονομία*) με τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών, παρόλο που είναι στατιστικά σημαντικές είναι σχετικά χαμηλές.

Πίνακας 40: Συσχέτιση επαγγελματικής ενδυνάμωσης με συναισθηματική νοημοσύνη

		Correlations											
		ΙΚΑΝΟΤΗ ΤΑ ΑΞΙΟΠΟΙ ΗΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘ ΗΜΑΤΩΝ	ΙΚΑΝ ΟΤΗΤ Α ΔΙΑΧ ΕΙΡΙΣ ΗΣ ΣΥΝΑ ΙΣΘΗ ΜΑΤ ΩΝ	ΙΚΑΝ ΟΤΗΤ Α ΚΑΤΑ ΚΑΤΑ ΝΟΗ ΝΟΗ ΣΗΣ ΠΡΟΣ ΩΠΙΚ ΩΝ ΣΥΝΑ ΙΣΘΗ ΜΑΤ ΩΝ	ΙΚΑΝ ΟΤΗΤ Α ΚΑΤΑ ΚΑΤΑ ΝΟΗ ΝΟΗ ΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑ ΙΣΘΗ ΜΑΤ ΩΝ ΑΛΛ ΩΝ	ΣΥΝΑ ΙΣΘΗ ΜΑΤΙ ΚΗ ΝΟΗ ΜΟΣ ΥΝΗ ΤΟΤΑ Α	ΑΝΤΙ ΚΤΥ ΠΟΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛ ΤΙΚΟ ΤΗΤΑ ΖΩΗ	ΑΥΤΟ ΑΠΟ ΤΕΛΕ ΣΜΑ ΤΙΚΟ ΤΗΤΑ	ΑΥΤΟ ΝΟΜΙ Α	ΕΠΑΓ ΓΕΛ ΜΑΤΙ ΚΗ ΑΝΑ ΠΤΥΞ Η	ΕΠΑΓ ΓΕΛ ΜΑΤΙ ΚΟ ΚΥΡΟ Σ	ΣΥΜ ΜΕΤ ΟΧΗ ΣΤΗ ΔΗΨ Η ΑΠΟ ΦΑΣΕ ΩΝ	ΕΠΑΓ ΓΕΛ ΜΑΤΙ ΚΗ ΕΝΔΥ ΝΑΜ ΩΣΗ_ ΤΟΤΑ Α
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤ ΩΝ	Pearson Correlation	1	.670**	.190	.792**	.889**	.452**	.256**	.439**	.693**	.525**	.473**	.681**
	Sig. (2- tailed)		.000	.053	.000	.000	.000	.008	.000	.000	.000	.000	.000
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤ ΩΝ	Pearson Correlation	.670**	1	.252**	.662**	.799**	.386**	.293**	.286**	.569**	.537**	.405**	.595**
	Sig. (2- tailed)	.000		.009	.000	.000	.000	.002	.003	.000	.000	.000	.000
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤ	Pearson Correlation	.190	.252**	1	.202*	.287**	.251**	.136	.115	.248*	.342**	.258**	.317**
	Sig. (2- tailed)	.053	.009		.039	.003	.010	.167	.244	.011	.000	.008	.001

ΩΝ	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤ ΩΝ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ	Pearson Correlation	.792**	.662**	.202*	1	.932**	.358**	.148	.396**	.699**	.446**	.477**	.637**
	Sig. (2- tailed)	.000	.000	.039		.000	.000	.132	.000	.000	.000	.000	.000
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤ ΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΟΤΑΑ	Pearson Correlation	.889**	.799**	.287**	.932**	1	.491**	.237*	.452**	.766**	.569**	.547**	.744**
	Sig. (2- tailed)	.000	.000	.003	.000		.000	.015	.000	.000	.000	.000	.000
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ	Pearson Correlation	.452**	.386**	.251**	.358**	.491**	1	.458**	.442**	.588**	.665**	.602**	.772**
	Sig. (2- tailed)	.000	.000	.010	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕ ΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	Pearson Correlation	.256**	.293**	.136	.148	.237*	.458**	1	.368**	.407**	.683**	.254**	.594**
	Sig. (2- tailed)	.008	.002	.167	.132	.015	.000		.000	.000	.000	.009	.000
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ	Pearson Correlation	.439**	.286**	.115	.396**	.452**	.442**	.368**	1	.625**	.499**	.408**	.651**
	Sig. (2- tailed)	.000	.003	.244	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙ ΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	Pearson Correlation	.693**	.569**	.248*	.699**	.766**	.588**	.407**	.625**	1	.638**	.676**	.899**
	Sig. (2- tailed)	.000	.000	.011	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙ ΚΟ ΚΥΡΟΣ	Pearson Correlation	.525**	.537**	.342**	.446**	.569**	.665**	.683**	.499**	.638**	1	.468**	.833**
	Sig. (2- tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	Pearson Correlation	.473**	.405**	.258**	.477**	.547**	.602**	.254**	.408**	.676**	.468**	1	.775**
	Sig. (2- tailed)	.000	.000	.008	.000	.000	.000	.009	.000	.000	.000		.000
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105

ΕΠΙΛΕΓΜΑΤΙ ΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ_ ΤΟΤΑΑ	Pearson Correlation	.681**	.595**	.317**	.637**	.744**	.772**	.594**	.651**	.899**	.833**	.775**	1
	Sig. (2- tailed)	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

6.7 Συσχέτιση της αποτελεσματικής ηγεσίας με τις υπο-κλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Προκειμένου να διερευνηθεί ένας από τους στόχους της εργασίας, που ήταν η σχέση της αποτελεσματικής ηγεσίας με τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών έγιναν αναλύσεις συσχέτισης. Αποτυπώθηκαν κυρίως σημαντικές σχέσεις, και όπως παρατηρούμε στον πίνακα, η αποτελεσματική ηγεσία φαίνεται να έχει θετική συσχέτιση τόσο με τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη, όσο και τις υποκλίμακες της.

Πίνακας41:Συσχέτιση αποτελεσματικής ηγεσίας με συναισθηματική νοημοσύνη.

Correlations							
		ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ Σ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΤΩΝ	ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΤΩΝ	ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ Σ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩ Ν ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΤΩΝ	ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ Σ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΤΩΝ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΟΤΑΛ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜ ΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 ,670** 105	,670** ,000 105	,190 ,053 105	,792** ,000 105	,889** ,000 105	,785** ,000 105
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,670** ,000 105	1 ,000 105	,252** ,009 105	,662** ,000 105	,799** ,000 105	,675** ,000 105
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,190 ,053 105	,252** ,009 105	1 ,000 105	,202* ,039 105	,287** ,003 105	,182 ,064 105
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,792** ,000 105	,662** ,000 105	,202* ,039 105	1 ,000 105	,932** ,000 105	,863** ,000 105
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΟΤΑΛ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,889** ,000 105	,799** ,000 105	,287** ,003 105	,932** ,000 105	1 ,000 105	,871** ,000 105
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,785** ,000 105	,675** ,000 105	,182 ,064 105	,863** ,000 105	,871** ,000 105	1 ,000 105

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πιο αναλυτικά, η αποτελεσματική ηγεσία εμφανίζεται να έχει τη υψηλότερη θετική συσχέτιση ($r=0.875$), με τη *συνολική συναισθηματική νοημοσύνη* στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01. Υψηλή θετική συσχέτιση έχει και με την υποκλίμακα *ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων* ($r=0.863$, $p=0,01$). Επίσης υψηλή θετική συσχέτιση παρουσιάζει με την υποκλίμακα *ικανότητα αξιοποίησης συναισθημάτων για την επίλυση προβλημάτων* ($r=0,795$, $p=0,01$). Ομοίως υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση ($r=0,795$, $p=0,01$) της αποτελεσματικής ηγεσίας με την υποκλίμακα *ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων*. Χαμηλή θετική συσχέτιση παρουσιάζει με την υποκλίμακα *ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων* ($r=0.162$, $p=0,01$)

7.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ -ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Η παρούσα εργασία είχε ως σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών των σχολείων, στη επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον η εργασία είχε ως στόχο να διαπιστώσει πόσο σημαντική είναι η συναισθηματική νοημοσύνη για τον αποτελεσματικό διευθυντή. Στο πρώτο μέρος της έρευνας σημαντικό ήταν να ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν το καθεστώς της εργασίας τους, το χρόνο προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, τα χρόνια υπηρεσίας τους στο σχολείο που

υπηρετούσαν κατά το χρόνο της έρευνας, τις επιπλέον σπουδές τους εκτός από το βασικό πτυχίο. Σύμφωνα, με τη βιβλιογραφία, τα παραπάνω στοιχεία επηρεάζουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Κοτσαμάκη, 2014).

Η συναισθηματική νοημοσύνη των σχολικών διευθυντών

Για την διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των σχολικών διευθυντών χρησιμοποιήθηκε το Schutte Emotional Intelligence Scale, μια κλίμακα 33-στοιχείων που δημιουργήθηκε από τους Nicola S.Shutte, John M. Malouff and Navjot Bhullar προσαρμοσμένο στις ανάγκες της έρευνας. Όμοια με το Schutte Self Report Emotional Intelligence Test στο ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης έρευνας εξετάστηκαν τέσσερις πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης: κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων, διαχείριση των συναισθημάτων, κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και αξιοποίηση των συναισθημάτων για επίλυση προβλημάτων που ανακτούν. Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010) η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι μονοδιάστατη.

Από την ανάλυση του ερωτηματολογίου φαίνεται ότι το συνολικό επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών ήταν υψηλό, καθώς στη συντριπτική τους πλειονότητα (87,6 %), οι διευθυντές προσδοκούν να επιτύχουν τα περισσότερα πράγματα με τα οποία καταπιάνονται. Είναι γεγονός ότι, ο διευθυντής του σχολείου προκαλεί εύκολα την εμπιστοσύνη των άλλων, διακατέχεται από αισιοδοξία και έχει θετικό πνεύμα. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραληφθεί ότι δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις στο σχολείο ώστε το κλίμα να είναι φιλικό. Επιπρόσθετα, επαινεί τους άλλους, δεν παραιτείται εύκολα και τους βοηθάει να νιώσουν καλύτερα όταν δεν αισθάνονται τόσο καλά. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι τα χαρακτηριστικά του διευθυντή με υψηλότερα ποσοστά όπως απαντήθηκαν στα ερωτηματολόγια είναι τα εξής: το 87,6% των εκπαιδευτικών απάντησε πως ο διευθυντής του σχολείου προσδοκεί να επιτύχει περισσότερα πράγματα με τα οποία καταπιάνεται, το 82,2% των ερωτηθέντων απάντησε πως ο διευθυντής διακατέχεται από αισιοδοξία και έχει θετικό πνεύμα και το 79,1% των ερωτηθέντων απάντησε πως ο διευθυντής προκαλεί εύκολα την εμπιστοσύνη των άλλων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο διευθυντής πρέπει να αποτελεί πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς και να δημιουργεί κοινωνικά δίκτυα συνεργασίας (Ταλιαδώρου, 2013). Ακόμη, σε μια έρευνα με Κινέζους μάνατζερ, ο Wong και ο Law (2002) βρήκαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη

σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση, τη θέληση και τη συμπεριφορά του ερωτώμενου για μία εργασία, χωρίς βέβαια να επηρεάζει την εκτέλεση της.

Παράλληλα, σε ότι αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι υπάρχει θετική συσχέτιση (Ταλιαδώρου, 2013). Ακόμη, πρέπει να τονιστεί ότι ο διευθυντής αποτελεί σύμφωνα με τους Norton και Kelly (1997) αλλά και Shann (1998), μία σημαντική πηγή ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας, εμπνέει εμπιστοσύνη και πρέπει να διακατέχεται από θετική αύρα. Έτσι καταδεικνύεται η ανάγκη, οι διευθυντές των σχολείων να έχουν αναπτυγμένη και να χρησιμοποιούν τη συναισθηματική νοημοσύνη. Επομένως, στην περίπτωση των διευθυντών η βιβλιογραφία δεν έρχεται σε αντίθεση με τα ερευνητικά δεδομένα αλλά συμφωνεί απόλυτα με αυτή. Συμπερασματικά, ο πιο σημαντικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας είναι η ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων (Πετράκης & Ψύχα, 2015).

Η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Μια από τις σύγχρονες έννοιες που εξαρτάται από τις σχέσεις του εργαζομένου με τους προϊσταμένους και τους συναδέλφους του και διερευνάται στην παρούσα εργασία είναι αυτή της επαγγελματικής ενδυνάμωσης

Για την διερεύνηση του επιπέδου της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο School Participant Empowerment Scale το οποίο αναπτύχθηκε από τους Paula M. Short and James S. Rinehart, αφού πρώτα τροποποιήθηκε και διαμορφώθηκε εκ νέου για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Από τις αναλύσεις που έγιναν στις έξι διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών η πλειονότητα των απαντήσεων συγκέντρωσε υψηλούς μέσους όρους πράγμα που δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι έχουν τη δυνατότητα επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Διαπιστώθηκε με βάση τους μέσους όρους των απαντήσεων πως εμφανίζουν υψηλά επίπεδα *αυτονομίας, επαγγελματικής ανάπτυξης και αυτοαποτελεσματικότητας*. Επίσης εμφανίζουν ικανοποιητικά επίπεδα επαγγελματικού κύρους, αντίκτυπο στη σχολική ζωή καθώς και συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αυτονομία που διαθέτουν είναι ιδιαίτερα υψηλή. Έχουν τη δυνατότητα να αποφασίζουν για το πρόγραμμά τους,

δηλώνουν πως τόσο ο διευθυντής του σχολείου όσο και οι άλλοι εκπαιδευτικοί συχνά ζητούν τη συμβουλή τους.

Το επίπεδο της επαγγελματικής ανάπτυξης φαίνεται να είναι αρκετά υψηλό. Αναλυτικότερα οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες στο χώρο εργασίας τους. Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι το 71,5% απάντησε πως εργάζεται σε περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από επαγγελματισμό και το 70% πιστεύει ότι καλύπτονται οι επαγγελματικές ανάγκες και αναζητήσεις του, στο σχολείο που υπηρετεί. Φαίνεται να υπάρχει η δυνατότητα της δια βίου μάθησης, εφόσον μόλις το 5% των ερωτηθέντων πιστεύει πως δεν έχει το απαραίτητο υπόβαθρο για τα μαθήματα που διδάσκει.

Το επίπεδο του επαγγελματικού κύρους είναι εξίσου υψηλό. Αναλυτικότερα, πιστεύουν πως είναι αποτελεσματικοί στη δουλειά τους, πως έχουν κερδίσει το σεβασμό και την υποστήριξη των συναδέλφων τους.

Παρόμοια οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να έχουν υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας. Ειδικότερα, με τις απαντήσεις τους δείχνουν ότι έχουν την ικανότητα να διεκπεραιώνουν τις εργασίες που τους ανατίθενται, πιστεύουν ότι έχουν αξιόλογες διδακτικές δεξιότητες και πως ασκούν επιρροή στους μαθητές τους

Όσο αφορά τον αντίκτυπο στη σχολική ζωή, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό της τάξης του 87,6%, έχει καταφέρει να κερδίσει τον σεβασμό των συναδέλφων του,

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε αποφάσεις που αφορούν ζητήματα του σχολείου, όμως έχουν περιορισμένη δυνατότητα συμμετοχής στον προϋπολογισμό του σχολείου.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η επαγγελματική ενδυνάμωση, οδηγεί στην αποκέντρωση, την ισοπέδωση της ιεραρχίας και την αύξηση της συμμετοχής των εργαζομένων (Kanter, 1977). Η Αρμοδιότητα, ή αυτοαποτελεσματικότητα, σύμφωνα με Conger & Kanungo, (1988), ειδικά για το έργο του, είναι η πίστη στην ικανότητα του ατόμου να εκτελεί δραστηριότητες εργασίας με επιδεξιότητα (Gist & Mitchell, 1992). Ο Locke (1976), την προσδιορίζει ως «μία ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση, η οποία φαίνεται να έχει αντίκτυπο στην εργασία ή στις εμπειρίες κάποιου». Τέλος, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό με τη θεωρία, καθώς από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αποτελεσματικοί στη δουλειά τους και διεκπεραιώνουν όλες τις εργασίες που τους αναθέτονται. Η δουλειά

τους, χαρακτηρίζεται από συνεργασία, αλληλοσεβασμό με τους συναδέλφους καθώς και τους μαθητές με αποτέλεσμα να είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους

Η σχέση ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών και την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Ο έλεγχος συσχετίσεων έδειξε πως υπάρχουν σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών και την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών εμφανίζει υψηλή θετική συσχέτιση με τη συνολική επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα ως προς τις επιμέρους διαστάσεις φαίνεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών εμφανίζει υψηλή θετική συσχέτιση με το *επαγγελματικό κύρος* των εκπαιδευτικών. Ομοίως, η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών εμφανίζει μεγάλη σχέση με τη διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης, *την επαγγελματική ανάπτυξη*. Θετική συσχέτιση έχει και η διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης *συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων* με την συνολική συναισθηματική νοημοσύνη. Η συσχέτιση της συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης, *αντίκτυπος στη σχολική ζωή* και *αυτονομία* αν και βρέθηκαν θετικές είναι γενικά μικρές. Επίσης αξιοσημείωτη ήταν, ερευνητικά χαμηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς όπως αναφέρθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να κρίνει λογικά, να σκέφτεται, να επιλύει νοητικά προβλήματα και να μαθαίνει γρήγορα (Conger & Kanungo, 1988, Bell & Staw, 1989; Spector, 1986).

Η σχέση ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών και την αποτελεσματική ηγεσία.

Αξιολογώντας τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρήθηκε, ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την αποτελεσματική ηγεσία και αυτό είναι λογικό διότι η άσκηση των ηγετικών ικανοτήτων προϋποθέτει απαραίτητες 'συναισθηματικές ικανότητες'. Ειδικότερα οι υποκλίμακες της

συναισθηματικής νοημοσύνης δηλαδή *ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση των προβλημάτων και η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων* σχετίζονται έντονα θετικά με την αποτελεσματική ηγεσία.

Στο σημείο αυτό δεν θα πρέπει να παραληφθεί ότι ένα ικανό ηγετικό στέλεχος έχει ικανότητες που προάγουν την ομαδική συνεργασία, ικανότητες επικοινωνίας καθώς και επίλυσης προβλημάτων, εφόσον αποτελεί ένα άτομο που εμπνέει εμπιστοσύνη. Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί ένα ιδιαίτερο τύπο ηγεσίας που αντανακλά στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας θεωρείται ότι είναι να βοηθούν, να στηρίζουν, και να διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών που είναι η διδασκαλία και η μάθηση (Κατσαρός, 2008).

Καταδεικνύεται η ανάγκη, οι διευθυντές των σχολείων να έχουν αναπτυγμένη και να χρησιμοποιούν τη συναισθηματική νοημοσύνη. Τα ερευνητικά δεδομένα δεν έρχονται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία αλλά συμφωνούν απόλυτα με αυτή. Συγκεκριμένα ο πιο σημαντικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας είναι η ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων (Ψύχα & Περάκης, 2015).

Οι Mills & Rouse (2004) αναφέρουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα σημαντικό στοιχείο στην άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας. Το οποίο επιβεβαιώνει και η παρούσα έρευνα. Ένα ηγετικό στέλεχος γνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων, όσον αφορά την εκπαιδευτική ηγεσία κι αυτό είναι κύριο στοιχείο διότι θα του επιτρέψει να κάνει σωστή αξιολόγηση της ετοιμότητας των εργαζομένων για αλλαγή και αποτελεσματική παρακίνηση. Επίσης, είναι σε θέση να αξιοποιήσει τα συναισθήματα με σκοπό την επίλυση των προβλημάτων κατά την εκπαιδευτική ηγεσία. Επιπροσθέτως, είναι δυνατό να συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξη των ατόμων με το να τους κινητοποιεί και να διεγείρει τις διανοητικές τους ικανότητες.

Έπειτα, από την συγγραφή της πτυχιακής εργασίας και από τη σύγκριση της βιβλιογραφίας με τη διεξαγωγή έρευνας στο νομό του Κιλκίς, είναι φανερό ότι ο ρόλος της διοίκησης του σχολείου είναι καταλυτικός και μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Εξάγεται λοιπόν το συμπέρασμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των σχολικών ηγετών συμβάλει αποτελεσματικά στη διαδικασία της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και στην αποτελεσματική ηγεσία. Η βασική συνιστώσα της επιτυχίας

του σχολείου φαίνεται να είναι κυρίως οι διευθυντές – ηγέτες, οι οποίοι μαζί με το εκπαιδευτικό προσωπικό θα δώσουν το έναυσμα για την πορεία προς την επίτευξη του σκοπού.

Πίνακας 42: Σύνοψη ευρημάτων ερευνητικών στόχων

<p>Ο βαθμός που εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των σχολικών ηγετών είναι σημαντική.</p>	<p>Η ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων: Υψηλό επίπεδο Οι σχολικοί ηγέτες όπως δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση των συναισθημάτων τους και έχει επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνει στους άλλους</p> <p>Η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων: Υψηλό επίπεδο Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, οι διευθυντές τους, αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων. Παρουσιάζουν τον εαυτό τους με τον καλύτερο τρόπο και προκαλούν την εμπιστοσύνη. Δημιουργούν φιλικό σχολικό κλίμα, επαινούν τις καλές πρακτικές ,οργανώνουν εκδηλώσεις και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς κάνοντας τους να νιώσουν καλύτερα.</p> <p>Η ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση των προβλημάτων: Υψηλό επίπεδο Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι σχολικοί ηγέτες εμφανίζουν καινοτόμο πνεύμα, μπορούν και ελέγχουν τα συναισθήματά τους και έχουν τη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων</p> <p>Η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων: Μέτριο επίπεδο Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι διευθυντές τους μοιράζονται τα συναισθήματα τους, ωστόσο παραιτούνται εύκολα από μία πρόκληση με το φόβο της αποτυχίας.</p>
--	--

<p>Ο βαθμός που εκτιμούν ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για την αποτελεσματική εκτέλεση του έργου τους.</p>	<p>Επαγγελματική ανάπτυξη: υψηλό επίπεδο Νιώθουν πως αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες. Υποστηρίζουν πως έχουν την ευκαιρία να αναπτυχθούν μέσα από την συνεργασία με τους συναδέλφους τους και έχουν τη δυνατότητα της δια βίου μάθησης. Συμφωνούν ότι καλύπτονται οι επαγγελματικές τους ανάγκες και ότι εργάζονται και δρουν σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον.</p> <p>Αυτονομία: υψηλό επίπεδο Έχουν τη δυνατότητα να αποφασίζουν για το πρόγραμμά τους, και να συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς.</p> <p>Επαγγελματικό κύρος: υψηλό επίπεδο Πιστεύουν πως είναι καλοί και αποτελεσματικοί στη δουλειά τους, πιστεύουν πως έχουν κερδίσει το σεβασμό, την υποστήριξη των συναδέλφων τους.</p> <p>Αυτό-αποτελεσματικότητα: υψηλό επίπεδο Δηλώνουν ότι έχουν αξιόλογες διδακτικές δεξιότητες. Ακόμη αισθάνονται ότι μπορούν να παρακινήσουν τους μαθητές τους και να διεκπεραιώσουν της εργασίες που τους αναθέτουν με τον αποτελεσματικότερο τρόπο.</p> <p>Αντίκτυπος στη σχολική ζωή : μέτριο επίπεδο Πιστεύουν πως έχουν κερδίσει το σεβασμό των συναδέλφων τους, από την άλλη δεν απαντούν ξεκάθαρα για τον αν πιστεύουν πως έχουν επιρροή σε ζητήματα του σχολείου και προς τους άλλους.</p> <p>Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων: μέτριο επίπεδο Φαίνεται να έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε αποφάσεις που αφορούν ζητήματα του σχολείου, όμως έχουν περιορισμένη δυνατότητα συμμετοχής στον προϋπολογισμό του σχολείου.</p>
---	--

<p>Συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης των σχολικών ηγετών και των διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.</p>	<p>Η συνολική επαγγελματική ενδυνάμωση αλλά και η διάσταση της, <i>επαγγελματικό κύρος</i>, εμφανίζει τη υψηλότερη θετική συσχέτιση με τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών. Επίσης η διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, <i>επαγγελματική ανάπτυξη</i>, εμφανίζει υψηλή θετική συσχέτιση με τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών. Μέτρια θετική συσχέτιση παρατηρείται ανάμεσα στη διάσταση <i>συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων</i> και στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών. Τέλος οι συσχετίσεις των άλλων διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, (<i>αντίκτυπος στη σχολική ζωή, αυτοαποτελεσματικότητα και αυτονομία</i>) με τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών, παρόλο που είναι στατιστικά σημαντικές είναι σχετικά χαμηλές.</p>
<p>Συσχέτιση της αποτελεσματικής ηγεσίας με τις υπο-κλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης.</p>	<p>Οι υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης δηλαδή <i>ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για την επίλυση των προβλημάτων και η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων</i> σχετίζονται έντονα θετικά με την αποτελεσματική ηγεσία. Η συσχέτιση της υποκλίμακας, <i>ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων</i> με την αποτελεσματική ηγεσία είναι γενικά μικρή.</p>

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Abraham, R. (1999). Emotional intelligence in organizations: A conceptualization. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 125.

Ashkanasy, N. M. (2000). Transformational Leadership as management of emotion: A conceptual review. *Emotions in the Workplace: Research, Theory, and Practice. Research gate*, σσ. 221-236.

Avolio B.J. & Bass B M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the division of transformational leadership. *Leadership Quarterly*, 6, σσ. 199-218.

Blasé, J. & Anderson, G. (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership: From Control To Empowerment*. London: Teachers College Press.

Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011). A Validation Study of the Leadership Styles of a Holistic Leadership Theoretical Framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32., 25(1), σσ. 11-32.

Burke, W. (1986). Leadership as empowering others . *Executive power* .

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.

Cherniss, C. (2000). *Emotional Intelligence: What it is and Why it Matters*. New Orleans.

Ciarrochi, J. A. (2001, April). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and individuals differences* 31, σσ. 1105-1119.

Coetzee, C. & Schaap, P. (2005). The relationship between leadership behavior, outcomes of leadership and emotional intelligence. *Journal of Industrial Psychology*, 31(3), σσ. 31-38.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Crawford, P. J. (1998). Executive leadership in a rapidly changing environment. *The Practising Administrator*, 9(1), σσ. 31-6.

Creemers, B. (1997). *Effective Schools and Effective Teachers: An International Perspective*. Centre for Research in Elementary and Primary Education University of Warwick: University of Warwick.

Cropanzano, R., James, K. and Konovsky, M. A. (1993). Dispositional affectivity as a predictor of work. *Journal of Organizational Behavior*(14), σσ. 595-600.

Den Hartog, D. N., Van Muijen, J. J., and Koopman, P. L. (1997). Transactional versus transformational leadership: an analysis of the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70(1), σ. 19.

Dressler, B. (2001). Charter School Leadership. *Education & Urban Society*, 33(2), σσ. 170-185.

ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children, 1990

Eysenck, H. (2000). *Intelligence: A New Look*. New Brunswick (U.S.A.) and London: Transaction Publishers.

Fernández-Aráo, C. (2001). The challenge of hiring senior executives . *The Emotionally Intelligent Workplace*, σσ. 182-206.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D. A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, σσ. 16-27.

Ferres N. & Connell J. (2004). Emotional intelligence in leaders: an antidote for cynicism towards change. *Strategic Change*, 13, σσ. 61-71.

Fox, S., & Spector, P. E. (n.d.). A model of work frustration-aggression. *Journal of Organizational Behavior*, 20, σσ. 915-931.

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, σσ. 300-319.

Furnham, A. (2005). *The Psychology of Behaviour at Work: The Individual in the Organization*. New York: Psychology Press.

Gallagher, R. (2003, November). Investment manager characteristics, strategy, top management changes and fund performance. *Accounting and Finance*, 43(3), σσ. 261–393.

Gist, M. E. & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), σσ. 183-211.

Glenn, E. (1990). Teacher empowerment. *Music Educator's Journal*, 77(2), σσ. 4-6.

Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), σσ. 329-351.

Herkenhoff, L. (2004). Culturally tuned emotional intelligence: an effective change management tool. *Strategic Change*, 13, σσ. 73-81.

Hollander E.P. & Offerman L. R.(1990). Power and leadership in organizations:Relationships in transition. *American Psychologist*, 45, σσ. 179-189.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005 (7th ed.).). *Educational Administration : Theory, Research and Practice*,. New York: McGraw Hill.

Hunter, John E. and R.F. Hunter. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, 96, σσ. 72-98.

Iverson, R. D. & Deery, S. J. (2001). Understanding the 'personological' basis of employee withdrawal: the influence of affective disposition on employee tardiness,early departure and absenteeism. *Journal of Applied Psychology*(86), σσ. 839-856.

Jackson N. E., Butterfield E. C. (1986). *A conception of giftedness designed to promote research.A conception of giftedness designed to promote research*. In Sternberg R. J., Davidson J. E. (Eds.). New York: Cambridge University Press. .

Kanter, R. M. (1977). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.

Katz, L.R. (1974). Skills of an Effective Administrator. *Harvard Business Review*.

Leithwood, K. Duke, D. (1999). *A century's quest to understanding school leadership*. In J. Murphy & L. Seashore (Eds.),*Handbook of Research on Educational Administration* . San Francisco: Jossey-Bass.

Lewin K., Lippitt R.,White K. R. (1939). Patterns of aggressive behavior inexperimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, σσ. 271-301.

Locke, E. (2005, April 14). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*.

Maeroff G. I. (n.d.). A blueprint for empowering teachers. *Phi Delta Kappan*, 69(71), σσ. 472-477.

Martinez, M.N. (1997). "The smarts that count". *HR Magazine*, 42(11), σσ. 72-80.

McMullen, B. (2003). Emotional intelligence. *British Medical Journal*.

Michael, A. (2014). *Armstrong's Handbook of Performance Management*. London: Kogan Page.

Mills, L., & Rouse, W. (2009). Does research support new approaches for the evaluation of school leaders: Using emotional intelligence in formative evaluation. Retrieved from the Connexions Web site: <http://cnx.org/content/m24427/1.1/>

Moller, J. (1997). *The work of school principals in context: Conflicting expectations, demands and desire*. Oslo, Norway.: Paper presented at the 6thth Norwegian National Conference on Educational Research.

Muchinsky, P. M. (2000). Emotions in the workplace: The neglect. *Journal of Organizational Behavior*(21), σσ. 801-805.

Nicolaidis C. & Michalopoulos G. (2004). Empowerment in the Greek Banking Sector: an Exploratory Study. *Global Business and Economic Review- Anthology*.

Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2008). Evaluation of school principals. Στο G. Crow, J. Lumby, & P. Pashiardis (Eds.), *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*. σσ. 263-799.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, σσ. 425-448.

Randolph, W. (1995). Navigating the journey to empowerment. *Organizational Dynamics*, 23(4), σσ. 19-50.

Renzulli,J. (1984, April). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental. *ERIC*.

Rice, P. M., Elliston, K. & Gribskov, M. (1992). *Sequence Analysis Primer*. New York: W. H. Freeman and Co.

Rinehart, J. S., & Short, P. M. (1992). Reading recover as an empowerment s a restructuring phenomen. *Journal of School Leadership*, 1, σσ. 379-399.

- Rosenholtz, S. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93(3), σσ. 352-388.
- Runco, M. A. (1997). Is every Child Gifted? *Roeper Review*(19), σσ. 220-224.
- Ryback, D. (1998). *Putting Emotional Intelligence to Work*. Woburn: ASTD Press.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence. New York. Guilford
- Sanders, J. E. (3rd), Hopkins, W. E., & Geroy, G. D. (2003). From transactional to transcendental: toward an integrated theory of leadership. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 9(4), σσ. 21-31.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., et. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, σσ. 167-177.
- Short, P. M., & Greer, J. T. (1989). Increasing teacher autonomy through shared governance: Effect on policy making and student outcomes. San Francisco.
- Solomon, J. (1994). The Rise and Fall of Constructivism. *Studies in science education*(23), σσ. 1-19.
- Spector, P. (1986). Perceived control by employees: A meta-analysis of studies concerning autonomy and participation at work. *Human Relations*, 39(11), σσ. 1005-1016.
- Spreitzer, G.M. (1995). Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation. *Academy of Management Journal*(38).
- Staw, B.M. & Barsade, S.G. (1993). Affect and managerial performance: A test of the. σσ. 304-331.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15, σσ. 666-681.
- Vogt, J.F. and Murrell, K.L. (1990). *Empowerment in Organizations: How to Spark Exceptional Performance*. San Diego, CA, USA: University of Associates.
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research in organizational behavior*, 19, σσ. 1-74.
- Wilkinson, A. (1998). Empowerment: theory and practice. *Personnel Review*, 27(1), σσ. 40-56.

Yukl, G.A. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Yearly Review of Management, 15*, σσ. 251-289.

Ελληνική γλώσσα

Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., κ.ά. (n.d.). *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός, στο Αθανασούλα Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική*. Τόμος Α.

Αλαχιώτης, Σ. (2004). Οι πολλαπλές νοημοσύνες. *Το Βήμα*.

Αργυριάδης, Δ. (1990). Γραφειοκρατία και Απογραφειοκρατικοποίηση. *Διοικητική Μεταρρύθμιση*(43-44), σσ. 7-29.

Αριστοτέλους, Φ., & Αγγελίδης, Π. (2008). Ο επιτυχημένος ηγέτης: Μια μελέτη περίπτωσης. Ποιότητα στην εκπαίδευση, έρευνα και διδασκαλία. . *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. ∴ Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Gardner, H. (2010). *Frames of Mind: Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης*. Αθήνα: Μαραθιάς.

Γεωργίου, Ν.Σ. (2000). *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκότοβος Α. Ε. (1985). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση. Goleman D., Boyatzis R., Mckee A. . (2002). *Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο.

Γουναρόπουλος Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. Ρόδος.

Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή. (μτφ. Κ. Τζαννόνε-Τζώρτζη)*. Αθήνα: τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός

Ζωγόπουλος Ε. (2012). Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. *Τα εκπαιδευτικά*, τ.95-96 σ. 50.

Θεοφανίδης, Σ. (1999). *Ποιος είναι ηγέτης. Η ποιότητα της ηγεσίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση .

Θεοφιλίδης, Χ. (1995). *Η συγγραφή επιστημονικής εργασίας-Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Γ.Δαρδανός.

Καραμήτρη, Ι. (Ακαδημαϊκό έτος: 2012-2013). Ηγεσία. Α.Τ.Ε.Ι. Καλαμάτας – Τμήμα Λογοθεραπείας-Οργάνωση και Διοίκηση Υπηρεσιών Καλαμάτα.

Κασούτας Μ. (2007). Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως αντισταθμιστικός παράγοντας ενός σχολείου ίσου για παιδιά άνισα. Αθήνα: Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα».

Κατσαρός, Ι. (2008). *Ινστιτούτο, Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κιρκιγιάννη, Π. Φ. (2009). Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής του σχολείου. *Τα εκπαιδευτικά, 99-100*.

Koontz, H., & O' Donnell, C. (1982). *Οργάνωση και Διοίκηση: Μια συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με την χρήση του SPSS-Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μανωλάκος, Π. (2010). Η Αξιολόγηση του Μαθητή. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική. *Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου(1)*.

Μαρκοβίτς, Γ. (2002). *Διοίκηση ανθρώπινου παράγοντα: παρακίνηση – εξουσία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η Κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Montana Patrick J., Charnov Bruce H. (1993). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Μπαμπινιώτης, Γ.(1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξολογίας.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ:Θεωρητικό υπόβαθρο*. Αθήνα: Συγχρονες Πρακτικές.

Ντούσκας, Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Εκπαιδευτικό Βήμα,7(6)*.

Παναγιωτοπούλου Α. (2008). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο χώρο του σχολείου- ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ.

Ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ψυχοκοινωνική στήριξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1984). *Στοιχεία περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής*. Αθήνα: Ιδίου.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις. *Επιστήμες της Αγωγής, 1*, σσ. 27-39.

Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική Νοημοσύνη. θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.

Ρέππα - Αθανασούλα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην

Σαϊτής, Χ. (2000). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαϊτής, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Σιδηροπούλου, Σ.Π. (2008). Ο Παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του σχολείου Δεύτερης ευκαιρίας Αχαρνών. Μεταπτυχιακή μελέτη ειδίκευσης: Διαχείριση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού: Μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών μονάδων.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Τομασίδης, Χ. (1982). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Τύπας, Γ. (1999). Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής. *Διδακτορική διατριβή*. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Φουστάνα, Α. (2007). Διαδικασίες μάθησης παιδιών με υψηλό νοητικό πηλίκιο. Αθήνα: Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Φωτόπουλος, Ν. (2013). Αποτελεσματική εργασία στην ηγεσία-Εκπαιδευτικό υλικό . Αποτελεσματική εργασία στην ηγεσία-Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα διαβίου μάθησης. ΥΠΕΠΘ.

Χαραλαμπος, Ν. (2000). Συνεργατική μάθηση: Από τη θεωρία στην πράξη.
Ανάρτηση: 5 Ιανουαρίου, 2015, διαδίκτυο <http://www.geocities.com/pee2000mac>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

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 στο Ν. Κιλκίς, αναφορικά με το βαθμό που εκτιμούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών είναι σημαντική, στην διαδικασία επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και στην διαδικασία προαγωγής ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν δεν υπάρχουν λάθος απαντήσεις. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Οι πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν θα παραμείνουν άκρως εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

Με εκτίμηση,

Δέσποινα Παπαβασιλείου

Μέρος Α: Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Γυναίκα Άνδρας

2. Ηλικία

έως 30 ετών 31- 40 ετών 41-50 ετών 51-60 ετών >61 ετών

3. Σπουδές

Βασικό Πτυχίο Δεύτερο πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

4. Χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας:

1-10χρόνια 11-20 χρόνια 21-30 χρόνια >30 χρόνια

5. Σχέση εργασίας:

Μόνιμος Αναπληρωτής

Μέρος Β : Ερωτηματολόγιο

Κατά την άποψή σας, ο διευθυντής του σχολείου σας:

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

2.1. Προσδοκεί να επιτύχει στα περισσότερα πράγματα με τα οποία καταπιάνεται.					
2.2. Προκαλεί 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 συναισθήματα 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 συναισθήματα του.					
2.17. Επαινεί τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι καλό.					
2.18. Αναγνωρίζει τα μη-λεκτικά μηνύματα που οι άλλοι του στέλνουν.					
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					

Κατά την άποψή μου, αναφορικά με το έργο μου στο σχολείο:

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

3.1. Συχνά, με καθιστούν υπεύθυνο για την παρακολούθηση προγραμμάτων					
3.2. Εργάζομαι σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από επαγγελματισμό.					
3.3. Πιστεύω ότι έχω κερδίσει τον σεβασμό των άλλων.					
3.4. Πιστεύω ότι έχω την ικανότητα να διεκπεραιώνω τις εργασίες που μου ανατίθενται.					
3.5. Συμμετέχω ενεργά στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο.					
3.6. Με αντιμετωπίζουν ως επαγγελματία.					

3.7. Έχω σημαντική επιρροή σε όσα συμβαίνουν στο σχολείο μου.					
3.8. Πιστεύω ότι είμαι αποτελεσματικός στη δουλειά μου.					
3.9. Πιστεύω ότι παρακινώ τους μαθητές.					
3.10. Έχω διδακτικές δεξιότητες					
3.11. Μου δίνεται η ευκαιρία για επαγγελματική ανάπτυξη.					
3.12. Έχω τον σεβασμό των συναδέλφων μου.					
3.13. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων για τον προϋπολογισμό του σχολείου.					
3.14. Έχω την υποστήριξη και το σεβασμό των συναδέλφων.					
3.15. Μου δίνεται η ευκαιρία της δια βίου μάθησης.					
3.16. Έχω ένα ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο στους τομείς στους οποίους διδάσκω.					
3.17. Έχω την ευκαιρία ανάδειξης καινοτόμων ιδεών.					
3.18. Αντιλαμβάνομαι ότι έχω την ευκαιρία να επηρεάζω τους άλλους.					
3.19. Μπορώ να αποφασίζω σε μεγάλο βαθμό για το δικό μου πρόγραμμα.					
3.20. Έχω την ευκαιρία να συνεργάζομαι με άλλους καθηγητές στο σχολείο μου.					
3.21. Ο διευθυντής, άλλοι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του σχολείου συχνά ζητούν τη συμβουλή μου.					
3.22. Πιστεύω ότι είμαι καλός σε αυτό που κάνω.					
3.23. Πιστεύω ότι στο σχολείο που υπηρετώ, καλύπτονται σημαντικά οι επαγγελματικές ανάγκες και αναζητήσεις μου					
3.24. Είμαι ικανοποιημένος από το σχολείο μου και δεν θα ήθελα να αλλάξω σχολείο					

Κατά την άποψή σας, ο διευθυντής σας:

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

4.1. Διευκολύνει και υποστηρίζει προγράμματα και πρακτικές που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση.					
4.2. Διασφαλίζει την εναρμόνιση της εργασίας των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς					

στόχους του σχολείου.					
4.3. Προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίζει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων.					
4.4. Διαθέτει αυτο-έλεγχο.					
4.5. Διαθέτει αυτεπίγνωση: γνωρίζει πολύ καλά τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του					
4.6. Βασίζεται κυρίως στο «γράμμα του νόμου» προκειμένου να λάβει μια απόφαση.					
4.7. Η διατήρηση του καλού κλίματος είναι πολύ σημαντική για αυτόν και συχνά λαμβάνει αποφάσεις έχοντας ως γνώμονα τις καλές σχέσεις και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς					
4.8. Παίρνει ρίσκα για τη βελτίωση του σχολείου ακόμα και αντίθετα με τις οδηγίες του Υπουργείου.					
4.9. Προωθεί την ανοικτή επικοινωνία και έχει ευελιξία στις σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς.					
4.10. Δίνει αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους.					
4.11. Καταφέρνει να δημιουργήσει ένα κοινό όραμα για βελτίωση του σχολείου με τη συνεργασία του προσωπικού.					
4.12. Ενθαρρύνει την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην οργάνωση και εφαρμογή του εν λόγω οράματος.					
4.13. Επιλύει προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς με συνεργατικό τρόπο.					
4.14. Εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων.					
4.15. Ακούει προσεκτικά τις ιδέες και τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών.					
4.16. Διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς κατά τη λήψη αποφάσεων.					
4.17. Δημιουργεί ευκαιρίες συνάντησης και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς για τα θέματα που αφορούν το σχολείο.					
4.18. Αναγνωρίζει και επαινεί τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού προσωπικού.					
4.19. Φροντίζει για την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού.					
4.20. Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς για τη συνεισφορά τους στο σχολείο.					
4.21. Ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.					
4.22. Πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς για ευκαιρίες ανάπτυξης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.					
4.23. Συζητά τους στόχους του σχολείου με τους εμπλεκόμενους φορείς (σχολικό συμβούλιο, γονείς, κοινοτικό συμβούλιο κτλ).					
4.24. Επιδεικνύει χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την εμπλοκή της κοινότητας και των γονέων.					
4.25. Προβάλλει μια θετική εικόνα του σχολείου προς τα «έξω».					

4.26. Προωθεί τη συνεργασία του σχολείου με άλλους οργανισμούς και την τοπική κοινότητα.					
4.27. Δίνει ο ίδιος το παράδειγμα με τη στάση του.					
4.28. Διατηρεί ένα όραμα για το σχολείο το οποίο δημιουργεί νέες ευκαιρίες για πρόοδο και ανάπτυξη.					
4.29. Εργάζεται για τη δημιουργία μιας φιλικής και ανοικτής ατμόσφαιρας στο σχολείο.					
4.30. Θέτει με σαφήνεια την πολιτική και τους προς υλοποίηση στρατηγικούς στόχους για το σχολείο.					
4.31. Διαθέτει διοικητικές ικανότητες.					
4.32. Διαθέτει επικοινωνιακές ικανότητες.					
4.33. Διαθέτει σημαντική εμπειρία.					
4.34. Διαθέτει παιδαγωγικές ικανότητες και γνώσεις.					

Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας!