



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ & ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΜΟΝΑΔΑΣ: ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΟΥ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΧΟΛΙΔΗ ΝΙΚΗ

A.M. 218239

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Τσώλη Κωνσταντίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

Μέλος: Θωμάς Μπαμπάλης, Καθηγητής ΠΤΔΕ/ ΕΚΠΑ

Μέλος: Κωνσταντίνος Φασούλης, Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ

ΑΘΗΝΑ 2022

Στην πρώτη μου δασκάλα συναισθημάτων,

Καλή ανάπαυση, γιαγιά Ντέλκα!

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	
Περίληψη	1
Abstract	2
Εισαγωγή	3
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	
1.1 Η διατύπωση του προβλήματος	6
1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης	6
1.3 Εννοιολογικές οριοθετήσεις	7
1.4 Επισκόπηση ερευνών	7
1.5 Αναγκαιότητα - Σημαντικότητα της μελέτης	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	10
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
2.1 Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης	11
2.1.1 Θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Garner	11
2.1.2. Θεωρία του Bar On	13
2.1.3. Θεωρία των Salovey, Mayer και Caruso	14
2.1.4. Θεωρία του Goleman	15
2.1.5. Θεωρία των Petrides και Furnham	17

2.2	Μέθοδοι μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	18
2.3	Σχέση ηλικίας - φύλου - ακαδημαϊκής επίδοσης με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη	19
2.4	Σε ποιους τομείς επιδρά η Συναισθηματική Νοημοσύνη	20
2.5	Ανάπτυξη Συναισθηματικής Νοημοσύνης	22
2.5.1.	Ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης σε προσωπικό επίπεδο.	22
2.5.2.	Προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολείο	24
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΗΓΕΣΙΑ	26
3.1.	Χαρακτηριστικά επιτυχημένων ηγετών	26
3.2	Παραδοσιακά μοντέλα ηγεσίας	29
3.2.1.	Το μοντέλο γραφειοκρατίας του Weber	29
3.2.2.	Η θεωρία X και Y του McGregor	29
3.2.3.	Η θεωρία των Blake και Mouton	30
3.3	ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΗΓΕΣΙΑΣ	30
3.3.1.	Διοίκηση Ολικής Ποιότητας	31
3.3.2.	Θεωρία της διοίκησης μέσω στόχων	31
3.3.3	Η θεωρία του «κύκλου ζωής» των Hersey and Blanchard	31
3.3.4.	Ηγεσία που ενδυναμώνει	32
3.3.5.	Ηγεσία που παρακινεί	32
3.3.6.	Ηγεσία που καθοδηγεί και συμβουλεύει	32
3.3.7	Διαπροσωπική ηγεσία (interpersonal leadership)	33

3.3.8	Συναλλακτική ηγεσία transactional leadership	33
3.3.9	Καθοδηγητική ή παιδαγωγική ηγεσία (Instructional leadership)	34
3.3.10	Ηγεσία που υπηρετεί	34
3.3.11	Μετασχηματιστική ηγεσία transformational leadership	34
3.4	Σύνδεση μετασχηματιστικής ηγεσίας και συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση.	35
3.5	Χαρακτηριστικά του συναισθηματικά «ευφυσού» οργανισμού	37
3.6	Αδυναμίες των οργανισμών	38
3.7	Μέθοδοι ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στον οργανισμό	39
3.8	Θεμελιώδεις αρχές για την εφαρμογή προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης	42
3.9	Προγράμματα ανάπτυξης Συναισθηματικής νοημοσύνης στον εργασιακό χώρο	43
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	45
4.2	Επιτυχημένη σχολική κουλτούρα	46
4.3	Σχολικό κλίμα, είδη και η σημασία του.	47
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ – ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΝΟΗΜΩΝ ΗΓΕΤΗΣ	49
5.1	Ο διευθυντής ως διαμορφωτής του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας.	49
5.2	Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών	51

5.3	Χαρακτηριστικά του συναισθηματικά νοήμονος ηγέτη.	53
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	57
6.1.	Παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση	57
6.2	Κίνητρα και επαγγελματική ικανοποίηση. Ο ρόλος του διευθυντή.	60
	ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	62
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	62
7.1.	Πρωτοτυπία - Αναγκαιότητα της μελέτης	62
7.2.	Σκοπός – Στόχοι	63
7.3.	Ερευνητικά ερωτήματα	63
7.4.	Μέσα συλλογής δεδομένων	64
7.5.	Δείγμα - Περιγραφή και Μέθοδοι δειγματοληψίας	68
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ	69
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	93
	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	97
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	99
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	107

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Καταρχήν, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κυρία Τσώλη Κωνσταντίνα, για την πολύτιμη καθοδήγηση και μεγάλη υπομονή που έδειξε κατά την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Ταυτόχρονα οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και αφιέρωσαν το χρόνο τους προκειμένου να βοηθήσουν την ανάδειξη εκπαιδευτικών θεμάτων που βιώνουν καθημερινά υπηρετώντας την εκπαίδευση.

Τη βαφτιστήρα μου Ναταλία, που με ρωτούσε κάθε φορά που με έβλεπε αν γράφω την εργασία μου, την οικογένειά μου για την πολυποίκιλη στήριξη και υπομονή της και τη διευθύντρια μου κα Διονυσία Τέντε, που μου δείχνει καθημερινά, πώς είναι να είσαι συναισθηματικά νοήμων ηγέτιδα.

«Η ηγεσία είναι μία συναισθηματική διαδικασία» (Humphrey, 2002)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη ασχολήθηκε με την ανάλυση των χαρακτηριστικών της συναισθηματικής νοημοσύνης, της νοημοσύνης δηλαδή που έχει να κάνει με την αναγνώριση και διαχείριση τόσο των προσωπικών συναισθημάτων αλλά και των συναισθημάτων των άλλων με επιτυχή τρόπο, και πώς αυτά επηρεάζουν την ηγεσία των εκπαιδευτικών ηγετών και ηγέτιδων και των υφισταμένων τους εκπαιδευτικών. Μετά από ανάλυση διαφόρων μορφών εκπαιδευτικής ηγεσίας διαφαίνεται ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δηλαδή αυτή που εμφορείται από συμμετοχικές διαδικασίες διοίκησης συνδυασμένη με δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η πιο αποτελεσματική. Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να βελτιωθεί μέσω στοχευμένων παρεμβάσεων. Αποδεδειγμένα η μεγαλύτερη επίδραση στο κλίμα του σχολείου ασκείται από το διευθυντή και το τύπο ηγεσίας που εφαρμόζει, που με την σειρά τους επηρεάζουν την πρόοδο των μαθητών, την ψυχική διάθεση, παραγωγικότητα και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Όταν ο εκπαιδευτικός νιώθει εργασιακή ικανοποίηση γίνεται πιο αποτελεσματικός, δημιουργικός, αισθάνεται συναισθηματική και κοινωνική ευεξία. Αυτά τα συναισθήματα, επηρεάζουν τη διδακτική πράξη, τη σχέση που αναπτύσσει με τους μαθητές του και εντέλει τα μαθησιακά αποτελέσματα. Το ερευνητικό μέρος έβγαλε ως συμπεράσματα ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων αξιολόγησε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των σχολικών ηγετών τους είναι καλή σε αρκετό και μεγάλο βαθμό. Παρατηρήθηκε ότι όλες οι επιμέρους συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών, με εξέχουσα εκείνη της υποστήριξης που προσφέρει ο σχολικός ηγέτης στους εκπαιδευτικούς και την κατανόηση στα συναισθήματά τους, επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ικανοποιημένοι από το χώρο, τις συνθήκες εργασίας, την συμπεριφορά της υπηρεσίας και θεωρούν την εργασία τους αξιόλογη. Δεν εμφανίζονται ευχαριστημένοι ως προς την αμοιβή. Προτείνεται η βιωματική, δια βίου μάθηση στις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης των σχολικών ηγετών, προκειμένου να έχουμε τα μέγιστα πολλαπλά οφέλη στους εκπαιδευτικούς, αλλά και σε όλη τη σχολική κοινότητα.

Λέξεις - κλειδιά: Συναισθηματική Νοημοσύνη, Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Ηγεσία, Επαγγελματική Ικανοποίηση

ABSTRACT

The present study dealt with the analysis of the characteristics of emotional intelligence, that is, intelligence that has to do with the recognition and management of both personal emotions and the emotions of others in a successful way, and how they affect the leadership of educational leaders and their subordinate teachers. After analyzing various forms of educational leadership, it appears that transformational leadership, which is driven by participatory management processes combined with emotional intelligence skills, is the most effective. Research confirms that emotional intelligence can be improved through targeted interventions. It has been proven that the greatest influence on the school climate is exerted by the principal and the type of leadership he applies, which, in turn, affects the progress of the students, the mental mood, productivity and satisfaction of the teachers. When the teacher feels job satisfaction he becomes more effective, creative, he feels emotional and social well-being. These emotions affect the teaching practice, the relationship he develops with his students and finally the learning outcomes. The research concluded that the majority of respondents rated that the emotional intelligence of their school leaders is good enough and to a large extent. It has been observed that all the sub-components of principals' emotional intelligence, with the prominence of the school leader's support for teachers and understanding of their emotions, affect teachers' job satisfaction. Teachers appear satisfied with the space, working conditions, service behavior and consider their work worthwhile. They do not appear happy in terms of pay. Compulsory, experiential, lifelong learning in the emotional intelligence skills of school leaders is proposed, in order to have the maximum multiple benefits to teachers, but also to the whole school community.

Keywords: Emotional Intelligence, Efficient Educational Leadership, Job Satisfaction

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το υπό διερεύνηση θέμα προέκυψε από την πολυετή εργασία μας στο χώρο της εκπαίδευσης και μετά από διαπίστωση ότι πολλά προβλήματα του σχολείου θα μπορούσαν να είχαν λυθεί διαφορετικά, με τρόπο ευκολότερο, συντομότερο, αποδοτικότερο και χωρίς να έχει αρνητικό αντίκτυπο τόσο στα συναισθήματά του διευθυντή αλλά και των εκπαιδευτικών.

Συζητώντας με συναδέλφους, πολύ συχνά ανέφεραν ότι ένα από τα βασικά κριτήρια που λαμβάνουν υπόψη τους κατά την επιλογή σχολείου που θα εργαστούν, είναι και αυτή της συναισθηματικής ανταπόκρισης των διευθυντών στα προβλήματα και τις ανάγκες τους, τόσο ως εκπαιδευτικοί αλλά και ως άνθρωποι. Επιπλέον, επεσήμαναν την ανάγκη ισότιμης και δίκαιης μεταχείρισης, καθοδήγησης οι νεοεισερχόμενοι συνάδελφοι, αποδοχής, στήριξης και εν γένει την ύπαρξη ενός διευθυντή που να συμβάλλει στο μέγιστο δυνατό στην δημιουργία και διατήρηση ενός υγιούς, δημοκρατικού σχολικού κλίματος.

Θέλοντας λοιπόν να διαφωτίσουμε αυτή τη χροιά της εκπαιδευτικής διοίκησης, αποφασίσαμε να ερευνήσουμε το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των σχολικών διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τα μάτια των διδασκόντων του σχολείου και πώς αυτό συνδέεται και επηρεάζει την επαγγελματική τους ικανοποίηση, με την ελπίδα και ευχή, ότι κάποια στιγμή γίνει πραγματικότητα η βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των σχολικών ηγετών, προκειμένου να προσκομίσει η εκπαίδευση τα πολλαπλά οφέλη από αυτό, όπως προκύπτουν από πολυάριθμες μελέτες διεθνώς, που αναλύονται στα παρακάτω κεφάλαια.

Αναλυτικότερα, στο θεωρικό μέρος παρουσιάζονται αρχικά οι ορισμοί και τα διάφορα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης, οι μέθοδοι μέτρησής της, τα χαρακτηριστικά του συναισθηματικά νοήμονος ατόμου, τους τομείς που επηρεάζει, τους τρόπους ανάπτυξής της σε προσωπικό επίπεδο και στο σχολείο.

Στη συνέχεια αναλύονται η έννοια της ηγεσίας, τα χαρακτηριστικά των επιτυχημένων ηγετών, παραδοσιακά και σύγχρονα μοντέλα διοίκησης και η σύνδεσή τους με την συναισθηματική νοημοσύνη. Ακολούθως, μπορούμε να δούμε τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας συναισθηματικά ευφυής οργανισμός, τις αδυναμίες του πώς μπορούμε να αναπτύξουμε τη συναισθηματική νοημοσύνη στον

οργανισμό. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αναφορά παραδειγμάτων επιτυχημένων προγραμμάτων ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης στον εργασιακό χώρο αλλά και τις αρχές που θα πρέπει να ακολουθεί ένα τέτοιο πρόγραμμα για να είναι επιτυχημένο.

Στο επόμενο κεφάλαιο αναλύονται τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου: το κλίμα της σχολικής τάξης η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα.

Στο πέμπτο κεφάλαιο θα δούμε διεξοδικά πώς ο διευθυντής διαμορφώνει το σχολικό κλίμα και τη σχολική κουλτούρα καθώς και το ρόλο τους στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Ως κατακλείδα, αναπτύσσονται τα χαρακτηριστικά του συναισθηματικά νοήμονος ηγέτη.

Στο τελευταίο κεφάλαιο αναλύονται οι παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και πώς ο διευθυντής μπορεί να συμβάλλει σε αυτήν.

Ακολούθως παρουσιάζεται το ερευνητικό μέρος όπου αρχικά, αναφέρονται το ερευνητικό εργαλείο, το δείγμα και η μεθοδολογία της έρευνας εν γένει, και έπειτα τα αποτελέσματα.

Κατόπιν γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων, οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Στο τέλος παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα. όπου βρίσκεται το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1 Η διατύπωση του προβλήματος

Το παρόν πόνημα θα προσπαθήσει να εξετάσει το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των σχολικών ηγετών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τη γνώμη των υφισταμένων τους εκπαιδευτικών, αφενός και κατά πόσο το επίπεδο αυτό επηρεάζει την ικανοποίηση που προσπορίζονται οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά - λειτούργημά τους.

1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Η παρούσα μελέτη διενεργήθηκε με σκοπό να ψηλαφήσει τις συναισθηματικές δεξιότητες των σχολικών διευθυντών όπως το αντιλαμβάνονται οι συνάδελφοί τους εκπαιδευτικοί που εργάζονται καθημερινά στον ίδιο χώρο και είναι υπό την ηγεσία τους. Σε δεύτερη φάση, ο στόχος είναι η διερεύνηση της επιρροής που έχει η συναισθηματική συμπεριφορά των εν λόγω ηγετών στην ευχαρίστηση ή μη που βιώνουν ασκώντας τα επαγγελματικά καθήκοντά τους. Ευχής έργον θα ήταν τα πορίσματα της μελέτης αυτής να αποτελέσουν χρήσιμη τροφή για σκέψη και προβληματισμό, προκειμένου να έχουμε διευθυντές με όσο το δυνατόν υψηλές συναισθηματικές δυνατότητες που να ηγούνται της σχολικής κοινότητας, με τρόπο τέτοιο που να συντελεί τα μέγιστα στην ευχαρίστηση των εκπαιδευτικών που αυτή με τη σειρά της θα έχει ως άμεσο αποτέλεσμα την καλύτερη απόδοση τους και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

1.3 Εννοιολογικές οριοθετήσεις

Σε μια πρώτη προσπάθεια, μπορούμε να ορίσουμε τη Συναισθηματική Νοημοσύνη(EQ:Emotional Quotient) ως το σύνολο των ικανοτήτων που παρέχουν τη δυνατότητα στο άτομο να αντιλαμβάνεται και να διαχειρίζεται συναισθηματικές καταστάσεις δικές του αλλά και των άλλων με στόχο την ατομική, κοινωνική και επαγγελματική επάρκεια και επιτυχία. (Goleman, 1995).

Ηγεσία, σύμφωνα με τους Μπουραντά (2005) και Σαΐτη (2005), ορίζεται ως: «η διαδικασία επηρεασμού της συμπεριφοράς μιας ομάδας από ένα άτομο ηγέτη ούτος ώστε αυτή, να προσπαθεί με προθυμία στο μέγιστο δυνατό για την πραγματοποίηση στόχων». Στην παρούσα εργασία, με την έννοια σχολική ηγεσία, θα συμπεριλάβουμε και την σχολική διεύθυνση, με την προσδοκία οι σχολικοί διευθυντές να συμπεριφέρονται ως σχολικοί ηγέτες.

Επαγγελματική ικανοποίηση λέγεται η ευχάριστη εκείνη συναισθηματική κατάσταση που πηγάζει από την εργασιακή εμπειρία και είναι μία έννοια που για να εκτιμηθεί, εξαρτάται από πολλές άλλες. (Antoniou, 2009).

1.4 Επισκόπηση ερευνών

Την σπουδαιότητα της επίδρασης του καλού συναισθηματικού νοητικού επιπέδου του ηγέτη στην επαγγελματική ικανοποίηση των διδασκόντων, την υπογραμμίζουν αρκετές σύγχρονες μελέτες. Όσον αφορά τον ρόλο των ηγετικών μορφών στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι ιδιαίτερα καταλυτικός. Οι διευθυντές με προσόντα ηγέτη που προσπαθούσαν για το καλύτερο αποτέλεσμα, που αναπτέρωναν το ηθικό των υφισταμένων για να πετύχουν τους στόχους, κατάφεραν να έχουν υφιστάμενους ιδιαίτερα ικανοποιημένους ειδικότερα τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς με ελάχιστη πείρα.

Στη μελέτη της η Κολέρδα (2015), έβγαλε ως συμπέρασμα ότι η εργασιακή ικανοποίηση των διδασκόντων έχει άμεση συσχέτιση με τις δεξιότητες του διευθυντή που έχουν να κάνουν με την καλή επικοινωνία και τη σωστή αντιμετώπιση των συγκρούσεων και παράλληλα με τη διάθεσή του να λαμβάνει υπόψιν τις ανάγκες του προσωπικού.

Στην έρευνα των Ταλιαδώρου και Πασιαρδή (2014) που διεξήχθη σε δημόσια δημοτικά σχολεία φαίνεται ότι η συναισθηματοπολιτική ικανότητα των διευθυντών (ως πολιτική ικανότητα στην εκπαίδευση ορίζουν τη δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ σχολείου - κοινότητας - γονέων και την συνεργασία με οργανισμούς και επιχειρήσεις), έχει θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση του διδακτικού προσωπικού και ότι αυτό οφείλεται στο ότι οι τελευταίοι αφιερώνουν χρόνο και προσπάθεια για την καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων ενώ ταυτόχρονα, δείχνουν ενδιαφέρον και κατανόηση κάνοντας τους υφισταμένους τους να έχουν θετική ψυχική διάθεση.

Οι Li, Gupta, Loon και Casimir (2016), βρήκαν ότι οι συναισθηματικά νοήμονες ηγέτες, παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη («είναι στρεσογόνο το έργο, αλλά εκτιμώ την προσπάθειά σου») αμέσως πριν από την δήλωση πίεσης (να τελειώσει σε χρονικά περιθώρια το έργο ή να το βελτιώσει) στους υφισταμένους τους, κάτι που εν τέλει τους προστατεύει ψυχολογικά από τα αρνητικά συναισθήματα του άγχους. Άγχος, το οποίο στη σημερινή εποχή, είναι ιδιαίτερα έντονο από τις

οικονομικοκοινωνικές συνθήκες που επικρατούν αφενός αλλά και από τις ίδιες τις συνθήκες του επαγγέλματος (όπως έλλειψη προσωπικού, άσχημη ή ανύπαρκτη συνεργασία και επικοινωνία με συναδέλφους - διευθυντή - γονείς) και το όποιο αρχικά οδηγεί στην μη ικανοποίηση από το επάγγελμα, έπειτα στην ψυχοσωματική επαγγελματική εξουθένωση (burnout) και μακροπρόθεσμα, αν δεν αντιμετωπιστεί, στην κατάθλιψη.

Τέλος, οι Maamari και Majdalani (2017) μελέτησαν τη συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών, το στυλ ηγεσίας και την σχέση τους με το οργανωσιακό κλίμα και την εργασιακή ικανοποίηση. Οι συμμετέχοντες ήταν 258 εργαζόμενοι (σε επιχειρήσεις και εκπαίδευση), μισοί άντρες - μισές γυναίκες, το 50% με πτυχίο ΑΕΙ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ηγέτες με υψηλή νοημοσύνη έχουν καλύτερη επικοινωνία, ενσυναίσθηση, μειωμένη διαρροή εργαζομένων και προσφέρουν υποστήριξη και κίνητρα αμοιβής με τελικό αποτέλεσμα το προσωπικό να νιώθει ιδιαίτερα ικανοποιημένο από την εργασία του.

1.5 Αναγκαιότητα - Σημαντικότητα της μελέτης

Η αναγκαιότητα της διερεύνησης αυτού του θέματος, βασίστηκε στην διαπίστωση από την καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, ότι υπήρχε το πρόβλημα της διαφορετικής αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές τους και το πώς χειρίζονταν οι τελευταίοι τα διάφορα ζητήματα της σχολικής διεύθυνσης. Είναι κοινός τόπος για τους πολυέμπειρους εκπαιδευτικούς ότι ο ρόλος της συμπεριφοράς του διευθυντή και του στυλ ηγεσίας που εφαρμόζει, επηρεάζει το σχολικό κλίμα και την ικανοποίηση που εισπράττουν οι εκπαιδευτικοί.

Επιπρόσθετα, η σημαντικότητα της επιλογής αυτού του θέματος πως διερεύνηση, έγκειται στην έλλειψη αντίστοιχων ερευνών στην Ελλάδα, στην απουσία προγραμμάτων ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης στην Ελλάδα, που να έχουν υποχρεωτικό - εκ των ουκ άνευ- χαρακτήρα σε όσους προτίθενται να διοικήσουν μία σχολική μονάδα. Δεν είναι σαφές κατά πόσο εξετάζεται η συναισθηματική νοημοσύνη κατά την επιλογή των υποψηφίων διευθυντών, και σίγουρα δεν γίνεται με τρόπο σταθμισμένο.

Ως συνέπεια των ανωτέρων, έγινε προσπάθεια να αναδειχθεί το μείζον θέμα της σημασίας της συναισθηματικής νοημοσύνης στην διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων για όλη τη σχολική κοινότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Για πολλά χρόνια η γνωστική νοημοσύνη ήταν συνδεδεμένη με την ευφυΐα, που προσδιορίζεται με το δείκτη νοημοσύνης IQ (Intelligence Quotient). Πληθώρα ερευνών όμως, φανερώνει ότι υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες πέραν της ευφυΐας που συνδιαμορφώνουν την πορεία τόσο της επαγγελματικής όσο και της προσωπικής ζωής. Οι παράγοντες αυτοί συνιστούν τη συναισθηματική νοημοσύνη. Γενικότερα, η έννοια συναισθηματική νοημοσύνη (E.I.:Emotional Intelligence), περιλαμβάνει την αυτογνωσία, τον έλεγχο παρορμήσεων, την επιμονή, ενσυναίσθηση, αυθεντικότητα στις προσωπικές αλλά και διαπροσωπικές δεξιότητες. Συνήθως, οι δείκτες της γνωστικής νοημοσύνης και της συναισθηματικής νοημοσύνης κυμαίνονται σε παρόμοια επίπεδα, στο ίδιο άτομο, χωρίς αυτό να συμβαίνει υποχρεωτικά πάντα (Μέξη, 2014), καθώς, σύμφωνα με τον Goleman(1995), άνθρωποι με πολύ υψηλό δείκτη ευφυΐας, μπορεί να χειρίζονται αρκετά άστοχα την προσωπική τους ζωή. Με άλλα λόγια, βασικός ρόλος του IQ είναι η διαχείριση των πληροφοριών και του EQ η διαχείριση των συναισθημάτων και των σχέσεων. Αξίζει να αναφερθεί ότι ο Goleman (2004), μέσα από τις έρευνες του έχει καταφέρει να αποδείξει ότι το αξιοσημείωτο ποσοστό του 80% (για τον Μπουραντά(2002), το ποσοστό φτάνει το 90%) της επιτυχίας των στελεχών της διοίκησης βασίζεται στη συναισθηματική τους νοημοσύνη και μόλις το 20%, στη γνωστική τους νοημοσύνη. Αυτό όμως σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να εγκαταλείψουμε την ακαδημαϊκή μόρφωση, αλλά να αναπτύσσουμε παράλληλα και την συναισθηματική νοημοσύνη.

Πολλές φορές οι άνθρωποι, μπορεί να αντιδράσουν σε κάτι χωρίς να σκεφτούν. Αυτό οφείλεται στο ρόλο της αμυγδαλής που εστιάζεται στον εγκέφαλο και συγκεκριμένα στον παλαιοθηλαστικό εγκέφαλο, στο τμήμα αυτό του εγκεφάλου που αναπτύχθηκε πρώτο, όπου εστιάζονται τα συναισθήματα, οι συγκινήσεις. Αργότερα, αναπτύχθηκε ο νεοφλοιός, όπου εδράζεται η λογική σκέψη, ο στοχασμός, η αυτοεπίγνωση. Η αμυγδαλή ήταν πολύ χρήσιμη, ιδιαίτερα στο πρωτόγονο άνθρωπο, για να τον προφυλάξει γρήγορα από διάφορους κινδύνους. Σήμερα όμως, οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται ότι δεν θα πρέπει να αντιδρούν και να παίρνουν αποφάσεις βιαστικά και αυθόρμητα χωρίς πρώτα να τις επεξεργαστούν.

2.1 Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Οι ρίζες της συναισθηματικής νοημοσύνης ανάγονται στην έννοια της «κοινωνικής νοημοσύνης» που ανέφερε ο Thorndike το 1937, ενώ το 1940 ο David Wechsler αναφέρθηκε στους συναισθηματικούς παράγοντες οι οποίοι είναι απαραίτητο να περιληφθούν για να προσδιοριστεί η ικανότητα κάποιου για επιτυχία στη ζωή.

Αργότερα, ο Steiner το 1970, εισηγήθηκε το μοντέλο της «συναισθηματικής νοημοσύνης με καρδιά», το οποίο εστιάζει στην αγάπη προς τον εαυτό και τους άλλους, την αποδοχή των άλλων, στην καλλιέργεια της συναισθηματικής και διαισθητικής δεξιότητας, στην έκφραση των συναισθημάτων, και στο να καταφέρει ο άνθρωπος, να ζητά συγγνώμη αλλά και να συγχωρεί.

2.1.1 Θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Garner

Ο ψυχολόγος Howard Gardner το 1983 πρότεινε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, υποστηρίζοντας ότι η νοημοσύνη περιλαμβάνει εννιά μορφές. Αναλυτικότερα, διακρίνουμε τις εξής:

ο ΓΛΩΣΣΙΚΗ

Χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται και να εκφράζεται με λέξεις, καθώς και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως βασικό εργαλείο για να εκφράσει και να κατανοήσει ή και να εκτιμήσει πολύπλοκα μηνύματα της κοινωνίας που ζει και του περιβάλλοντος χώρου του. Απαιτεί ευαισθησία στους ήχους των λέξεων και στα νοήματά τους, στην ικανότητα της πειθούς, στην επεξήγηση και τη μεταγλώσσα.

ο ΛΟΓΙΚΟΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ

Αυτός ο τύπος νοημοσύνης χαρακτηρίζει κυρίως τα άτομα που χαίρονται να κάνουν υπολογισμούς, να λύνουν προβλήματα, να ασχολούνται με ποσοτικοποιήσεις και γενικότερα να εξετάζουν σχεδόν κάθε πράγμα μέσα από υποθέσεις, από επαγωγικούς και απαγωγικούς συλλογισμούς και τελικά να γενικεύουν και να διεκπεραιώνουν πολύπλοκες μαθηματικές λειτουργίες. Είναι η διαδικασία της λογικής ανάλυσης και των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.

ο ΧΩΡΙΚΗ

Αφορά την ικανότητα να προσλαμβάνει το άτομο πληροφορίες που έχουν να κάνουν με το σχήμα, το χώρο, το χρώμα και να δημιουργεί με αυτές νοητικές εικόνες, τις οποίες στη συνέχεια μπορεί να τις εκφράσει με εικαστικά, αρχιτεκτονικά δημιουργήματα.

ο ΚΙΝΑΙΣΘΗΤΙΚΗ

Αυτή περιλαμβάνει τον έλεγχο που έχει το άτομο πάνω στην κινητικότητα του σώματος και την ικανότητα να χειρίζεται με λεπτό τρόπο τα πράγματα. Το σώμα ξέρει πολλά πράγματα που δεν τα εξέλαβε με το νου. Είναι γνωστό ότι μαθαίνουμε και συγκρατούμε πολύ περισσότερο τη γνώση, όταν κάνουμε κάτι βιωματικά, γι' αυτό και θα πρέπει να μην ξεχνούν να καλλιεργούν οι εκπαιδευτικοί και αυτή τη νοημοσύνη στο σχολείο. Το να κάνει κάποιος ποδήλατο, να παρκάρει, να χορέψει, να πιάσει ένα αντικείμενο που του το πετούν ή να διατηρεί την ισορροπία του, έχουν να κάνουν με την ανάπτυξη αυτής της νοημοσύνης.

ο ΜΟΥΣΙΚΗ

Τα άτομα με αναπτυγμένη αυτή τη νοημοσύνη, έχουν την ικανότητα να παράγουν, εκτελούν, διευθύνουν, μελωδίες, ρυθμικά κομμάτια, να ξεχωρίζουν ήχους, τη χροιά και να εκτιμούν το τραγούδι και τη μουσική γενικότερα και να τη συνδέουν με το συναισθηματικό τους κόσμο (Γαρυφαλάκη, 2013).

ο ΝΑΤΟΥΡΑΛΙΣΤΙΚΗ

Περιλαμβάνει τις ικανότητες που έχουν να κάνουν με την επαφή με τη φύση και τα φαινόμενά της αλλά και την ικανότητα παρατήρησης, αναγνώρισης, και δημιουργίας κατηγοριών στα ζώα και τα φυτά. Συχνά τα άτομα αυτά, τα ελκύουν ιδιαίτερα τα δάση, οι ωκεανοί, οι έρημοι (Ματσαγγούρας, 2004).

ο ΕΝΔΟΠΡΟΣΩΠΙΚΗ

Πρόκειται για το είδος αυτό της νοημοσύνης που έχει να κάνει με την επαφή του ανθρώπου με τα συναισθήματά του, τη διάκριση και τον έλεγχό τους. Οι άνθρωποι με ανεπτυγμένη τη νοημοσύνη αυτή, γνωρίζουν καλά τον εαυτό τους, τις ανάγκες,

επιθυμίες, δυνατότητες, αδυναμίες, τις κλίσεις, και γενικότερα τα όριά τους (Gardner, 1993; Goleman, 1995; Ματσαγγούρας, 2004).

ο ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ

Η νοημοσύνη αυτή, μας επιτρέπει να αντιλαμβανόμαστε εύκολα τις προθέσεις των άλλων ατόμων, να διακρίνουμε τα συναισθήματα και τα κίνητρά τους. Αυτό επιτυγχάνεται και διαμέσου της παρατήρησης στις εκφράσεις του προσώπου, τη χροιά της φωνής, τις χειρονομίες των άλλων και γενικά μέσω των μη-λεκτικών μηνυμάτων (Gardner, 1993).

ο ΥΠΑΡΞΙΑΚΗ

Οι άνθρωποι εκείνοι που προβληματίζονται με θέματα ύπαρξης και ανυπαρξίας, καλού και κακού, σωστού και λάθους, έχουν ανεπτυγμένη αυτήν την ικανότητα.

2.1.2. Θεωρία του Bar On

Ο Bar-on (1997), θεωρεί τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων και είναι ο πρώτος που δημιούργησε επιστημονικό εργαλείο υπολογισμού της, με την ονομασία συναισθηματικό πηλίκο (Emotional Quotient: EQ). Στηρίζει την αντίληψη ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι αντικείμενο εκπαίδευσης και αναπτύσσεται όσο αναπτύσσεται το άτομο. Αναλυτικότερα, διέκρινε τις ικανότητες αυτές, στις εξής κατηγορίες:

- Ενδοπροσωπικές, όπως: ο αυτοσεβασμός, διεκδίκηση με θετικό τρόπο, επίγνωση της συναισθηματικής μας κατάστασης, αυτοαντίληψη.
- Διαπροσωπικές: περιλαμβάνουν την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς και να κατανοεί, τι αισθάνονται οι άλλοι (ενσυναίσθηση), να κάνει διαπροσωπικές σχέσεις και να τις διαχειρίζεται σωστά, να συμμετέχει δημιουργικά στην κοινωνική ομάδα.
- Ικανότητα διαχείρισης άγχους.

- Ικανότητα προσαρμογής στο νέο και διαφορετικό, διάκρισης της υποκειμενικής γνώμης, από την πραγματική κατάσταση, επίλυσης περίπλοκων προβλημάτων.
- Ικανότητα ελέγχου παρορμήσεων, δηλαδή να αναβάλλει κάνεις να ικανοποιεί κάποια ανάγκη ή να μην υποκύπτει στον πειρασμό και να αντέχει στις δύσκολες συνθήκες.
- Ικανότητα να νιώθει ευτυχία, να καλλιεργεί την ελπίδα και να αυτοπαρακινείται. (Πλατσίδου, 2010).

2.1.3. Θεωρία των Salovey, Mayer και Caruso

Ακολούθως, το 1997, οι καθηγητές ψυχολογίας, Salovey και Mayer, ενοποίησαν την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη σε έναν όρο, σε αυτόν της συναισθηματικής νοημοσύνης και τόνισαν τη σημασία της κατανόησης και έκφρασης των συναισθημάτων στις κατάλληλες περιστάσεις και με τον κατάλληλο τρόπο, σε πρώτη φάση και στην διαχείρισή τους, σε δεύτερη.

Το 2000, συνεργάζονται με τον Caruso και διακρίνουν την συναισθηματική νοημοσύνη στις επιμέρους υποκατηγορίες:

- Διαίσθηση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων.
- Χρήση των συναισθημάτων για εύρυθμη λειτουργία της σκέψης.
- Ανάλυση των διαφόρων συναισθημάτων και διερεύνηση των αιτιών δημιουργίας τους, καθώς και των συνεπειών που προκαλούν αυτά.
- Έκφραση και σωστός χειρισμός των προσωπικών συναισθημάτων αλλά και του περιγύρου (Mayer, Caruso & Salovey, 2000).

Η κριτική που έλαβε το εν λόγω μοντέλο, είναι ότι είναι πολύ θεωρητικό και υπολείπεται πρακτικών προτάσεων.

Πέρα από τα προαναφερθέντα μοντέλα, εκείνο που προκάλεσε μεγαλύτερη αίσθηση και είχε ευρύτερη απήχηση στο κοινό, σε παιδαγωγούς και επιχειρηματικό κόσμο είναι το μοντέλο του Daniel Goleman, που το δημοσίευσε ήδη από το 1985 και το εμπλούτισε τις επόμενες δεκαετίες. Τεκμηρίωσε την θεωρία του στα πορίσματα των νευροεπιστημονών σχετικά με την εγκεφαλική λειτουργία.

Ο Goleman λοιπόν, αρχικά, αποτυπώνει τη δική του άποψη για τη συναισθηματική νοημοσύνη ορίζοντάς την ως μια πληθώρα ικανοτήτων, οι οποίες σχετίζονται με την ανίχνευση, κατανόηση και διαχείριση πληροφοριών συναισθηματικού περιεχομένου, είτε προσωπικά, είτε στους άλλους, με σκοπό την επιτυχία καλής ή και άριστης επίδοσης αλλά και *«το να κινητοποιεί τον εαυτό του προς την επίτευξη στόχων και να επιμένει παρά τις ματαιώσεις που δέχεται, το να ελέγχει τις παρορμήσεις του και να είναι ικανός να καθυστερεί την ικανοποίησή τους, όταν πρέπει, το να μπορεί να ρυθμίζει τη διάθεσή του και το να μην επιτρέπει στο άγχος και την ανησυχία να παρεμποδίζουν την ικανότητά του για ορθή σκέψη, το να διαθέτει ενσυναίσθηση και αισιοδοξία»* (Goleman, 1995, σ. 34).

Λίγο αργότερα, το 1998 προτείνει το Μοντέλο για τη Συναισθηματική Επάρκεια (The Emotional Competence Framework), όπου υπογραμμίζει *«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, 1998, σ. 317).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με εν λόγω μοντέλο, η συναισθηματική νοημοσύνη απαρτίζεται από τις εξής δεξιότητες:

I. ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ

A) ΑΥΤΟΕΠΙΓΝΩΣΗ

- ✓ Συναισθηματική αυτοεπίγνωση: έχει να κάνει με την γνώση για ποιο λόγο αισθάνεται κάποιος αυτά που αισθάνεται και πώς αυτά επιδρούν στη ζωή του.
- ✓ Ακριβής αυτοαξιολόγηση: να γνωρίζει τα αδύναμα και δυνατά στοιχεία του, να δέχεται την κριτική, να επενδύει στη συνεχή μάθηση και να έχει διάθεση να αλλάζει.

- ✓ Αυτοπεποίθηση: να πιστεύει στον εαυτό του και να έχει θάρρος να εκφράζει την άποψή του ακόμα και όταν αυτή δεν είναι ευρύτερα αποδεκτή.

B) ΑΥΤΟΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗ

- ✓ Αυτοέλεγχος: να διαχειρίζεται εποικοδομητικά τις παρορμήσεις και το άγχος του, να διατηρεί ορθή την κρίση του ακόμα και όταν βρίσκεται υπό πίεση και να αποφεύγει τις συναισθηματικές εκρήξεις και τον πανικό.
- ✓ Αξιοπιστία: να είναι τίμιος, ακέραιος αλλά και να παραδέχεται τα λάθη του.
- ✓ Ευσυνειδησία: να αναλαμβάνει τις ευθύνες του αλλά και να τηρεί τις υποσχέσεις που έχει δώσει.
- ✓ Προσαρμοστικότητα: να συμπεριφέρεται με ευελιξία στις ολοένα αυξανόμενες και ταχείες αλλαγές και απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου.
- ✓ Κίνητρο επίτευξης: να εφευρίσκει και να διατηρεί κίνητρα κυρίως εσωτερικά ακόμη και όταν απουσιάζουν τα εξωτερικά, να μη χάνει τον στόχο του και να συλλέγει πληροφορίες προκειμένου να έχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.
- ✓ Πρωτοβουλία: να είναι έτοιμος για δράση και να δράττεται ευκαιριών.
- ✓ Αισιοδοξία: να μη χάνει την ελπίδα του.

II. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ

A) ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ

- ✓ Ενσυναίσθηση: να δείχνει ευαισθησία και κατανόηση στις ανάγκες και τα συναισθήματα των συνανθρώπων του, να είναι ενεργός ακροατής, να τους βοηθά πρόθυμα. Ιδιότητα ιδιαίτερα σημαντική και στον επαγγελματικό χώρο που λόγω παγκοσμιοποίησης, θα πρέπει να γίνεται συνεργασία με άτομα διαφορετικών χωρών και культурών.
- ✓ Οργανωτική επίγνωση: να έχει εικόνα των σχέσεων, ενεργειών και της δυναμικής μεταξύ των ατόμων της ομάδας.

B) ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΧΕΣΕΩΝ

- ✓ Ανάπτυξη των άλλων: να αναγνωρίζει τα θετικά στοιχεία των άλλων και να τους ενισχύει προκειμένου να συνεχίζουν να αναπτύσσονται.
- ✓ Επιρροή: να μπορεί να πείθει για να εξασφαλίσει την συμφωνία των υπολοίπων.
- ✓ Επικοινωνία: να καλλιεργεί ανοιχτή, λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία με σαφήνεια.
- ✓ Διαχείριση συγκρούσεων: να ξέρει να φέρνει εις πέρας την συνεργασία με δύσκολους ανθρώπους, με διπλωματία, αλλά και να μη διστάζει να ανακαλύπτει υποβόσκουσες διαφωνίες.
- ✓ Ηγετική ικανότητα: να εμπνέει με ενθουσιασμό την ολοκλήρωση υψηλών στόχων καθιστώντας ταυτόχρονα, υπόλογα τα μέλη της ομάδας.
- ✓ Καταλύτης αλλαγών: να θέτει υπό αμφισβήτηση το κατεστημένο και ακολούθως να μοχθεί για την αλλαγή.
- ✓ Δημιουργία δεσμών: να επιδιώκει ουσιαστικές, βαθιές σχέσεις μέσα στην ομάδα.
- ✓ Συνεργασία και ομαδικότητα: να κρατά την ισορροπία ανάμεσα στην εργασία και τις διαπροσωπικές σχέσεις και να δημιουργεί φιλικό κλίμα (Goleman, 1998, 2000).

2.1.5. Θεωρία των Petrides και Furnham

Το μοντέλο των Petrides και Furnham (2001) υποστηρίζει τη διάκριση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε δύο κατηγορίες: η πρώτη αφορά τη γνωστική ικανότητα να χρησιμοποιεί συναισθηματικού περιεχομένου πληροφορίες και η μέτρηση της γίνεται με αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης. Η δεύτερη αφορά τις προσωπικές εκτιμήσεις που έχει κάποιος για το συναισθηματικό του επίπεδο και αξιολογείται με τη μέθοδο των αυτοαναφορών (Πλατσίδου, 2010).

Οι παραπάνω διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, είναι αλληλένδετες δηλαδή επηρεάζει η μία την άλλη. Λόγου χάρη, η αυτοδιαχείριση προϋποθέτει την αυτοεπίγνωση, οι κοινωνικές ικανότητες, την ενσυναίσθηση. Παρόλα αυτά, δεν είναι εύκολο να τις αναπτύξουμε όλες στον υπέρτατο βαθμό, αλλά να προσπαθήσουμε να

έχουμε σε κάθε τομέα και από κάποιο ή κάποια δυνατά σημεία. Εξάλλου, υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί συνδυασμοί των χαρακτηριστικών που μπορεί να μας δώσουν μια επίδοση ξεχωριστή (Μπουραντάς, 2002).

2.2 Μέθοδοι μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Είναι πολύ δύσκολο να προσδιοριστεί με απόλυτη ακρίβεια η συναισθηματική νοημοσύνη, λόγω της ιδιαίτερης φύσης της. Ταυτόχρονα όμως, είναι ιδιάζουσας σημασίας η ορθή μέτρηση της, καθώς, αφενός βοηθά να εκτιμηθούν συναισθηματικές ικανότητες για παράδειγμα εργαζομένων σε επιχειρήσεις και αφετέρου, αποτελεί το αρχικό βήμα για την διερεύνηση του συναισθηματικού επιπέδου και των αναγκών των ανθρώπων οι οποίοι πρόκειται να συμμετέχουν σε πρόγραμμα ανάπτυξης της συναισθηματικής τους νοημοσύνης (π.χ. σχολεία, χώροι εργασίας, φυλακές).

Υπάρχουν πολλά ψυχομετρικά εργαλεία (κλίμακες, τεστ) τα οποία στηρίζονται στις αντίστοιχες θεωρίες. Γενικότερα χωρίζονται σε δύο κατηγορίες:

Α) οι μικτές μέθοδοι, που βασίζονται σε:

i) ερωτηματολόγια αυτοαναφορών των ίδιων των ατόμων προς αξιολόγηση (π.χ. «Μπορώ να αντιληφθώ τι νιώθει κάποιος») στα οποία η συμφωνία ή διαφωνία με τη δήλωση, εκτιμάται με την κλίμακα τύπου Likert (7 ή 5 σημείων). Τέτοιο είναι και το Emotional Quotient Inventory του Bar On(2000). Εδώ υπάρχει ο κίνδυνος οι απαντήσεις να μην είναι εντελώς αντικειμενικές αλλά οι κοινωνικά αποδεκτές.

ii) Αναφορές άλλων ατόμων – ετεροαναφορές, που αξιολογούν συναισθηματικές δεξιότητες τρίτου ατόμου (π.χ. «Ελέγχει τα συναισθήματά του»). Σε αυτές μπορούμε να έχουμε περισσότερη αξιοπιστία, αρκεί να υπάρχει μεγάλος αριθμός ατόμων που έχουν διαφορετική σχέση με το πρόσωπο που αξιολογείται, κάτι που όμως, προκαλεί μεθοδολογικές δυσκολίες. Εδώ ανήκει και το Emotional Competence Inventory των Boyatzis και Goleman, του 2000.

Β) στις μεθόδους που βασίζονται στα μοντέλα ικανότητας και που χρησιμοποιούν προκαθορισμένα αντικειμενικά κριτήρια για να αξιολογήσουν τις απαντήσεις και λύσεις που δίνουν τα άτομα σε υποτιθέμενες συναισθηματικές καταστάσεις, όπως ισχύει και με τα τεστ της γνωστικής νοημοσύνης και υπάρχει μόνο μία σωστή απάντηση. Αυτές οι μέθοδοι, δεν έχουν τα μειονεκτήματα της υποκειμενικότητας που έχουν οι προαναφερθείσες μικτές, αλλά προέκυψε το ερώτημα, ποιος μπορεί να ξέρει ποια είναι η ορθότερη απάντηση. Οι Mayer, Caruso και Salovey το 1999, πρότειναν τρεις πιθανές λύσεις: α) οι πιθανές απαντήσεις να διαβαθμίζονται από ειδικούς επιστήμονες, β) να καθορίζονται από αυτό που πιστεύουν ότι οι περισσότεροι άνθρωποι ότι ισχύει και γ) οι απαντήσεις να βαθμολογούνται από άτομα – στόχους που έζησαν παρόμοιες καταστάσεις. Οι παραπάνω ερευνητές, διαπίστωσαν ότι και οι τρεις τρόποι βαθμολογούν τις απαντήσεις με παρόμοιο τρόπο και εισήγαγαν το MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test) που παρουσιάστηκε από τους ίδιους το 2002 ενώ η βαθμολόγηση γινόταν αρχικά με κριτήριο τον μέσο όρο του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται το δείγμα, το 2008, χρησιμοποίησαν την βαθμολόγηση απαντήσεων από ειδικούς (Πλατσίδου, 2010).

2.3 Σχέση ηλικίας - φύλου - ακαδημαϊκής επίδοσης με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη

Όσον αφορά τη σχέση του φύλου με τη συναισθηματική νοημοσύνη παρατηρούμε ότι έφηβες αλλά και γυναίκες υπερτερούν στην αναγνώριση των συναισθημάτων, στην προσαρμοστικότητα, την ενσυναίσθηση και την επικοινωνία και γενικότερα στις κοινωνικές δεξιότητες (Petrides & Furnham, 2001). Γυναίκες με υψηλό E.Q. εκφράζουν ευθέως τα συναισθήματά τους, ενώ σπάνια νιώθουν ενοχή και άγχος (Μέξη, 2014). Έφηβοι και άντρες διαχειρίζονται καλύτερα το άγχος τους και γενικότερα τα συναισθήματά τους, ενώ εμφανίζονται πιο αισιόδοξοι (Bar - On, 2000).

Στα παιδιά, λόγω της έλλειψης εμπειριών και γνώσεων δεν μπορεί να είναι πολύ ακριβής η αξιολόγηση του συναισθηματικού τους επιπέδου. Αντίθετα, σε έρευνα της Πλατσίδου (2010), στην εφηβεία, παρουσιάζεται αρκετά καλή ικανότητα στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, αλλά δυσκολία στην επικοινωνία και στη διαχείριση των συναισθημάτων με τη συναισθηματική νοημοσύνη να αυξάνεται προοδευτικά, ιδιαίτερα στις ηλικίες από 12 έως 16 ετών μέχρι και την ηλικία των 50 ετών.

Οι έρευνες που έχουν γίνει μέχρι στιγμής και αφορούν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επίδοσης, δεν φαίνονται να συγκλίνουν σε ένα κοινό πόρισμα, καθώς φαίνονται να εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες όπως αυτός της προσωπικότητας και επίσης να διαφοροποιείται ανάλογα με το σχολικό μάθημα. Μόνο για την περίπτωση της άριστης επίδοσης φαίνεται να χρειάζεται υψηλή και η γνωστική αλλά και συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman, 1995).

Αντίθετα, μαθητές με χαμηλές συναισθηματικοκοινωνικές δεξιότητες, φαίνεται να έχουν περισσότερες απουσίες και αποβολές από τη σχολική μονάδα, και να εκδηλώνουν αποκλίνουσα συμπεριφορά, όπως για παράδειγμα, τη χρήση βίας. Μεγαλώνοντας, είναι πολύ πιθανό να απομονώνονται κοινωνικά και ακολούθως να συμπεριφέρονται με αντικοινωνικούς τρόπους. Δυστυχώς, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, φέρεται να έχουν χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη, από τους συμμαθητές τους, χωρίς.

2.4 Σε ποιους τομείς επιδρά η Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η καλή συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά:

- ✓ στη σύναψη κοινωνικών και φιλικών σχέσεων
- ✓ στη ρύθμιση οικογενειακών σχέσεων
- ✓ στην εφεύρεση αποδοτικού τρόπου μελέτης
- ✓ στην ενσυναίσθηση
- ✓ στην ανεξάρτητη διαβίωση
- ✓ στην προσαρμοστικότητα
- ✓ στην ανοιχτότητα σε νέες εμπειρίες
- ✓ στην αυτοεξέταση
- ✓ στην αισιοδοξία
- ✓ στην εξωστρέφεια
- ✓ στην ευεξία
- ✓ στην ικανοποίηση από τη συζυγική ζωή

- ✓ στο να έχουν ηθική συμπεριφορά - ευσυνειδησία
- ✓ στο να παρουσιάζουν λιγότερα βουλιμικά επεισόδια και επιθετική συμπεριφορά
- ✓ στο να νιώθουν λιγότερο άγχος, κατάθλιψη, ταραχή. Ιδιαίτερα η διαχείριση του άγχους έχει βρεθεί ότι επηρεάζει καταλυτικά την επαγγελματική επιτυχία και απόδοση, την αύξηση πωλήσεων και κέρδους, ενώ εκπαιδευτικοί και εργαζόμενοι στον χώρο της υγείας (ιδιαίτερα οι νοσηλευτές) που ελέγχουν το άγχος τους βιώνουν σε μικρότερο την επαγγελματική εξουθένωση (burn out).
- ✓ στο να έχουν καλύτερη εργασιακή απόδοση

Αντιθέτως, άνθρωποι με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζουν συχνά άγχος, κατάθλιψη, εγκληματικότητα και επιθετικότητα, προβλήματα συγκέντρωσης της προσοχής και της σκέψης όπως και κοινωνικά προβλήματα ή απομόνωση. Επιπροσθέτως, έχουν περισσότερες πιθανότητες για κατάχρηση αλκοόλ, χρήση ουσιών, σύναψης άσχημων σχέσεων, εμφάνιση νεύρωσης, ψυχοπαθολογίας και παραβατικής συμπεριφοράς (Πλατσίδου, 2010).

Έχει μελετηθεί επίσης η επίδραση που μπορεί να έχει η συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού στην αγωγή που προσφέρει όχι μόνο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και στην εξ' αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω του εμψυχωτικού και συμβουλευτικού του ρόλου (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Η έλλειψη συναισθηματικών δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει παιδιά, κυρίως αγόρια, στην επιθετικότητα και την παραβατικότητα (Goleman, 1995), καθώς, δεν έχουν αναπτύξει την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων, δεν είναι πολύ ανεχτικά στα δυσάρεστα συναισθήματα και παρερμηνεύουν αθώες κινήσεις των υπόλοιπων παιδιών, ως απειλητικές. Τα παιδιά αυτά, έχοντας μειωμένο έλεγχο παρορμήσεων στρέφονται προς την επιθετικότητα για να προστατεύσουν τον εαυτό τους, δημιουργούν προβλήματα στην τάξη και καταλήγουν μόνα τους,

περιθωριοποιημένα μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αρχικά, και στο κοινωνικό σύνολο, αργότερα.

Εφόσον η κοινωνία είναι ένας ζωντανός οργανισμός η υγεία του οποίου εξαρτάται από την υγεία όλων των μελών της, είναι απαραίτητο να υπάρξει η κατάλληλη πρόνοια και μέριμνα για να αντιμετωπιστεί αυτή η "παθογένεια". Πράγμα, το οποίο μπορεί να αντιμετωπιστεί ουσιαστικά με τις στρατηγικές ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως άλλωστε αποδεικνύουν και πολλά πειραματικά προγράμματα με εξαιρετικά αποτελέσματα. Βρέθηκε θετική συσχέτιση αυτών, με τη σχολική επίδοσή για αυτό και προτείνεται εισαγωγή των συναισθηματικών δεξιοτήτων στα μαθήματα του σχολείου προκειμένου να ελεγχθούν οι παρορμήσεις και να βελτιωθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις (Λαμπροπούλου, 1999).

2.5 Ανάπτυξη Συναισθηματικής Νοημοσύνης

2.5.1. Ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης σε προσωπικό επίπεδο.

Παρόλο που η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζεται από την νευροφυσιολογική σύσταση του εγκεφάλου μπορεί να καλλιεργηθεί εφόσον υπάρχουν κατάλληλοι παράγοντες. Είναι πολύ σημαντικό να λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι επιθυμητές συμπεριφορές ενός ατόμου έχουν ως βάση τους δυνατές νευρωνικές εγκεφαλικές συνδέσεις με φυσικό επακόλουθο να πρέπει το άτομο να εγκαταλείψει πρώτα τις λανθασμένες συμπεριφορές και να μάθει μετά από μακροχρόνια εξάσκηση τις καινούργιες, προκειμένου να γίνουν νέες νευρικές συνάψεις και να εδραιωθεί η νέα συμπεριφορά. Για να γίνει αυτό, χρειάζεται μεγάλη υπομονή, επιμονή, ισχυρή θέληση, δέσμευση και αποφασιστικότητα από το ίδιο το άτομο, και τροφοδότηση από τους άλλους. Βοηθά ιδιαίτερα η παρακολούθηση του από κάποιον καθοδηγητή. Σε γενικές γραμμές η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να επιτευχθεί με:

- ✓ Αναγνώριση των συναισθημάτων. Να αναγνωρίζει δηλαδή κάθε ώρα και στιγμή, τα συναισθήματα που αισθάνεται, την ένταση τους, και πώς αυτά καθορίζουν τις αντιδράσεις του, αλλά και παρακολουθώντας με προσοχή τα μη λεκτικά σημεία των άλλων ανθρώπων να αποκωδικοποιεί και τα δικά του συναισθήματα.

- ✓ Διάκριση των συναισθημάτων του, από τις σκέψεις του. Να κατανοήσει δηλαδή ότι τα συναισθήματά του μπορεί να επηρεάσουν τις σκέψεις του και αυτές με την σειρά τους, τις πράξεις του. Ενδεικτικά, όταν κάποιος είναι πολύ θυμωμένος μπορεί να πει και να κάνει πράγματα πάνω στο θυμό του που δεν τα εννοεί και ούτε είχε σκοπό να τα κάνει, και μετά να το μετανιώσει. Ή όταν κάποιος κατακλύζεται από αρνητικά συναισθήματα θλίψης, απογοήτευσης κλπ., μπορεί να οδηγηθεί να κάνει θλιβερές σκέψεις και αυτές με τη σειρά τους να τον οδηγήσουν σε απονενομημένες πράξεις π.χ. απόπειρα αυτοκτονίας, έγκλημα.
- ✓ Ανάπτυξη προσωπικών τεχνικών για τη διαχείριση των συναισθημάτων π.χ μουσική, χορός, τεχνική αναπνοών κλπ.
- ✓ Δημιουργία στόχων για τον έλεγχο των συναισθημάτων. Με άλλα λόγια είναι σημαντικό να αναγνωρίζουμε τις συνθήκες που μας δημιουργούν συγκεκριμένα συναισθήματα ώστε να τις ανιχνεύουμε εγκαίρως, και να προλάβουμε την ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων όπως παραδείγματος χάρη, αυτό του θυμού.
- ✓ Χρήση θετικού αυτοδιαλόγου και θετικών αυτοεπιβεβαιώσεων. Είναι μία απαραίτητη διαδικασία καθώς είναι πολύ εύκολο και σύνηθες, να επιστρέφει ο άνθρωπος σε λάθος συμπεριφορές. Έτσι λοιπόν, για να μην απελπίζεται από αυτό το γεγονός και σταματήσει την προσπάθειά του για αυτοβελτίωση, θα πρέπει με αυτοενισχύεται, να μην ξέχνα τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του αλλά και όλα τα καλά πράγματα που έχει καταφέρει και βέβαια να συγχωρέσει τον εαυτό του προκειμένου να μάθει να συγχωρεί και τους άλλους.
- ✓ Παίξιμο φανταστικών η πραγματικών ρολών. Μέσω αυτής της διαδικασίας, το άτομο εξοικειώνεται, προετοιμάζεται για κάτι που πρόκειται να κάνει ή να αντιμετωπίσει, μειώνοντας παράλληλα το στρες της αγχогόνου καταστάσεως.

Ο Gottman στο βιβλίο του για την συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών, τονίζει ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καλλιεργήσουν στο παιδί την ικανότητα να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, να τα κατανοεί και με τη βοήθεια τους να βρίσκει λύσεις. Επιπρόσθετα, στο βιβλίο της «Πρόγραμμα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης» η Πλωμαρίτου (2004) προτείνει σε όποιον ασχολείται με την αγωγή του παιδιού, να γίνει

ένας ενσυναισθητικός ακροατής δηλαδή να μάθει να ακούει το παιδί ενεργητικά και να το παρατηρεί, ώστε να το βοηθήσει να αποκτήσει συναισθηματική ενσυναίσθηση. Η Ατταλιώτου (2011) στο Μέξη (2014), υπογραμμίζει την ανάγκη να εκπαιδεύονται τα παιδιά σε δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης μάλιστα από πολύ μικρή ηλικία.

2.5.2. Προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολείο

Ως επί το πλείστον τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης αρχίζουν με τη μέτρηση της ώστε να γίνουν φανερά τα δυνατά και τα λιγότερα δυνατά στοιχεία των ατόμων. Στη συνέχεια εκπονούνται προγράμματα παρέμβασης τα οποία βασίζονται σε συζήτηση στην ομάδα, πακέτο διαλέξεων, παιχνίδια ρόλων, αλλά και πιο πρόσφατα, στην παρατήρηση προτύπου, σε ασκήσεις με προφορικό και γραπτό τρόπο, στην καταγραφή των συναισθηματικών εμπειριών σε ημερολόγιο, και στην άσκηση των συναισθηματικοκοινωνικών δεξιοτήτων με την συνακόλουθη επανατροφοδότησή τους (Cherniss, 2000). Προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο στην τυπική αλλά και στην άτυπη εκπαίδευση αλλά και στην εργασία.

Στο σχολικό χώρο κάποια από τα προγράμματα βασίζονται σε ένα από μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης ενώ αλλά σε θεωρίες κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Έτσι έχουμε το "Paths " που περιελάμβανε 131 μαθήματα σε 5 χρόνια, όπου γινόταν άσκηση του αυτοελέγχου, των κοινωνικών δεξιοτήτων, της αυτοεκτίμησης και της επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων. Για την πρόληψη και επίλυση των ενδοσχολικών συγκρούσεων εφαρμόστηκε το Resolving Conflict Creatively Program, ενώ το Emotional Literacy in the Middle School Program περιλαμβάνει στην πρώτη φάση την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και σε δεύτερη φάση οι τελευταίοι εφαρμόζαν ένα πακέτο γραπτών και βιωματικών ασκήσεων συναισθηματικής ανάπτυξης. Η επανατροφοδότηση από τα παραπάνω προγράμματα ήταν ιδιαίτερα θετική από το σύνολο της σχολικής κοινότητας, καθώς προωθούν την συνεργασία, το καλό κλίμα και την σχολική επίδοσή, μεταξύ άλλων. Σημειώθηκε μείωση των προβληματικών συμπεριφορών και του άγχους.

Στην Ελλάδα, από τα προγράμματα της συναισθηματικής νοημοσύνης για παιδιά παραθέτουμε τα παρακάτω:

1. Προαγωγής ψυχικής υγείας και μάθησης: κοινωνική και συναισθηματική αγωγή της Χατζηχρήστου (2006). Για αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων ανάπτυξη σεβασμού ιδιαιτεροτήτων μέσα στην τάξη της εποικοδομητικής επικοινωνίας. Περιλάμβανε θεωρητικό μέρος καθώς με τη χρήση διαφόρων τεχνικών όπως του καταγισμού των ιδεών, των ερωτήσεων, των βιωματικών παιχνιδιών οι μαθητές εξέφραζαν τους προβληματισμούς τους. Το πρακτικό μέρος περιελάμβανε δραστηριότητες όπως γραπτές ασκήσεις, παιχνίδια ρόλων, μιμητικά, ασκήσεις ελεύθερου συνειρμού και φυσικά σύνδεση με την καθημερινή ζωή. Εφαρμόστηκε στην Κύπρο και η αξιολόγηση του ήταν θετική.

2. Το πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων από τους Σοφία Τριλίβα και Giovanni Chimienti, το 1998, οι οποίοι έγραψαν και εγχειρίδιο τεχνικών για ειδικούς (ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς) για την ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης σε εφήβους. Το πρόγραμμα αυτό όμως, δεν έχει ελεγχθεί για την αποτελεσματικότητά του.

3. Πρόγραμμα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης από την Πλωμαρίτου, το 2004. Προωθεί την έκφραση των συναισθημάτων και των σκέψεων των μαθητών και την αυτογνωσία. Για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε δραματοποίηση και παντομίμα, το «γράμμα» για την ανάπτυξη εσωτερικού διαλόγου προκειμένου να λύσουν τα προβλήματά τους και να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους. Σύμφωνα με τη συγγραφέα το πρόγραμμα δοκιμάστηκε με πολύ θετικά αποτελέσματα σε Μεγάλη Βρετανία, Αμερική και Αυστραλία. Πιο συγκεκριμένα σημειώθηκε πρόοδος στην αυτοεκτίμηση, στην αυτοεικόνα, των συναισθηματικοκοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

4. Πρόγραμμα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων από τις Αναγνωστοπούλου, Τριλίβα και Χατζηνικολάου. Εφαρμόστηκε το 2007, στη Θεσσαλονίκη για τρεις μήνες. Η παρέμβαση είχε επικεντρωθεί στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της ενεργητικής ακρόασης και συνεργασίας. Χρησιμοποιήθηκε η ζωγραφική, η δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι και παιχνίδια ρόλων ως βιωματικές ασκήσεις. Οι μαθητές σημείωσαν βελτίωση της συναισθηματικής τους επικοινωνίας, την ενσωμάτωση διαφορετικών απόψεων και στην αντιπαράθεση με λόγια, όταν αυτό χρειαζόταν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΗΓΕΣΙΑ

Ο Μπουραντάς (2005) και ο Σαΐτης (2005), ορίζουν την ηγεσία ως: «τη διαδικασία επηρεασμού της συμπεριφοράς μιας ομάδας από ένα άτομο ηγέτη ούτως ώστε αυτή, να προσπαθεί με προθυμία στο μέγιστο δυνατό για την πραγματοποίηση στόχων». Ενίοτε βέβαια συμβαίνει, μόνο τους τα άτομα να θέτουν στόχους. Με τον παραπάνω ορισμό συμφωνεί και ο Πασιαρδής (2014), και προσθέτει ότι η ηγεσία καθορίζει τον τρόπο αξιοποίησης των δυνατοτήτων του προσωπικού για μεγαλύτερη απόδοση.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2014) και τον Πασιαρδή (2014) οι έννοιες ηγέτης (leader) και διευθυντής (manager) δεν είναι ταυτόσημες. Ο διευθυντής οφείλει να τηρεί τους νόμους και να δίνει οδηγίες στους υφιστάμενους του, να διοικεί καθημερινά τον σχολικό οργανισμό. Η διεύθυνση περιλαμβάνει την εκχώρηση αρμοδιοτήτων, την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, τη διαχείριση των διαφόρων και φυσικά το συντονισμό. Ο ηγέτης είναι το πρόσωπο εκείνο που καταφέρνει να κερδίσει τη με προθυμία συμμετοχή των εκπαιδευτικών για την επιτυχία σε κάποιο έργο, έχει όραμα, επηρεάζει, προωθεί καινοτομίες και την ανάληψη πρωτοβουλιών ενώ δεν παραθεωρεί τη συνεισφορά του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά (Μπουραντάς, 2002, Πασιαρδής, ό.π.). Για να είναι κάποιος καλός ως ηγέτης προαπαιτείται να είναι καλός ως διευθυντής.

3.1. Χαρακτηριστικά επιτυχημένων ηγετών

Είναι βαρύνουσας σημασίας τα ανώτατα στελέχη των οργανισμών να συμπεριφέρονται περισσότερο ως ηγέτες και όχι τόσο ως μάνατζερ. Να αφιερώνουν δηλαδή μεγαλύτερο τμήμα του χρόνου τους στην διάχυση του οράματος, της κουλτούρας και γενικότερα στον παράγοντα άνθρωπο και μικρότερο τμήμα του χρόνου τους στον προγραμματισμό (Μπουραντάς, ό.π.).

Η σύγχρονη τάση στην ηγεσία υπογραμμίζει το ρόλο των συναισθημάτων. Η συμπεριφορά των ηγετών και η ικανοποίηση που εισέπρατταν οι υπάλληλοι από τις διοικητικές πρακτικές, βρέθηκε ότι σχετίζεται με την αφοσίωση τους στην εργασία. Συνεπώς η σωστή διοίκηση προϋποθέτει την κατάλληλη ηγετική συμπεριφορά και

πρακτικές διοίκησης και βέβαια την ύπαρξη ενός ευνοϊκού οργανωτικού κλίματος (Purcell και Hutchinson, 2007).

Ο Μπουραντάς (ό.π.), αναφέρει ότι τα τρία συστατικά που είναι απαραίτητα για έναν επιτυχημένο ηγέτη είναι η θέληση (drive) ή αλλιώς αυτοπαρακίνηση για άριστη επίδοση, οι αξίες, τα πιστεύω τα οποία τα οποία πρέπει να συμβαδίζουν με την οργανωσιακή κουλτούρα και τέλος, την τεχνογνωσία και τις ανάλογες ικανότητες.

Σύμφωνα με τη γνώμη του Πολλάλη (2012), αποτελεσματικά είναι τα ηγετικά στελέχη εκείνα τα οποία μπορούν να ανιχνεύσουν τη δυναμική της ομάδας και να προσαρμόσουν ανάλογα τη δική τους συμπεριφορά, ενώ σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), είναι εκείνα που δείχνουν ταυτόχρονα ενδιαφέρον τόσο για τους ανθρώπους όσο και για τους στόχους του οργανισμού.

Ο Σαϊτης (ο.π.), πιστεύει ότι το αποτελεσματικό ηγετικό στέλεχος πρέπει να έχει :

- ❖ Ικανότητα λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων
- ❖ Επιστημονική κατάρτιση και εμπειρία
- ❖ Ικανότητα συνεργασίας και σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων με τους εργαζόμενους όλων των βαθμίδων, που θα διέπονται από σεβασμό και αντικειμενικότητα.
- ❖ Ικανότητα ανίχνευσης των αδυνάτων σημείων του οργανισμού και της έγκαιρης αποτελεσματικής επέμβασης
- ❖ Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης
- ❖ Συστημική σκέψη η οποία περιλαμβάνει την παρατήρηση και την παρέμβαση για την επίτευξη κοινού νοήματος.

Στοιχεία που οφείλει να λαμβάνει υπόψιν του ο ηγέτης.

- ✓ Να πείθει το προσωπικό ότι ο στόχος που έχει τεθεί είναι πολύ υψηλός, ώστε να έχουν κίνητρα για να καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια.
- ✓ Ισχυροί δεσμοί, ειλικρινές ενδιαφέρον και εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, δίνουν θεαματικά αποτελέσματα.
- ✓ Να φροντίζει η εργασία των συνεργατών του, να τους επιτρέπει να αισθάνονται δημιουργικοί, να λαμβάνουν ικανοποίηση μέσα από τις επιτυχίες της ομάδας.

Από τα ανωτέρω συμπεραίνεται ως αναγκαία η ενσωμάτωση των σύγχρονων πορισμάτων της ψυχολογίας στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

Με άλλα λόγια, ο ηγέτης του σήμερα προκειμένου να βελτιώσει το ανθρώπινο δυναμικό θα πρέπει: α) να βάζει στόχους και να είναι συνειδητοποιημένος για την κατεύθυνση τους (Φασουλής 2001), β) ανάλογα με τους στόχους να δημιουργεί και την οργανωτική δομή γ) να λύνει τα προβλήματα που προκύπτουν ενώ οι αποφάσεις να λαμβάνονται συνεργατικά, με γνώμονα το κοινό συμφέρον δ) να δείχνει σεβασμό στους υφιστάμενους του, να αποδέχεται τη διαφορετικότητα και να καλλιεργεί καλούς διάυλους επικοινωνίας, ε) να το χαρακτηρίζουν ειλικρίνεια, αποφασιστικότητα, δικαιοσύνη, ζ) να έχει καλή συναισθηματική νοημοσύνη ειδικά στο τομέα του χειρισμού των προσωπικών του συναισθημάτων, δηλαδή να αυτό παρακινείται να κατανοεί τον συναισθηματικό κόσμο των άλλων (Αθανασούλα - Ρέππα 2008) και τέλος να προσαρμόζει την εκπαιδευτική μονάδα στο διαρκώς εξελισσόμενο εξωτερικό περιβάλλον.

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες έχουν τα εξής χαρακτηριστικά :

- έχουν συναίσθηση των δικών τους ικανοτήτων
- παρακινούν την ομάδα μέσω της άσκησης χαρισματικής ηγεσίας
- δρουν με ευελιξία χρησιμοποιώντας διάφορα στυλ διοίκησης
- για να εξασφαλίσουν τους στόχους της οργάνωσης δημιουργούν διάφορες συνεργασίες.

Ως εκ τούτου για να έχουμε μία καλή ηγεσία, χρειάζονται στελέχη που να έχουν στοιχεία καλού μάνατζερ αλλά και καλού καθοδηγητή που να διέπεται από τα αισθήματα της συνέπειας της ευθύνης και της διαλλακτικότητας (Φασουλής, 2001). Οι οργανισμοί που διακρίνονται στο χώρο τους, βασίζονται σε ικανούς ηγέτες και σε ικανοποιημένο προσωπικό που παρακινείται καταλλήλως. Είναι χρήσιμο, τα εκπαιδευτικά ηγετικά στελέχη να είναι καταρτισμένα και να εφαρμόζουν ένα σύγχρονο και επιτυχημένο σύστημα διοίκησης προσαρμοσμένο πάντα στα ελληνικά δεδομένα (Κέφης, 2010). Η δυνατότητα της σχολικής μονάδας να λειτουργήσει σωστά και να επιτύχει τους στόχους της εξαρτάται σε ένα μεγάλο ποσοστό από τη

σχολική διοίκηση (Σαϊτής, 2007). Επομένως, ο σχολικός διευθυντής θα πρέπει να είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της ηγεσίας.

3.2 Παραδοσιακά μοντέλα ηγεσίας

Από πολύ νωρίς, η διοικητική επιστήμη δημιούργησε θεωρίες ηγεσίας στην προσπάθειά της να προτείνει το πιο κατάλληλο στυλ ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, η οργάνωση και διοίκηση των σχολείων ακολουθεί τις μεθόδους διοίκησης των κοινωνικών οργανισμών. Ο χώρος της εκπαίδευσης παίρνει, αφού πρώτα τις διαμορφώσει κατάλληλα, τις θεωρίες Διοίκησης των Επιχειρήσεων (Πασιαρδής, 2004). Λόγω της ιδιάζουσας σημασίας που έχει πρωτοβάθμια εκπαίδευσης στην εκπαίδευση και αγωγή των παιδιών, η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση πάνω στα συνεχώς μεταβαλλόμενα δεδομένα της εκπαιδευτικής ηγεσίας κρίνεται αναγκαία (Πασιαρδής, 2006). Ο σύγχρονος διευθυντής, είναι επιτακτικό να γνωρίζει διάφορες θεωρίες οργάνωσης και διοίκησης σχολικής μονάδας ώστε να επιλέξει εκείνα τα στοιχεία που του είναι χρήσιμα προκειμένου να διοικήσει σωστά το σχολείο όπου εργάζεται. Ακολουθώντας, θα αναπτυχθούν μερικά από τα παραδοσιακά μοντέλα ηγεσίας.

3.2.1. Το μοντέλο γραφειοκρατίας του Weber

Η θεωρία αυτή (1947) βασίζεται μεταξύ άλλων στην ιεραρχική κατάταξη, στη ψυχρή καθοδήγηση και στους κανονισμούς. Από την μία μεριά, όντως, στο σχολείο υπάρχει η ιεραρχία η οποία πρέπει να γίνεται σεβαστή και οι κανονισμοί προκειμένου να λειτουργήσει σωστά, από την άλλη πλευρά όμως, η ψυχρή καθοδήγηση μπορεί να προκαλέσει τυπικότητα και απουσία συναισθήματος ενώ οι αυστηροί και πολλοί κανόνες δημιουργούν ακαμψία και μακροπρόθεσμα, μαρασμό στον οργανισμό (Πασιαρδής, 2005).

3.2.2. Η θεωρία X και Y του McGregor

Παρουσιάστηκε το 1960. Σύμφωνα με τη θεωρία X, οι άνθρωποι δεν ενδιαφέρονται να αναλάβουν ευθύνες και να παράγουν έργο, ενώ σύμφωνα με τη θεωρία Y οι άνθρωποι θέλουν να νιώθουν δημιουργικοί και να συμμετέχουν στους στόχους της εργασίας. Βασικός πυρήνας της θεωρίας είναι ότι ο ρόλος της διεύθυνσης είναι να

ετοιμάζει εκείνες τις συνθήκες εργασίας ώστε οι εργαζόμενοι να ικανοποιούν πρώτα τις δικές τους ανάγκες και μετά τους στόχους του οργανισμού (Πασιαρδής, ό.π.). Έτσι, αν ο διευθυντής ακολουθεί τη θεωρία Χ θα είναι αυταρχικός με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό προσωπικό να νιώθει δυσαρέσκεια και να είναι αναποτελεσματικό, αντίθετα, αν ακολουθεί τη θεωρία Υ, ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι εκτιμάται το έργο του και θα είναι πιο δημιουργικός.

3.2.3. Η θεωρία των Blake και Mouton

Βασίζεται σε δύο διαστάσεις: η πρώτη που αφορά την κατεύθυνση του ηγέτη προς τα αποτελέσματα και η δεύτερη, με ενδιαφέρον για το προσωπικό. Με αυτό τον τρόπο προκύπτουν τα ανάλογα διοικητικά στυλ που μπορούν να συναντηθούν και στο χώρο της εκπαίδευσης:

- 1). Το αδιάφορο, που χαρακτηρίζεται από το ελάχιστο ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα και το προσωπικό,
- 2). Το αυταρχικό, με μεγάλο ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα ελάχιστο για το προσωπικό,
- 3). Του εκκρεμούς, που έχει σε ισορροπία το ενδιαφέρον του για τα αποτελέσματα και το προσωπικό,
- 4). Το ανθρωπιστικό, με μεγάλο ενδιαφέρον για το προσωπικό χαμηλό δε για τα αποτελέσματα,
- 5). Το δημοκρατικό, που έχει εξίσου μεγάλο ενδιαφέρον και για το προσωπικό και για τα αποτελέσματα.

3.3 ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Η προώθηση σύγχρονων μορφών ηγεσίας που καλλιεργούν τη συνεργασία, την πρωτοβουλία και την συμμετοχή στον εκπαιδευτικό χώρο αποτελεί πλέον, σύμφωνα με τα πορίσματα διεθνώς, μία αναγκαιότητα (Φασούλης, 2001). Παρακάτω θα αναπτυχθούν αναλυτικά οι σύγχρονες κατευθύνσεις ηγεσίας.

3.3.1. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ο ηγέτης δεν εστιάζει μόνο στον έλεγχο αλλά ενδιαφέρεται και στο να ενδυναμώσει τους εργαζόμενους. Ως εκ τούτου, καθοδηγεί και λειτουργεί ως μέντορας, αναγνωρίζει, επιβραβεύει το προσωπικό ως μέσο θετικής ενίσχυσης και ηθικής ανταμοιβής. Παράλληλα, προωθεί την λήψη αποφάσεων ποιότητας, εστιάζει στη συνεργασία και φροντίζει να καλλιεργεί την εμπιστοσύνη ανάμεσα στους υπαλλήλους, αφού αυτή μειώνει την αντίσταση και το φόβο των αλλαγών (Ψυχογιός, 2001).

3.3.2. Θεωρία της διοίκησης μέσω στόχων

Αναπτύχθηκε το 1973 από τον House. Η κεντρική ιδέα της είναι ότι διευθυντές σχεδιάζουν μαζί με τους εκπαιδευτικούς τους στόχους οι οποίοι είναι σαφώς προσδιορισμένοι, εφικτοί και χρονικά οριοθετημένοι. Ταυτόχρονα σχεδιάζονται και οι δείκτες ώστε να αξιολογηθεί ποιοτικά και ποσοτικά η εκπλήρωση των προαναφερθέντων στόχων. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στη θεωρία των αναγκών του Maslow, ενώ οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τα μέσα αξιολόγησης της προσπάθειάς τους. Είναι απλή στην εφαρμογή και μετρήσιμα τα αποτελέσματα. Εφαρμόζεται στο δημόσιο εκπαιδευτικό χώρο των Ηνωμένων Πολιτειών ενώ αποτελεί μέσω αξιολόγησης διευθυντικού προσωπικού (Μέξη, 2014). Υπάρχουν όμως και δυσκολίες όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι θα πρέπει να δοθούν κίνητρα και ότι συνήθως οι στόχοι στο χώρο της εκπαίδευσης επιβάλλονται από την κορυφή της πυραμίδας ιεραρχίας (Σαΐτης, 2008).

3.3.3 Η θεωρία του «κύκλου ζωής» των Hersey and Blanchard

Αναπτύχθηκε το 1984 και υποστηρίζει τη θέση ότι ο ηγέτης λειτουργεί με διαφορετικό τρόπο ανάλογα τις συνθήκες, την ετοιμότητα, την ωριμότητα των εργαζομένων. Έτσι, ο διευθυντής του σχολείου στην αρχή συμπεριφέρεται με κατευθυντικό και συνάμα με επαινετικό τρόπο, μέχρι οι υφιστάμενοί του να φτάσουν σε πιο ώριμο επίπεδο και να κατέχουν γνώσεις και δεξιότητες που να μπορούν να ανταποκριθούν στο έργο τους ανεξάρτητα από την υποστήριξη και τη θετική ενίσχυση του διευθυντή. Τότε ο διευθυντής μεταβιβάζει κάποιες από τις εξουσίες του

στο προσωπικό και ο ίδιος αναλαμβάνει τον ρόλο συντονιστή. Αυτό βέβαια προϋποθέτει μία κάποια πείρα και ευελιξία εκ μέρους του διευθυντή ώστε να εναλλάσσει τα στυλ ηγεσίας ανάλογα την περίπτωση.

3.3.4. Ηγεσία που ενδυναμώνει

Η θεωρία της ενδυνάμωσης εισηγείται τη μεταφορά της εξουσίας, τη λήψη πρωτοβουλιών και την ενεργή συμμετοχή στις αποφάσεις με απαραίτητο επιστέγασμα την αμοιβή, ούτως ώστε να δημιουργηθεί αίσθηση ελευθερίας κινήσεων στο άτομο και βέβαια να αντλήσει ικανοποίηση από το έργο του (Μπρίνια, 2008). Έτσι το άτομο θα ενδιαφέρεται και θα προσπαθεί περισσότερο και θα βιώνει ευχαρίστηση και λιγότερο άγχος (Μπουραντάς, 2005). Εν κατακλείδι, πετυχημένη επικοινωνία και ηγετική καθοδήγηση επιδρούν θετικά στην εργασιακή κουλτούρα με αποτέλεσμα την ευημερία του προσωπικού και του οργανισμού.

3.3.5. Ηγεσία που παρακινεί

Ένα από τα εκ των ουκ άνευ καθήκοντα του πετυχημένου ηγέτη είναι και το να παρακινεί τους υφιστάμενους του, καθώς αυτό σχετίζεται με την απόδοσή τους (Μπουραντάς, 2002). Η παρακίνηση θα πρέπει να γίνεται μέσω του σωστού παραδείγματος του ηγέτη και όχι της ανάπτυξης του φόβου στους εργαζόμενους.

Στη βάση της πυραμίδας της θεωρίας των αναγκών του Maslow, υπάρχουν οι βιοτικές ανάγκες ενώ στην κορυφή οι ανάγκες για δημιουργία, σεβασμό, κύρος, αναγνώριση, επιρροή, ανεξαρτησία, αυτοεκτίμηση και αυτοπραγμάτωση. Έχοντας αυτό υπόψιν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, είναι χρήσιμο να γνωρίζει τις ανάγκες και τα κίνητρα που υποκινούν το άτομο ώστε να τα διαχειριστεί κατάλληλα και να επιτύχει τους στόχους των εκπαιδευτικών αλλά και του σχολείου (Μπρίνια, ό.π.).

3.3.6. Ηγεσία που καθοδηγεί και συμβουλεύει

Είναι σαφώς πιο αποδοτικό οι σύγχρονοι ηγέτες να συμβουλεύουν παρά να κρίνουν. Ηγεσία με ενθάρρυνση και καθοδήγηση (coaching) στηρίζεται στην ιδέα του διευθυντή - καθοδηγητή (coach) ο οποίος είναι καλός και ενεργός ακροατής, παρακινεί και δεν διατάζει, αντί να ελέγχει καλλιεργεί τη δέσμευση των εργαζομένων, είναι υπεύθυνος, αξιοκρατικός, επικοινωνιακός και σε καμία

περίπτωση ευθυνόφοβος. Με αυτό τον τρόπο ανεβαίνει η απόδοση και το ηθικό των εκπαιδευτικών.

3.3.7 Διαπροσωπική ηγεσία (interpersonal leadership)

Δίνει μεγάλη έμφαση στη συνεργασία, στις επιτυχημένες διαπροσωπικές σχέσεις με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας δηλαδή ηγέτες εκπαιδευτικούς μαθητές γονείς αλλά και εκτός του σχολείου (Bush, 2008). Ο εν λόγω τύπος ηγεσίας στηρίζεται στη διαπροσωπική νοημοσύνη που προϋποθέτει υψηλή αυτοεπίγνωση προκειμένου να υπάρχει επιτυχημένη συσχέτιση με τους άλλους. Για μια συναισθηματικά ευφυή ηγεσία είναι απαραίτητη η αυτοεπίγνωση και η διαπροσωπική ευφυΐα. Εάν ένας ηγέτης δεν έχει αναπτυγμένη διαπροσωπική νοημοσύνη παρουσιάζονται πολλά προβλήματα όπως εντάσεις, χαμηλά κίνητρα, επιθετική διάθεση και τελικά αδιαφορία. Αντίθετα, όταν είναι αναπτυγμένη, τότε έχουμε συνεργασία, ύπαρξη ισχυρών δεσμών, σωστή διαχείριση συγκρούσεων, μεγάλη επιρροή και δυναμική επίδραση στην αλλαγή.

3.3.8 Συναλλακτική ηγεσία transactional leadership

Σύμφωνα με τον Bass (1999) η συναλλακτική ηγεσία στηρίζεται στη συναλλαγή δηλαδή στην αμοιβή - ανταπόδοση εφόσον οι εργαζόμενοι δείξουν την επιθυμητή συμπεριφορά και στην τιμωρία-κύρωση, εάν όχι. Συνεπώς ο διευθυντής επικεντρώνει την προσοχή και τις δυνάμεις του στους σκοπούς του σχολείου και όχι ιδιαίτερα στους ανθρώπους. Το εκπαιδευτικό δυναμικό αναλαμβάνει δράση εφόσον προκύπτουν οφέλη. Οι συναλλακτικοί ηγέτες αφού διερευνήσουν τις ανάγκες των υφισταμένων τους, τους προσφέρουν σε αντάλλαγμα δουλειές, ασφάλεια, κάποιο αξίωμα και για αυτό έχουν και μεγάλη συμμόρφωση από αυτούς. Άρα, η σχέση διευθυντή με εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζεται από αμοιβαία δοσοληψία (Πασιαρδής, 2014; Σαΐτης, 2014).

3.3.9 Καθοδηγητική ή παιδαγωγική ηγεσία (Instructional leadership)

Σύμφωνα με αυτό τον τύπο ο ρόλος των ηγετών είναι να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς ώστε αυτοί να παράγουν όσο το δυνατόν καλύτερο εκπαιδευτικό έργο (διδασκαλία - μάθηση) που αυτός είναι και ο βασικός στόχος των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η ηγεσία επικεντρώνεται στην καλλιέργεια του κοινωνικού και εκπαιδευτικού τομέα των μαθητών, του πνευματικού τομέα των εκπαιδευτικών και της συμπεριφοράς τους (Sergiovanni, 2001). Στοχεύει στην προμήθεια και τη συνετή διαχείριση των πόρων, στην καλλιέργεια σχολικού κλίματος και κουλτούρας που θα εμφορείται από τις αξίες της εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

3.3.10. Ηγεσία που υπηρετεί

Αυτός ο τύπος ηγεσίας, δανείζεται στοιχεία από άλλες μορφές ηγεσίας κυρίως την διαπροσωπική μετασχηματιστική και παιδαγωγική, βάζοντας επιπλέον την έννοια του ηγέτη που έχει στην αντίληψή του, τους άλλους πάνω από τον εαυτό του (Laub, 1999). Πιο συγκεκριμένα ο ηγέτης που ακολουθεί αυτόν τον τύπο της ηγεσίας, εφαρμόζει την ενεργητική ακρόαση και ακολούθως την αποδοχή των ιδεών των εργαζομένων, τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση του άλλου ενημερώνεται και έχει αυτογνωσία φροντίζει να δημιουργήσει ένα συναισθηματικό κέντρο στον οργανισμό, δημιουργεί ευκαιρίες ανάπτυξης και γέφυρες για προσφορά στην κοινωνία, εμφυσά στα μέλη της ομάδας την ικανότητα να εμβαθύνουν στις σκέψεις τους, έχει πειθώ, διαβλέπει τις πιθανές συνέπειες των αποφάσεών του στο μέλλον, μοιράζεται την ηγεσία και δημιουργεί τη μορφή της κοινότητας στον οργανισμό όπου τα άτομα επικοινωνούν τα ζητήματα που τους ενδιαφέρουν.

3.3.11. Μετασχηματιστική ηγεσία transformational leadership

Τα τελευταία χρόνια κατέχει ξεχωριστή θέση στα μοντέλα ηγεσίας, κάτι που το επιβεβαιώνουν τα ερευνητικά δεδομένα που τη συνδέουν με τη σχολική αποτελεσματικότητα. Τη θεωρία αυτή εισηγείται το 1985, ο Bass. Συνδέεται στενά με συναδελφικά μοντέλα και έχει να κάνει με την ενθάρρυνση του προσωπικού να συνεργάζεται, να λαμβάνει ενεργό μέρος στη λήψη των αποφάσεων, να αναπτύσσει κοινό όραμα, να διαμοιράζεται την ηγεσία, με σκοπό αρχικά τον ενθουσιασμό, και

σε δεύτερη φάση τη δέσμευσή τους στην επίτευξη των σκοπών. Τα καθήκοντα εναλλάσσονται τακτικά μεταξύ των υφιστάμενων και επιδιώκεται μία σύγκλιση ανάμεσα στις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά των εκπαιδευτικών και το έργο. Η εξουσία δε χρησιμοποιείται για να ελέγξει τους εργαζόμενους αλλά για να μοιραστούν καθήκοντα και αρμοδιότητες (Σαϊτής, 2014). Ο ηγέτης φυσικά θα φροντίσει για την αποστολή του σχολείου, μεταφέρει το όραμα το οποίο είναι σαφές, δίνοντας πρώτος το καλό παράδειγμα μεταδίδοντας ταυτόχρονα ενθουσιασμό για την επίτευξη του οράματος. Παράλληλα, με την προσωπικότητα και τις δεξιότητες του καταφέρνει να αυξήσει την αυτοπεποίθηση, παρώθηση, την ενδυνάμωση και συγχρόνως τη δέσμευση των εκπαιδευτικών. Είναι ακέραιος, αξιόπιστος και συνεπής στις δεσμεύσεις του. Στη μετασχηματιστική ηγεσία υπάρχει ταύτιση των κινήτρων ηγετών και των υφιστάμενων. Αμφότεροι αφιερώνουν όλες τις δυνάμεις τους στο κοινό σκοπό. Τα βασικότερα σημεία της ηγεσίας αυτής είναι η δημιουργία κοινού σαφούς οράματος, που να συμφωνεί με το αξιακό σύστημα του σχολείου, ευνοϊκού σχολικού κλίματος, καινοτομιών καθώς και το αμέριστο ενδιαφέρον για τις ανάγκες μαθητών και εκπαιδευτικών (Bass, 1985). Το κύριο πλεονέκτημα είναι ότι η ηγεσία στηρίζεται σε πολλά άτομα και όχι σε ένα, ενώ από έρευνες του Bass(1985),αναφέρεται ικανοποίηση και αποδοτικότητα στην ομάδα. Δυστυχώς όμως, αρκετοί ερευνητές συμφωνούν ότι αυτό το μοντέλο ηγεσίας είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα καθώς ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, αυστηρά ιεραρχικό και ανελαστικό (Βασιλειάδου & Διεωνίτου, 2014; Κατσαρός 2008).

3.4 Σύνδεση μετασχηματιστικής ηγεσίας και συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση.

Παρακάτω θα αναπτυχθούν διάφορες έρευνες και συμπεράσματα που υποδεικνύουν μία θετική συσχέτιση μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Έρευνα σε σαράντα εννιά μάνατζερ έδειξε ότι αυτοί που εφαρμόζουν μετασχηματιστικού τύπου ηγεσία, είχαν περισσότερο αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη, ιδιαίτερα στους τομείς του εξατομικευμένου ενδιαφέροντος και της επιρροής (Barling, Slater, & Kelloway, 2000). Ακολούθως, βρέθηκε ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες υποστηρίζουν συναισθηματικά αλλά και εκφράζουν τη

συγκίνησή τους όσον αφορά τις προσδοκίες τους στους υφιστάμενούς τους (Bass, 2002). Επιπλέον βρέθηκε ότι εκτιμούσαν σωστά τα λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία των συνεργατών τους. Με τη στάση τους δημιουργούν είναι καλό εργασιακό κλίμα προωθώντας τον ενθουσιασμό και τη δημιουργικότητα τους, που αυτό με τη σειρά του προκάλεσε την παραγωγικότητα των εργαζομένων. Επίσης οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι πιο ικανοί στη στρατηγική και στην οργάνωση των ομάδων ενώ ταυτόχρονα εμπνέουν εμπιστοσύνη και δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό κάνοντας το εργατικό δυναμικό να δουλεύει περισσότερο για τον κοινό στόχο (Πλατσίδου, 2010). Τέλος, σχεδόν απόλυτη ταύτιση φάνηκε σε έρευνα σε Μεταπτυχιακά Προγράμματα Διοίκησης 5 χωρών (Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, Ελλάδα, Πορτογαλία, Νότια Κορέα και Μπαγκλαντές) μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης (Rahim, Psenicka, Polychroniou, Oh, Ferdousy, & Dias, 2006).

Ανάμεσα σε 43 ηγετικά στελέχη βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί θεμέλιο λίθο της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Μέξη, 2014). Αντίστοιχα στην Ελλάδα και σε 267 ηγετικά στελέχη τη βοήθεια ερωτηματολογίων αλλά και πρόσωπο με πρόσωπο δομημένων συνεντεύξεων, εμφανίστηκε απόλυτη θετική σχέση μεταξύ των δύο παραπάνω εννοιών με αποτέλεσμα την αποτελεσματικότητα της ομάδας (Polychroniou, 2009).

Όπως γίνεται κατανοητό, δεν υπάρχει τέλειο στυλ ηγεσίας γιατί αυτό εξαρτάται από την περίπτωση που χρησιμοποιείται (Μπουραντάς, 2005) αφενός, και αφετέρου, κάθε στυλ έχει τα δικά του πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα (Σαΐτης, 2008). Η αποτελεσματικότητά της ηγεσίας εξαρτάται πέρα από το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζεται και από τις αρετές του που εμφορείται το ηγετικό στέλεχος, όπως: το ενδιαφέρον για τις ανάγκες και τα προβλήματα του προσωπικού, η αυστηρότητα στην τήρηση των κανόνων, η συνέπεια, δικαιοσύνη, ειλικρίνεια και τέλος η ταπείνωση που εκφράζεται μέσα από την παραδοχή του λάθους, τη δεκτικότητα στην κριτική, το σεβασμό στη διαφορετικότητα, χωρίς όμως αυτό να συνεπάγεται τη χαμηλή αυτοπεποίθηση και την υποχωρητικότητα (Μπουραντάς, ό.π.).

Όπως και να έχει η επιτυχημένη ηγεσία πρέπει να ακολουθεί την εξέλιξη του περιβάλλοντος μέσα από τακτική επαναξιολόγηση (Μπουραντάς 2002). Επιπλέον,

χρειάζεται μία μίξη ηγετικών μοντέλων που να αξιοποιεί τις αντίστοιχες πρακτικές προσαρμοσμένες στη μοναδικότητα του κάθε σχολείου και στην κατάσταση που επικρατεί σε αυτό και στην κοινότητά του (Σαΐτης, 2005). Εν τέλει, το στυλ ηγεσίας που θα εφαρμοστεί θα είναι το συνονθύλευμα της προσωπικότητάς του ηγέτη, του επιπέδου ωριμότητας ή ποιότητας του εκπαιδευτικού δυναμικού και τις συνθήκες του περιβάλλοντος (Μπουραντάς, 2002). Η συναισθηματικά υγιής ηγεσία αναλύεται εκτενέστερα σε παρακάτω κεφάλαιο.

3.5 Χαρακτηριστικά του συναισθηματικά «ευφυούς» οργανισμού

Όπως υπάρχουν άνθρωποι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έτσι υπάρχουν και οργανισμοί συναισθηματικά ευφυείς. Είναι αυτοί στην οποία οι εργαζόμενοι έχουν τη μεγαλύτερη απόδοση, ενώ την ηγεσία τους έχουν αναλάβει συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες που καθοδηγούν, αντιμετωπίζουν προβλήματα και δημιουργούν τέτοιες εργασιακές συνθήκες που προκαλούν την κινητοποίηση των εργαζομένων που είναι ένας συνεχής στόχος - πρόκληση.

Ανάγκες των εργαζομένων που δεν έχουν ικανοποιηθεί προκαλούν αρνητικά συναισθήματα όπως φόβο, ένταση. Αντιθέτως, ένα οργανωσιακό περιβάλλον που ενδυναμώνει τις κοινωνικές σχέσεις, αναγνωρίζει την αξία, αφήνει την ελεύθερη έκφραση, χωρίς να εμμένει σε ατοπήματα, λανθασμένες κινήσεις και αδυναμίες, καταφέρνει την επιχείρηση να ανελιχθεί (Καλούρη, 2008).

3.6 Αδυναμίες των οργανισμών

Σύμφωνα με την Μπρίνια (2008) οι κυριότερες αδυναμίες που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονοι οργανισμοί είναι οι εξής:

- έλλειψη πνεύματος συνεργασίας
- δημιουργία ανέντιμων ραδιουργιών από στα στελέχη
- σκόπιμη απόκρυψη προβλημάτων του οργανισμού, από ίδιον όφελος
- προβληματικό δίκτυο επικοινωνίας και πληροφόρησης
- απαρχαιωμένα στυλ ηγεσίας
- τα κέρδη γίνονται αυτοσκοπός με καταστρεπτικές συνέπειες στην ψυχοσωματική υγεία από την υπερβολική εργασία, τους χαμηλούς μισθούς, την έλλειψη αξιοκρατίας και την αποθάρρυνση των πρωτοβουλιών του προσωπικού.
- δεν δίνεται η πρέπουσα σημασία στο συναισθηματικό κόσμο των εργαζομένων με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να έχουν πεσμένο το ηθικό τους, να μην αναπτύσσονται η δημιουργικότητα και κίνητρά τους, η διάθεση για πρωτοβουλία και τελικά, να μην έχουν την επιθυμητή απόδοση.

Μακροπρόθεσμα, αν και εφόσον δεν λυθούν τα παραπάνω προβλήματα, είναι πιθανό το επακόλουθο της μείωσης της παραγωγικότητας και βέβαια η βιωσιμότητα του οργανισμού, θα γίνει αμφίβολη.

Με τους κατάλληλους χειρισμούς και πολιτικές, με έγκαιρη πρόληψη και παρέμβαση είναι δυνατόν να αποφευχθούν, αλλά και να αντιμετωπιστούν όλες οι ανωτέρω προαναφερθείσες δυσχέρειες. Έτσι λοιπόν Cherniss και Goleman (2001) προτείνουν τις παρακάτω διαδικασίες :

1)διενέργεια επιμορφωτικών σεμιναρίων είτε εντός του οργανισμού είτε εκτός, όπου θα εξασκηθούν στη διαχείριση των συναισθημάτων τους αλλά ταυτόχρονα και στην οριοθέτηση των επιθυμιών και των προτεραιοτήτων τους.

2)σαφής και έγκαιρη πληροφόρηση εργαζομένων από τη διοίκηση. Σε αυτό θα βοηθούσε η ύπαρξη συγκεκριμένων ατόμων που θα είναι υπεύθυνα για την διάχυση της πληροφορίας συνεργασία μεταξύ των ομάδων

3)καλλιέργεια της εμπιστοσύνης, της ειλικρίνειας, της ανοιχτής έκφρασης των συναισθημάτων χωρίς το φόβο επιβολής κυρώσεων.

4)ένα κλίμα ασφαλείας ωθεί τους εργαζόμενους σε αύξηση της δημιουργικότητας και αφοσίωση στον οργανισμό.

Όσον αφορά τον γενικό σχεδιασμό για την ομαλή λειτουργία μιας επιχείρησης ο Goleman (1998α) τονίζει ότι η τελευταία θα πρέπει να δώσει έμφαση στα εξής σημεία:

- να επιδιώκει την αξιολόγηση και ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης του καθενός από τους εργαζόμενους
- συντονίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις
- η συναισθηματική νοημοσύνη να είναι εκ των ουκ άνευ προτεραιότητα στην πρόσληψη, ανάπτυξη, και αξιολόγηση των εργαζομένων, ιδιαίτερα στην περίπτωση των προαγωγών.

3.7 Μέθοδοι ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στον οργανισμό

Πολύ συχνά, αναπτύσσεται ο προβληματισμός εάν η συναισθηματική νοημοσύνη είναι κάτι που ο άνθρωπος το έχει ή είναι κάτι που το αποκτά και το αναπτύσσει μέσα από τη διδασκαλία. Ένα ερώτημα καθόλου απλό, καθώς εμπλέκονται πάρα πολλοί παράγοντες ώστε να υπάρχει μία μονολεκτική - αφοριστική απάντηση. Ειδικοί επιστήμονες ισχυρίζονται ότι σε κάποιους συγκεκριμένους τομείς συναισθηματικών δεξιοτήτων, υπάρχει γενετικό υπόστρωμα. Εντούτοις, καταλυτικός είναι ο ρόλος των επιδράσεων του περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, ο Goleman (1998α), πιστεύει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, δεν έχει εγγενή χαρακτήρα, αντίθετα, ο Μπουραντάς (2002), αναφέρει ότι οι επιστήμονες στηρίζουν την ύπαρξη γενετικής προδιάθεσης σε ορισμένες ικανότητες, χωρίς να παραβλέπει την σημαντικότητα των επιδράσεων του περιβάλλοντος κατά την ευαίσθητη παιδική ηλικία. Οι περισσότεροι δε επιστήμονες (Boyatzis, 2009) συμφωνούν στο διδακτό της συναισθηματικής νοημοσύνης και την

αποτελεσματικότητά της στους τομείς της διαπαιδαγώγησης, επαγγελματικής επιτυχίας και αρμονικών προσωπικών σχέσεων.

Οι νευροεπιστήμονες, έχουν ανακαλύψει ότι στην αμυγδαλή βρίσκονται τα κέντρα συναισθηματικής μνήμης, όλων αυτών των συνηθειών και δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη συναισθηματική μάθηση, δηλαδή, τι κάνει ένα άτομο να απολαμβάνει ή όχι κάτι. Συνεπώς η αμυγδαλή σταθμίζει, αξιολογεί όσα μας ενδιαφέρουν, δημιουργώντας έτσι τα κίνητρα συμπεριφοράς. Άνθρωποι με βλάβη στην αμυγδαλή δεν είναι σε θέση να ξεχωρίσουν τι τους κινητοποιεί και τι όχι, με αποτέλεσμα να μην έχουν κίνητρα και να εκτελούν αδιάφορα και παθητικά τις δραστηριότητές.

Εδώ, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η προσπάθεια διασαφήνισης της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα από την επιστήμη της νευροφυσιολογίας από ότι φαίνεται έχει πολύ μέλλον ακόμη καθώς έχουν διερευνηθεί μέχρι στιγμής, ελάχιστες εγκεφαλικές περιοχές και οι αντίστοιχες νευρωνικές συνάψεις που τις ενώνουν.

Η εκπαίδευση ενός εργαζόμενου οφείλει να είναι εισαγωγική, δηλαδή αυτή που γίνεται με το που προσληφθεί ο εργαζόμενος με σκοπό τη ένταξή του στον οργανισμό, ενώ το βοήθη να αποκτήσει τις απαραίτητες εκείνες δεξιότητες ώστε να οδηγηθεί στην επιτυχία αλλά και κάνει σαφές τι προσδοκά από αυτόν σε σχέση με την απόδοσή του αλλά και τη συμπεριφορά του ο οργανισμός. Ακολούθως, η εκπαίδευση του θα πρέπει να είναι διαρκής ώστε να καλυφθούν κενά ή αδυναμίες και εν γένει να υπάρξει βελτίωση.

Παράλληλα έχουμε αντίστοιχες παρεμβάσεις που σκοπό έχουν την καλλιέργεια των ένδο- και δια-προσωπικών δεξιοτήτων σε ηγέτες αλλά και σε εργαζόμενους διαφόρων επιπέδων. Ένα τέτοιο πρόγραμμα ήταν του Voyiatzis το 2007, «Leadership Executive Assessment and Development Course» που στηρίχθηκε στο θεωρητικό μοντέλο του Goleman, και έχει να κάνει με την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση δηλαδή να δημιουργούν οι εργαζόμενοι ένα σχέδιο όπου θα οργανώνουν τις αξίες και τους στόχους τους.

Σύμφωνα με τον Rogers (1999), οι πιο συνήθεις μέθοδοι εκπαίδευσης για τους ενήλικες είναι οι παρακάτω :

1. Σεμινάριο. Ο συντονιστής μοιράζει την υπό μελέτη έννοια σε μικρότερες ενότητες και την δίνει στους εκπαιδευόμενους ώστε να κάνουν μία αρχική προσπάθεια εξερεύνησής της. Ακολουθεί μία παρουσίαση και στο τέλος συζήτηση με τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων κάτι που την καθιστά τη μέθοδο αποτελεσματική.
2. Μελέτη Περίπτωσης (case study). Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να δώσουν πιθανές λύσεις σε ένα συγκεκριμένο πρακτικό πρόβλημα.
3. Το παίξιμο ρόλων (role playing). Οι εκπαιδευόμενοι υποδύονται ρόλους ανάλογα με τα καθήκοντα και τις περιστάσεις και έτσι εξοικειώνονται και υιοθετούν την κατάλληλη συμπεριφορά. Για παράδειγμα το πώς θα πρέπει να διαχειριστούν έναν δύσκολο πελάτη ή ένα συνεργάτη .
4. Βιωματική μέθοδος. Καλλιεργεί την ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης, με χαρακτηριστικό είδος της, την μέθοδο project, δηλαδή την έρευνα του ζητήματος σε ομάδες, όπου ο εργαζόμενος μαθαίνει να συνεργάζεται, επικοινωνεί, και να καλλιεργείται κοινωνικά.

Οι ηγετικές δεξιότητες μπορούν να αποκτηθούν μέσα από την εκπαίδευση και την προσπάθεια (Φασούλης, 2001). Μπορεί να υπάρξει συναίνεση ότι η προετοιμασία είναι σημαντική για το ρόλο του διευθυντή, αλλά υπάρχουν ιδιαίτερες διαφωνίες, συχνά φιλοσοφικές και πολιτικές, για το ποια είδη διευθυντών χρειαζόμαστε, ποιες δεξιότητες και ιδιότητες πρέπει να κατέχουν και πώς πρέπει να εκπαιδευθούν (Crawford & Earley, 2011). Η Μπρίνια (2008), με τη σειρά της εισηγείται ως μέθοδο αύξησης του EQ των εργαζομένων, την βιωματική δια βίου εκπαίδευση. Συνεχίζοντας ο Πολλάλης (2012), υποστηρίζει ότι μέσα από τις εμπειρίες, τον πειραματισμό και την αλληλεπίδραση με τους άλλους, αναπτύσσεται η συμπεριφορά ηγεσίας. Ο Μπουραντάς (2002) συμπεραίνει ότι η εξατομικευμένη διαδικασία ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιο αποτελεσματική από τα σεμινάρια σε ομάδες καθώς και η καθοδήγηση από coach (καθοδηγητή). Άλλες μέθοδοι προετοιμασίας των ηγετικών εκπαιδευτικών στελεχών είναι μέσω καθοδήγησης από τον προϊστάμενο, συμμετοχή σε συνέδρια, εργαστήρια, παρακολούθηση συσκέψεων τρίτων, πρακτική άσκηση κατά την διάρκεια των σπουδών. Επιπλέον το Υπουργείο Παιδείας, καλό θα ήταν να συλλέγει και να καταγράφει τα πιο πρόσφατα πορίσματα στην εκπαιδευτική διοίκηση και να στέλνει στους διευθυντές μηνιαίως τις περιλήψεις

αυτών, προκειμένου αυτοί να ενημερώνονται με πιο εύκολο και γρήγορο τρόπο (Πασιαρδής, 2014).

Σε αυτό το σημείο, θεωρούμε σκόπιμο να παραθέσουμε τις βασικές αρχές που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για μια επιτυχημένη εκπαίδευση των εργαζομένων. Συνεπώς, σύμφωνα με τον Κοκκό (2005), είναι σημαντικό:

1. Να έχουν γνωρίσει οι εργαζόμενοι το στόχο της επιμόρφωσης τους και όχι να προβαίνουν σε αυτήν καταναγκαστικά.
2. Να ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή τους, ενώ από μέρους του εκπαιδευτή να παρέχεται ανατροφοδότηση, να συμπεριλαμβάνεται πρακτική εξάσκηση των αποκτηθέντων δεξιοτήτων, καθώς οι περισσότεροι θεωρητικοί της εκπαίδευσης, συμφωνούν ότι είναι απαραίτητη η πρακτική εμπειρία προκειμένου να επιτευχθεί και να εδραιωθεί η μάθηση.
3. Το πρόγραμμα θα πρέπει να σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο που να συνδέεται με τις πραγματικές ανάγκες κάθε εργαζόμενου.

3.8 Θεμελιώδεις αρχές για την εφαρμογή προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης:

1. Να είναι επακριβώς οριοθετημένες οι ικανότητες αυτές που είναι σημαντικές για την εν λόγω εργασία. Για παράδειγμα σε ένα ηγετικό στέλεχος θα ήταν πιο χρήσιμη η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, της ενσυναίσθησης, της οργανωσιακής επίγνωσης και της επιρροής αλλά και της διαχείρισης των συγκρούσεων, σίγουρα διαφορετικές από τις ικανότητες που θα πρέπει να αναπτύξει ένας πωλητής ή ένας μαθητής.
2. Να θέλει το ίδιο το άτομο να αλλάξει και να βελτιωθεί. αυτό μπορεί να γίνει είτε από εσωτερική ανάγκη ή όταν ο οργανισμός θεσπίζει αμοιβές και κίνητρα για όσους έχουν συναισθηματικά νοήμονα συμπεριφορά.
3. Να γίνεται συχνή και σταθερή επανατροφοδότηση για την απόδοση ώστε να μην ξεφύγει το άτομο από την προσπάθειά του.

4. Η προσπάθεια αλλαγής πρέπει να είναι συνεχής ώστε να γίνει βίωμα, και να έχει μόνιμα αποτελέσματα .

5. Η ύπαρξη μικρών ομάδων στήριξης από άτομα που προσπαθούν να βελτιώσουν τις συναισθηματικές τους δεξιότητες βοηθά ιδιαίτερα (Πλατσίδου, 2010).

3.9 Προγράμματα ανάπτυξης Συναισθηματικής νοημοσύνης στον εργασιακό χώρο

Η αρχή των προγραμμάτων ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στον εργασιακό χώρο έγινε ήδη στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα και συγκεκριμένα στο χώρο των επιχειρήσεων (Cherniss, 2000). Τα πορίσματα της εργασιακής ψυχολογίας, έδειξαν ότι όταν οι διευθυντές δείχνουν αρκετό ενδιαφέρον τους εργαζόμενους τόσο αυτοί αισθάνονται ικανοποίηση και αυξάνουν την εργασιακή τους απόδοση. Τα εν λόγω προγράμματα, κατά κύριο λόγο, επικεντρώνονται στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων στις ομάδες, στη διαχείριση συγκρούσεων, άγχους, στην καλλιέργεια της αυτορρύθμισης καθώς και των κινήτρων υπαλλήλων και των στελεχών (Πλατσίδου, 2004). Οφέλη παρατηρήθηκαν και στους εργαζόμενους στο χώρο της υγείας, καθώς γιατροί εργάζονταν με πιο ωφέλιμο τρόπο για τους ασθενείς τους, αλλά και στην περίπτωση των ανέργων.

Ένα άλλο πρόγραμμα είναι και αυτό των Kornacki & Caruso επίσης το 2007, πού βασίζεται στο μοντέλο των Mayer και εξηγεί τους τρόπους με τους οποίους κάποιους μπορεί να βελτιώσει ικανότητες του μέσα από τις επιδράσεις στον εργασιακό χώρο.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί η ύπαρξη προγραμμάτων που παρέχουν συμβουλευτική καθοδήγηση (coaching) για τη βελτίωση των ατόμων στις σχέσεις της καθημερινής ζωής όπως το «Mindfulness Based Approach to Emocional Inteligence Training», όπου τα άτομα μαθαίνουν να βιώνουν συνειδητά τα συναισθήματά τους και να αποτρέπουν την ανακύκλωση των αρνητικών σκέψεων, κάτι που τους εμποδίζει την πραγματοποίηση των οραμάτων τους.

Στην Ελλάδα, τα προγράμματα για τους εργαζόμενους, παρέχονται από ιδιώτες και απευθύνονται συνήθως σε στελέχη επιχειρήσεων που θέλουν να βελτιωθούν στους τομείς της διοίκησης, στις δεξιότητες αυτοπαρακίνησης, επικοινωνίας και την

αντιμετώπιση έντονων συναισθημάτων. Συγκριτικά, τα προγράμματα που απευθύνονται σε παιδιά εμφανίζουν έναν καλύτερο σχεδιασμό από ότι αυτά των ενηλίκων.

Ωστόσο, για να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων, πρέπει αυτά να σχεδιάζονται με βάση τις αρχές που αναφέρθηκαν παραπάνω και να έχουν επιστημονική βάση. Ακολούθως, να λαμβάνονται υπόψιν οι συνθήκες του πεδίου στο οποίο εφαρμόζεται το πρόγραμμα (κοινωνικές, αναπτυξιακές, πολιτισμικές), καθώς και το σχολικό ή εργασιακό περιβάλλον στο οποίο απευθύνεται. Αυτοί που έχουν αναλάβει την εφαρμογή του προγράμματος πρέπει να έχουν προηγουμένως καταρτιστεί κατάλληλα. Είναι απαραίτητο, να γίνεται έλεγχος αποτελεσματικότητας στις παρεμβάσεις από ανεξάρτητους ερευνητές και να διερευνάται η βραχύ- και μακροπρόθεσμη διατήρηση ωφελειών της παρέμβασης (Πλατσίδου, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

4.1. Κλίμα της σχολικής τάξης

Το κλίμα της σχολικής τάξης αποτελείται από τρεις τομείς (Μπαμπάλης, 2012): τον συναισθηματικό (τι αισθάνεται ο μαθητής όταν βρίσκεται μέσα στην τάξη), της κοινωνικής οργάνωσης (το πλέγμα των σχέσεων που δημιουργείται στην τάξη) αλλά και τον τομέα της εργασίας (υλικοτεχνική υποδομή, κανόνες). Άλλοι ερευνητές προσθέτουν παράγοντες οικολογικούς και πολιτισμικούς (πεποιθήσεις, αξίες). Για να είναι θετικό το κλίμα της σχολικής τάξης, θα πρέπει να είναι φιλικό, ενθαρρυντικό, υποστηρικτικό, να παρακινεί το μαθητή, να καλλιεργεί την αυτοεκτίμηση του, να αναπτύσσει κίνητρα μάθησης καθώς και τη συνεργασία. Τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν από μία τάξη με θετικό κλίμα είναι πάρα πολλά και ιδιαίτερα σημαντικά. Πιο συγκεκριμένα το θετικό σχολικό κλίμα έχει συνδεθεί με:

- ✓ αύξηση της σχολικής επίδοσης (σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι ο δείκτης ευφυΐας των μαθητών και από την διδακτική μέθοδο που εφαρμόστηκε)
- ✓ μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς
- ✓ μείωση μαθησιακών, συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών προβλημάτων
- ✓ αύξηση του αισθήματος του ανήκειν
- ✓ μείωση αρνητικών οικογενειακών επιδράσεων

Παράγοντες που διαμορφώνουν το κλίμα της σχολικής τάξης:

- Προσωπικότητα και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού
- Συμπεριφορά των συμμαθητών (που μπορεί να αποδέχονται ή να απομονώνουν, επικρίνουν, κοροϊδεύουν, εκφοβίζουν ή ακόμα και να ασκούν πολλών μορφών, βία).
- Οι απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος
- Το πλαίσιο εργασίας το οποίο μπορεί να καλλιεργεί τη συνεργασία ή τον ανταγωνισμό (Μπαμπάλης, 2012):

Καταλύτης του κλίματος σχολικής τάξης αποτελεί ο εκπαιδευτικός. Η συμπεριφορά του θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αποδοχή του μαθητή, πηγαίο ενδιαφέρον, θετική λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη. Είναι σημαντικό να οργανώσει την τάξη ώστε ο μαθητής να εισπράττει θετικές εμπειρίες

από τις σχέσεις του με τους μαθητές του γιατί αλλιώς σχολείο μπορεί να στην ενίσχυση του φαύλου κύκλου της απόρριψης και της αποτυχίας που οδηγεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και εντέλει αντικοινωνική συμπεριφορά (Ματσαγγούρας, 2003). Εξίσου σημαντική είναι η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 2008) μέσα από την οποία οι μαθητές δραστηριοποιούνται, επικοινωνούν γνώσεις και ιδέες, ενδυναμώνουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Έτσι οι μαθητές εντάσσονται, κοινωνικοποιούνται και ωριμάζουν συναισθηματικά και ταυτόχρονα μειώνονται τα προβλήματα κακής συμπεριφοράς αφού βελτιώνεται η αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση τους. Ιδιαίτερα απαραίτητη, θεωρείται η χρήση προγραμμάτων αντιμετώπισης προβλημάτων, καλλιέργειας επικοινωνιακών, κοινωνικών, συναισθηματικών δεξιοτήτων και ηθικών αξιών και φυσικά πρόληψης σχολικού εκφοβισμού.

4.2 Επιτυχημένη σχολική κουλτούρα

Συνδυάζοντας πολλές προσπάθειες ορισμού της σχολικής κουλτούρας θα λέγαμε ότι αυτή απαρτίζεται από έκδηλα και μη έκδηλα, πρότυπα συμπεριφοράς που διαχέονται μέσα από *«κοινές αξίες, νόρμες, φιλοσοφίες, αντιλήψεις και παραδοχές που συλλειτουργούν στο σχηματισμό της»* (Πασιαρδής, 2014, σ.157)

Η κουλτούρα γίνεται φανερή από τον τρόπο που συμπεριφέρονται οι άνθρωποι και πολύ πιθανόν να φέρουν παραδοχές όπως για παράδειγμα ότι οι εκπαιδευτικοί είναι μία οικογένεια που συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλον με αποδοχή, σεβασμό και καλλιεργούν κοινές αξίες. Όταν έχουμε ισχυρή κουλτούρα σε έναν οργανισμό εκπληρώνονται οι ανάγκες των εργαζομένων για ασφάλεια ενώ από την πλευρά του οργανισμού καλλιεργείται η συνοχή, η συνεργασία και η αφοσίωση. Για να γίνει δυνατή η κουλτούρα πρέπει να συνεργάζονται όλα τα μέλη, αλλά και να καλλιεργηθούν οι πρόπουσες συμπεριφορές όπως η δημιουργία κοινών στόχων και να υφίσταται σεβασμός, ανοιχτή επικοινωνία, αναγνώριση από τη μεριά του προσωπικού και από τη μεριά των διευθυντών, παροχή στήριξης στους υφισταμένους.

Η κουλτούρα δεν είναι αμετάβλητη στο χρόνο καθώς η κοινωνία συνεχώς μεταβάλλεται. Δεδομένου ότι οι άνθρωποι δεν αλλάζουν εύκολα και γρήγορα τη

συμπεριφορά τους η αλλαγή της κουλτούρας είναι μία δύσκολη υπόθεση, γίνεται εξελικτικά και απαιτεί πολύ χρόνο, για αυτό το λόγο και οι οργανισμοί τη φοβούνται. Για να επιτύχει η αλλαγή, θα πρέπει να ενημερωθούν και προσπαθήσουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, να εντοπιστούν που υπάρχουν τα προβλήματα, να προταθεί σχέδιο νέων νορμών και τέλος να αξιολογηθεί η προσπάθεια. Είναι πολύ εύκολο η πορεία αλλαγής να ξεφύγει από την κατεύθυνσή της, και να επανέλθουμε σε παλιές συμπεριφορές.

4.3 Σχολικό κλίμα, είδη και η σημασία του.

Ως σχολικό κλίμα ορίζεται το «*σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος*» (Πασιαρδής, 2014;σελ.138). Με άλλα λόγια το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις, τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων του σχολείου, αλλά και τις περιβαλλοντολογικές συνθήκες.

Είδη σχολικού κλίματος

Ανάλογα με τη συμπεριφορά που χρησιμοποιούν διευθυντές και διδάσκοντες προκειμένου να ελέγξουν τη συμπεριφορά των μαθητών, διακρίνεται στο *ανθρωπιστικό* που χαρακτηρίζεται από τη δημοκρατική συμπεριφορά και στο *κηδεμονικό*, που είναι χαρακτηριστικό, για την αυστηρότητά του.

Στην πρώτη έρευνα που έγινε για το κλίμα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Hoy και Clover, το οποίο βασίστηκε στους παράγοντες της συναδελφικότητας και αποστασιοποίησης από τη μία μεριά και από την άλλη στο υποστηρικτικό ή περιοριστικό ηγετικό στυλ του διευθυντή (Πασιαρδής, 2014). Έτσι, δημιουργούνται τα παρακάτω είδη κλίματος στο σχολείο:

- ✓ *το ανοιχτό*, στο οποίο επικρατεί αρμονία μεταξύ των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα συνεχής στήριξη του διευθυντή χωρίς να τους περιορίζει.
- ✓ *το κλειστό*, στο οποίο οι διευθυντές δεν στηρίζουν άλλα ελέγχουν τους υφιστάμενους τους με αποτέλεσμα αυτοί αρχικά να απομονώνονται και τελικά να αδιαφορούν.
- ✓ *το κλίμα αποστασιοποίησης*, όπου ενώ οι διευθυντές στηρίζουν το επαγγελματικό προσωπικό, αυτό, δεν επιδεικνύει συνεργατικότητα, και τέλος,

- ✓ το κλίμα ενεργού εμπλοκής, όπου παρόλο που ο διευθυντής δεν ανοίγεται προς τους διδάσκοντες, οι τελευταίοι φροντίζουν να είναι δεμένοι μεταξύ τους και να φέρουν εις πέρας το εκπαιδευτικό τους καθήκον με το καλύτερο δυνατό τρόπο.

Η σημασία του θετικού σχολικού κλίματος είναι τεράστια καθώς, φαίνεται από πληθώρα ερευνών, ότι επηρεάζει:

- την ψυχική διάθεση - ισορροπία των διδασκόντων
- τον ενθουσιασμό τους
- τις σχέσεις των εργαζομένων στο σχολείο
- την παραγωγικότητα τους και εν γένει ,
- την απόδοσή τους (Πασιαρδή, 2001)
- τη συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα (Πασιαρδής, 2014) και
- τη χρήση ποικιλία διδακτικών μεθόδων, που με τη σειρά τους επηρεάζουν
- την εμπιστοσύνη, αισιοδοξία, απόδοση και πρόοδο των μαθητών (Μέξη, 2014).

Ένα θετικό κλίμα διακρίνεται για την ανοιχτή επικοινωνία των συναδέλφων μεταξύ τους, την κοινή προσπάθεια για τη βελτίωση των μαθητών. Υπάρχει συναδελφικότητα και συνεργασία όλων των εμπλεκομένων μελών, ενώ οι αποφάσεις λαμβάνονται με τρόπο δημοκρατικό.

Το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από:

- ✓ την ηγεσία του σχολείου
- ✓ την προσωπικότητα, ψυχοπνευματική καλλιέργεια, των διδασκόντων σε συνδυασμό με τις διαθέσεις, ανάγκες, στόχους και επιδιώξεις τους (Πασιαρδής 2014)
- ✓ το μέγεθος της σχολικής μονάδας με τα μικρότερα σχολεία να υπερέχουν
- ✓ το εξωτερικό περιβάλλον για παράδειγμα το οικονομικό, το τεχνολογικό (Σαΐτης, 2007).
- ✓ Υλικές προϋποθέσεις (Μέξη, 2014)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ – ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΝΟΗΜΩΝ ΗΓΕΤΗΣ

5.1 Ο διευθυντής ως διαμορφωτής του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας.

Αποδεδειγμένα η μεγαλύτερη επίδραση στο κλίμα του σχολείου ασκείται από το διευθυντή και το τύπο ηγεσίας που εφαρμόζει (Πασιαρδή, 2001; Σαΐτης, 2007). Όπως επισημαίνουν οι Αλεξάνδρου και Βρυωνίδης (2008), ένας αποτελεσματικός διευθυντής μπορεί με τους κατάλληλους χειρισμούς να συμβάλλει στη δημιουργία τέτοιου κλίματος που θα είναι ευνοϊκό τόσο για τους υπόλοιπους εργαζόμενους αλλά και για τον ίδιο καθώς θα διευκολύνεται το έργο του.

Το καλό σχολικό κλίμα αποτελεί ύψιστη ανάγκη μια που οι εκπαιδευτικοί περνούν το μεγαλύτερο και αποδοτικότερο χρόνο τους στο σχολείο αφενός, και αφετέρου, επειδή ένα τέτοιο κλίμα συντελεί στην εκπλήρωση των σχολικών στόχων. Η δημιουργία ενός θετικού κλίματος προϋποθέτει την επικοινωνία του διευθυντή σε τρία επίπεδα: με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς τους.

Όσον αφορά το κομμάτι της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς αυτό περιλαμβάνει την άσκηση δημοκρατικού στυλ εξουσίας, με συμμετοχική λήψη αποφάσεων, καθώς και την αξιοποίηση παλαιότερων εκπαιδευτικών στην καθοδήγηση νεότερων (mentoring) καλλιεργώντας έτσι την φιλική ατμόσφαιρα και την αποφυγή των συγκρούσεων (Μέξη, 2014). Επιπλέον, ο διευθυντής, οφείλει να είναι ενήμερος για την προσωπικότητα, τις κλίσεις, τις ανάγκες, τις στάσεις τους και να καλλιεργεί την ανάληψη πρωτοβουλίας, της δημιουργίας καινοτομιών και την ανοιχτή έκφραση των προβλημάτων τους προκειμένου να τους βοηθήσει να λυθούν. Παράλληλα οι οδηγίες που δίνονται στους διδάσκοντες, θα πρέπει να είναι σαφείς, ενώ σκοποί και στόχοι του σχολείου να έχουν προσδιοριστεί συλλογικά (Μπαμπάλης, 2012; Πασιαρδής, 2014). Συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε πρωτοβουλίες και έργα θα της δώσουν ένα άνοιγμα στην κοινότητα. Με όλα τα παραπάνω διασφαλίζεται η αगाστή συνεργασία που βελτιώνει την επίδοση τόσο διδακτικού προσωπικού αλλά και των μαθητών (Μέξη, 2014).

Όσον αφορά τη σχέση του διευθυντή με τους μαθητές, θεωρείται καλή όταν αυτός επιδεικνύει (Σαϊτης, 2007):

- έμπρακτη αγάπη καθώς και ενδιαφέρον για τα προβλήματα των μαθητών προκειμένου αυτοί να έχουν μία υγιή ψυχοσωματική ανάπτυξη
- το σεβασμό στο πρόσωπο κάθε μαθητή και των ιδιοτήτων του, καθώς και την ενθάρρυνση του, πίστη στα καλά του χαρακτηριστικά, ώστε ο τελευταίος να αναπτύξει στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις ικανότητες, δεξιότητες και εν γένει, την προσωπικότητά του (Μπαμπάλης, 2012).
- την μετάδοση του πνεύματος της ομαδικότητας, της συνεργασίας, των τρόπων κοινωνικοποίησης, ευγενών τρόπων συμπεριφοράς, σεβασμού της προσωπικότητας και των ορίων, των μαθητών προς όλους τους συμμαθητές τους, ανεξαρτήτως, αλλά και προς τους δασκάλους τους
- κοινή αντιμετώπιση με τους εκπαιδευτικούς, των προβλημάτων συμπεριφοράς που συχνά παρουσιάζουν οι μαθητές

Ο τρίτος πυλώνας του σχολικού κλίματος έχει να κάνει με την επικοινωνία του διευθυντή με τους γονείς των μαθητών. Έχει αποδειχτεί ότι η συμμετοχή των γονέων στο σχολικό γίγνεσθαι, βελτιώνει το γνωστικό κομμάτι των μαθητών, των κινήτρων αλλά και το κομμάτι της συμπεριφοράς, της αυτοεικόνας τους, ενώ παράλληλα καλλιεργεί την ευμενή στάση τους απέναντι στο θεσμό του σχολείου (Μπαμπάλης, 2012).

Για όλους τους παραπάνω λόγους ο διευθυντής είναι απαραίτητο να:

- έχει συχνή επικοινωνία ενημέρωση ώστε να συζητιούνται γενικά προβλήματα αλλά και ειδικά που αφορούν τη διαγωγή ή επίδοση του μαθητή
- οργανώνει ομιλίες όπου θα παρουσιάζονται θέματα αγωγής
- να προσκαλεί τους γονείς στις εορταστικές και στις άλλες εκδηλώσεις των μαθητών (Σαϊτης, 2007).

Εν κατακλείδι, οι διευθυντές προκειμένου να δημιουργήσουν αλλά και να αναπτύξουν ένα επιτυχημένο κλίμα στο σχολείο τους, είναι απαραίτητο να έχουν ευελιξία, να παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη σε όλη τη σχολική κοινότητα

(Σαϊτής, 2007), αλλά και να χειρίζονται σωστά τους παράγοντες της επικοινωνίας, συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών της σχολικής μονάδας (Μπαμπάλης, 2012) καθώς και αυτόν της οργάνωσης του σχολείου (Πασιαρδής, 2014).

5.2 Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών

Ένα μεγάλο κεφάλαιο στη διοίκηση, είναι αυτό της παρακίνησης προσωπικού και αυτό γιατί σχετίζεται άμεσα με την απόδοση των εργαζομένων, τους στόχους καθώς και με την επιτυχία του σχολείου (Σαϊτής, 2007).

Ο διευθυντής, είναι χρήσιμο να :

- Έχει γνώση των σημαντικών αναγκών του προσωπικού και να προσπαθεί να τις ικανοποιήσει, όσο γίνεται, να του είναι σαφές τι είναι αυτό που τους κινητοποιεί να ενεργήσουν ή να μην ενεργήσουν ένα έργο. Αυτό θα μπορεί να πραγματοποιηθεί εφόσον διευθυντής και προσωπικό έχουν ανοιχτή ισορροπημένη επικοινωνία: εάν είναι σποραδική, κινδυνεύει να χάσει την επαφή με το σχολικό «γίνεσθαι», ενώ αν είναι ιδιαίτερα συχνή, υπάρχει κίνδυνος να εκληφθεί από το προσωπικό ως ανεπιθύμητος έλεγχος. Καλό είναι να μιλάει εξίσου με όλους τους συναδέλφους ώστε να αποφευχθούν παρεξηγήσεις και ζηλοφθονίες.
- Επειδή, ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή, ο εκπαιδευτικός δοκιμάζεται καθημερινά από ποικίλες δυσκολίες, αμφιταλαντεύσεις και απογοητεύσεις απαραίτητος θεωρείται ο έπαινος και η ενθάρρυνση ιδιωτικά αλλά και δημοσίως προκειμένου να του αναπτρωθεί το ηθικό και να συνεχίσει το δύσκολο έργο του.
- Να χαρακτηρίζεται από σταθερότητα καθώς αυτή δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας

- Να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση καθώς οι εκπαιδευτικοί και ιδίως οι νεότεροι παρατηρούν αλλά και μπορεί να μιμηθούν κάποια στοιχεία της συμπεριφοράς του ή να χρησιμοποιήσουν ως αφορμή τη συμπεριφορά του προκειμένου να δικαιολογήσουν δικές τους ελλείψεις, ατέλειες, ασυνέπειες.
- Να μη χρησιμοποιεί αυταρχικό τρόπο διοίκησης καθώς αυτό λειτουργεί ως αντικίνητρο στην εργασία των εκπαιδευτικών και όχι μόνο, αλλά αντίθετα, χωρίς να παρεμβαίνει αδιάκριτα στο έργο τους, να τους κάνει υπολόγους ενθαρρύνοντας την ανάληψη ευθύνης και πρωτοβουλιών.
- Να καλλιεργεί στο σχολείο ένα καλό κλίμα που θα χαρακτηρίζεται από ομαδικό πνεύμα, συνεργασία, εμπιστοσύνη και οικειότητα. Για να το εμπιστευτούν οι εκπαιδευτικοί το διευθυντή, θα πρέπει ο ίδιος να εφαρμόζει δίκαιη μεταχείριση και να τους στηρίζει. Να επιτρέπει να εκφράζουν ελεύθερα τις ιδέες τους, χωρίς να φοβούνται μήπως τους εκδικηθεί όταν εκφέρουν αντίθετη άποψη. Με αυτό τον τρόπο θα τους παρωθεί να εργάζονται με μεγαλύτερο ζήλο.
- Τέλος, να πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς για το “τι” και το “γιατί” και πώς θα κάνουν κάτι και πως τα πήγαν (αναπληροφόρηση - feedback) (Πασιαρδή, 2001). Επίσης, να τους αξιολογεί ώστε να τους παρακινήσει σε μεγαλύτερη προσπάθεια. Η αξιολόγηση στη χώρα μας αποτελεί ένα «αγκάθι» θα λέγαμε, αλλά εφόσον πραγματοποιηθεί ορθά, μπορεί να προκαλέσει πολλές θετικές αλλαγές

Ακολουθώντας ο Μπουραντάς (2002) ως μέσα παρακίνησης που μπορεί να εφαρμόσει ο διευθυντής, προσθέτει την ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών μέσω και της υπογράμμισης της σπουδαιότητας του έργου τους, τη συνεχή εκπαίδευση και ανάπτυξη τους, την «εναλλαγή» των θέσεων εργασίας τους, και τέλος, την εκδήλωση της εκτίμησης και του σεβασμού του προς τα πρόσωπα των συναδέλφων του.

Δεν πρέπει όμως να μας διαφεύγει ότι η εργασιακή απόδοση έχει να κάνει, εκτός της παρακίνησης του εργαζομένου, και με άλλους δύο παράγοντες: τις ικανότητες του εργαζομένου και την υποστήριξη που λαμβάνει από την οργάνισή. Άρα, κάποια ελλιπής απόδοση, μπορεί να οφείλεται στους άλλους δύο παράγοντες και όχι απαραίτητα στην παρακίνηση που αυτοί έλαβαν.

5.3 Χαρακτηριστικά του συναισθηματικά νοήμονος ηγέτη.

Στη σύγχρονη εποχή των ταχέων και ραγδαίων αλλαγών παγκοσμίως, καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικό το χαρακτηριστικό της αναγνώρισης, δημιουργίας, συμπόρευσης αλλά και αποδοχής των αλλαγών αυτών. Γνωστικές αλλά και συναισθηματικές ικανότητες των εργαζομένων θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν. Το όραμα, οι σκοποί αλλά και οι αξίες ενός οργανισμού θα πρέπει να είναι κοινά. Τα ηγετικά στελέχη, έχοντας αυξημένη ενσυναίσθηση, πρέπει να νοιάζονται για την εκπαίδευση και ανάπτυξη του προσωπικού, και συνάμα, να βλέπουν τους άλλους ως πρόσωπα (Goleman, 1998; Ryback, 1998). Σύμφωνα με τον Πολλάλη (2012), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι απαραίτητη στους ηγέτες προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις αυξανόμενες απαιτήσεις και να παρακινούν τις ομάδες ώστε να αυξάνουν την απόδοσή τους

Πληθώρα ερευνών στηρίζουν την παραδοχή ότι ο συναισθηματικά νοήμονας ηγέτης καθορίζει τις αξίες οργανισμού μέσα από τις δικές του προσωπικές αξίες και έτσι γίνεται δημιουργός ενός καρποφόρου εργασιακού περιβάλλοντος. Απαραίτητες θεωρούνται οι δεξιότητες που έχουν να κάνουν με την ειλικρινή επικοινωνία (Πολλάλης, 2012) τη συνεργασία στην ομάδα και την λύση των προβλημάτων (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2004). Ακριβώς επειδή μιλάμε για τη συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών δεν θα μπορούσε να λείπει η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων στον εαυτό τους όσο και στους υπόλοιπους. Έτσι οι ηγέτες μπορούν να κερδίσουν την εμπιστοσύνη και την πίστη των υφιστάμενων τους, ενώ μακροπρόθεσμα θα βελτιώνεται η οργανωσιακή απόδοση. Θεμέλιο λοιπόν της επιτυχούς ηγεσίας αποτελεί η σωστή διαχείριση των συναισθημάτων (Caruso, Mayer & Salovey, 2002). Για αυτό και πλέον θεωρείται απαραίτητο προσόν στα στελέχη διοίκησης. Σε συνέντευξή του στην εφημερίδα «Καθημερινή» το 2006, ο Ρίτσαρντ Βογιατζής καθηγητής οργανωσιακής ψυχολογίας και διοίκησης ανθρώπινων πόρων, τόνισε ότι *«Η ηγεσία είναι πρώτα απ' όλα σχέση και ο ηγέτης που δεν αντιλαμβάνεται αυτή τη βασική αρχή, είναι αδύνατο να ηγηθεί»* Συμπλήρωσε δε ότι, οι σύγχρονοι ηγέτες πρέπει να κατανοήσουν ότι αν δώσουμε σημασία στα συναισθήματα που λαμβάνουμε από τους γύρω μας, μπορούμε να συντονιστούμε μαζί τους. Ο συντονισμός του ηγέτη με τους υπολοίπους (leadership resonance) προϋποθέτει την -

ύπαρξη της συμπόνιας, της ελπίδας και του ενδιαφέροντος (compassion, hope & mindfulness) και οδηγεί διαμέσου του διαλόγου, στην συνεργασία και την αφοσίωση.

Σύμφωνα με τον Rayback, (1998), ο βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης του ηγέτη επηρεάζει τη συμπεριφορά των εργαζομένων, εμπνέοντας τους εμπιστοσύνη και συνάμα κινητοποιώντας τους έτσι, ώστε να προσπαθήσουν περισσότερο για τον στόχο που έχουν θέσει από κοινού και αυτό, έχει ως συνέπεια την ικανοποίηση των εργαζομένων.

Η George (2000), υπογραμμίζει πέντε στοιχεία του συναισθηματικά νοήμονα ηγέτη :

- ✓ προωθεί στόχους που είναι αποδεκτοί από το σύνολο των εργαζομένων
- ✓ εκτιμά το έργο των υφισταμένων τους και τους εμψύχα την βεβαιότητα ότι είναι σημαντική η εργασία τους
- ✓ εμπνέει στην ομάδα ενθουσιασμό, αισιοδοξία, συνεργασία, εμπιστοσύνη
- ✓ έχει ευελιξία και πάθος για το έργο του, το οποίο το μεταδίδει στους ανθρώπους που είναι γύρω του (Πολλάλης, 2012)
- ✓ δημιουργεί μία χαρακτηριστική ταυτότητα του οργανισμού

Η Dann (2010) προσθέτει το χαρακτηριστικό της ισορροπίας προσωπικής και επαγγελματικής ζωής, κάτι που πολύ συχνά καταπατείται, αλλά και αυτά της ικανοποίησης, χαράς και της έλλειψης κούρασης στο τέλος της ημέρας.

Ο Ryback (1998) στο βιβλίο του «Putting Emotional Intelligence to Work», αναλύει τις χαρακτηριστικές συμπεριφορές που έχει ο συναισθηματικά νοήμονας ηγέτης:

1. Προτείνει τρόπους βελτίωσης των εργαζομένων, προσέχοντας παράλληλα να μην μειώσει την αυτοπεποίθησή τους αλλά αντίθετα, τους κάνει να αισθάνονται ότι είναι εκεί για να τους στηρίξει.
2. Προσπαθεί να κατανοήσει τα συναισθήματα των άλλων και μέσα από μελέτες περιπτώσεων(case studies), τους βοηθά να καταλάβουν την κάθε περίπτωση.
3. Χαρακτηρίζεται από ειλικρίνεια, αυθεντικότητα, ευθύτητα και εφαρμόζει ξεκάθαρη στοχοθεσία.

4. Δεν αποφεύγει τη λύση των προβλημάτων, αλλά ούτε και τα μεταθέτει σε άλλους. Αποδέχεται την κριτική ενώ ο ίδιος κρίνει ύστερα από σκέψη και συζήτηση.
5. Δίνει σημασία στις λεπτομέρειες όχι όμως σε σημείο τέτοιο που να τον εξαντλούν.
6. Ενδυναμώνει την ομαδική ταυτότητα επικοινωνώντας ουσιαστικά με τους υπαλλήλους, μοιραζόμενος τις προσωπικές του σκέψεις και συναισθήματα.
7. Προσφέρει απλόχερα ενίσχυση αλλά και υπεράσπιση των εργαζομένων, εκτιμώντας τη μοναδική αξία του καθενός.
8. Επιλύει τις συγκρούσεις με αποφασιστικότητα.
9. Ασχολείται με προσοχή με τον εαυτό του, τους εργαζόμενους, τον οργανισμό, χωρίς άγχος, προσποριζόμενος μεγάλη χαρά.
10. Έχει αυτοπεποίθηση, ενθαρρύνει του συνεργάτες του να εξελιχθούν, να βάζουν στόχους και αξιοποιεί τις ικανότητές τους.

Σύμφωνα με τον Goleman (1998) στο βιβλίο του «Η συναισθηματική νοημοσύνη στον χώρο της εργασίας», η τέχνη της ηγεσίας σημαίνει να γνωρίζει κανείς πότε πρέπει να είναι αμετάπειστος και πότε πρέπει να είναι πιο ήπιος και να χρησιμοποιεί λιγότερο παρεμβατικούς τρόπους για να ασκεί ηγεσία και να επηρεάζει.

Η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στους ηγέτες, κρίνεται τόσο σημαντική, που ο Ντιγκμπασάνης (2011) στο Μέξη (2014), προτείνει την συμπερίληψη των τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο στην επιλογή αλλά και στην αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων, παρότι διατυπώνονται επιφυλάξεις (Πλατσίδου, 2010).

Ο Goleman(2000) στο βιβλίο του «Leadership that gets results», περιγράφει στηριζόμενος σε μία μεγάλη διεθνή έρευνα που έγινε σε 3871 διευθυντές, έξι τύπους ηγετών με βάση τις συναισθηματικές τους ικανότητες.

Έτσι διακρίνουμε:

- Τον *επιβλητικό τύπο*, ο οποίος απαιτεί τυφλή υπακοή χαρακτηρίζεται από μειωμένη ενσυναίσθηση και είναι αποτελεσματικό σε περιόδους πίεσης και ανάγκης λήψης γρήγορης απόφασης αλλά και όταν οι εργαζόμενοι είναι

ανώριμοι. Σε αυτό συμφωνεί και ο Μπουραντάς 2005. Το κλίμα όμως είναι εν πολλοίς αρνητικό.

- Τον *οραματιστή*, με καλή ενσυναίσθηση που δραστηριοποιεί τους εργαζόμενους προς ένα όραμα.
- Τον *ανθρωπιστικό*, που έχει προτεραιότητα τον άνθρωπο και τους συναισθηματικούς δεσμούς στην ομάδα,
- Τον *δημοκρατικό*, που χαρακτηρίζεται από τις συμμετοχικές διαδικασίες και τις ,συναισθηματικές ικανότητες ακούγοντας τη γνώμη της πλειοψηφίας και έχοντας θετικό κλίμα,
- Ο *καθοδηγητικός* θέτει υψηλούς στόχους αλλά είναι πιθανό να δημιουργείται κλίμα καταπίεσης,
- Ο *συμβουλευτικός* τέλος, έχει ως στόχο την ανάπτυξη των εργαζομένων χαρακτηρίζεται από υψηλή ενσυναίσθηση

Εν κατακλείδι, ο επιτυχημένος ηγέτης φροντίζει να εναλλάσσει τα στυλ ηγεσίας ανάλογα με τις ανάγκες που δημιουργούνται στον οργανισμό. Για ένα καλύτερο κλίμα στο χώρο εργασίας και καλύτερες επιδόσεις συνίστανται ο οραματιστικός, ανθρωπιστικός, δημοκρατικός και συμβουλευτικός τύπος ηγεσίας.

Στον αντίποδα όλων των παραπάνω, έχουμε το φαινόμενο του "εκτροχιασμού" των ηγετών, δηλαδή επιτυχημένων ηγετών που συμβαίνει να αποτυγχάνουν. Αυτό, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), οφείλεται σε δυο κυρίως λόγους: ο πρώτος είναι ότι όταν οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος αλλάζουν είναι πολύ δύσκολο να αλλάξει ο ηγέτης τις στάσεις και τα πιστεύω του και έτσι να οδηγηθεί σε αποτυχία, ενώ ο δεύτερος λόγος είναι ότι ένα πολύ δυνατό στοιχείο της προσωπικότητάς του, ταυτόχρονα μπορεί να αποτελέσει και μία αδυναμία. Για παράδειγμα, όταν η συνεχής επιτυχία οδηγήσει σε έπαρση, η ευκολία λήψης αποφάσεων, σε αυταρχικότητα, η υπέρμετρη αυτοπεποίθηση, σε υποτίμηση της γνώμης των άλλων, η υποεκτίμηση των κινδύνων και σε δογματισμό.

6. Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

6.1. Παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση

Ως επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται η ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που πηγάζει από την εργασιακή εμπειρία. Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι μία έννοια πολυπαραγοντική καθώς επηρεάζεται από πάρα πολλούς παράγοντες που έχουν να κάνουν με τα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε εργαζόμενου (ηλικία, ωριμότητα, χαρακτήρας, μόρφωση, πείρα) αλλά και τα χαρακτηριστικά της εργασίας του, αυτής καθ' αυτής. Ως εκ τούτου, είναι αρκετά δύσκολο να μετρηθεί.

Τις τελευταίες δεκαετίες, την επιστήμη της διοίκησης την προβληματίζει το θέμα της ικανοποίησης που αντλούν οι εργαζόμενοι από το επάγγελμά τους, προκειμένου βρίσκοντας τα στοιχεία εκείνα που προσφέρουν ικανοποίηση στους εργαζόμενους να αυξηθεί η αποδοτικότητα του οργανισμού. Ταυτόχρονα, όταν ο εκπαιδευτικός είναι ευχαριστημένος από την εργασία του, γίνεται πιο αποτελεσματικός, δημιουργικός και αισθάνεται συναισθηματική και κοινωνική ευεξία. Αυτά τα συναισθήματά του, επηρεάζουν την διδακτική πράξη, την σχέση που αναπτύσσει με τους μαθητές τους και αυτά με την σειρά τους επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Εξάλλου ένας ευχαριστημένος εκπαιδευτικός και όχι μόνο, δεν εγκαταλείπει πρόωρα το επάγγελμά του.

Αρχικά, η εργασία έχει σκοπό την ικανοποίηση των διάφορων αναγκών. Από τους πρώτους που μίλησαν για την ιεράρχηση των αναγκών είναι ο Maslow, ο οποίος όπως προαναφέρθηκε, έβαλε στην βάση της πυραμίδας των αναγκών τις βιολογικές ανάγκες, στη μέση το αίσθημα της ασφάλειας, της αγάπης και στην κορυφή τις ανάγκες για αυτοεκτίμησης και αυτοπραγμάτωσης. Αντίστοιχα, θα μπορούσαμε να λέγαμε ότι αρχικά ο άνθρωπος εργάζεται για το μισθό, σε επόμενη φάση αναζητά τη μονιμότητα, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, επαγγελματική ανέλιξη, αλλά και την κοινωνικοποίηση, σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων, την αποδοχή, πιο ψηλά μοχθεί για την ανάγκη της προαγωγής, επιτυχίας, κύρους, σεβασμού, και τελικά, για την προσέγγιση του πιο ψηλού επιπέδου ανάπτυξης για τελειοποίηση, εκπλήρωση ονείρων, φιλοδοξιών. Συνεπώς, όταν η οργάνωση δίνει στους εργαζομένους της ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, βοηθά επί της ουσίας την ίδια την ανάπτυξη

της. Επίσης τα διευθυντικά στελέχη θα πρέπει να λάβουν υπόψιν ότι, στη σύγχρονη εποχή αφού οι εργαζόμενοι έχουν ικανοποιήσει εν πολλοίς τις βιολογικές τους ανάγκες είναι επόμενο να αναζητούν την ικανοποίηση των ανώτερων αναγκών τους (Μπουραντάς, 2005).

Σύμφωνα με τον Antoniou (2009), η ικανοποίηση που αντλεί κάποιος από την εργασία του, φαίνεται να έχει συσχέτιση με το κλίμα που επικρατεί στο χώρο εργασίας του, την ποιότητα των συναδελφικών σχέσεων, την μορφή διοίκησης, τις συνθήκες εργασίας (αν είναι θορυβώδες, ευάερο, ευήλιο το περιβάλλον), την αμοιβή, τις προοπτικές εξέλιξης, τη δυνατότητα κατάκτησης θέσεων ευθύνης και φυσικά την αναγνώριση που εισπράττει μέσα από αυτήν. Γενικότερα, αυτό που ισχύει είναι ότι η εργασιακή απόδοση αυξάνεται ανάλογα με την ικανοποίηση που εισπράττει ο εργαζόμενος από το επάγγελμα του ειδικότερα στις απαιτητικές εργασίες. Εδώ έρχεται να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο ο υποστηρικτικός ηγέτης που καλλιεργεί την αυτονομία στο προσωπικό που διοικεί (Warr, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, στο χώρο της εκπαίδευσης η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αποτελεί στόχο μείζονος σημασίας καθώς ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή που χαρακτηρίζεται από ταχείες παγκόσμιες αλλαγές και πολυεπίπεδη κρίση αξιών και θεσμών, ο δάσκαλος καλείται να αναλάβει έναν πολυποίκιλο και βαρύ ρόλο της επίδρασης αρχικά στους μαθητές, και σε δεύτερη φάση, σε όλη την κοινωνία.

Από ότι φαίνεται για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, συνεργούν πολλοί παράγοντες. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τους άντρες συναδέλφους τους ενώ διαφαίνεται μία προτίμηση στην εργασία σε αστικά κέντρα από ότι στην περιφέρεια. Οι Rhodes, Nevill & Allan, με βάση τη μελέτη τους που έλαβε χώρα το 2004, αναδεικνύουν τους εξής παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης στην Α' βάρθμια και Β' βάρθμια εκπαίδευση : φιλικές συναδελφικές σχέσεις, ύπαρξη κοινών στόχων και προσπάθειας, επικοινωνία καλών πρακτικών, θετικό σχολικό κλίμα. Αντιθέτως, ο εργασιακός φόρτος, ο χρόνος που δαπανούν εκτός σχολείου, το άγχος, ο αγενής τρόπος συμπεριφοράς ιδίως του διευθυντή, η αδικία, μειώνουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζει επίσης, ο βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Ως πολύ σημαντικές παράμετροι ικανοποίησης αναφέρθηκαν επίσης οι καλές σχέσεις με τους συναδέλφους, κάτι που επιβεβαιώνεται και από άλλους ερευνητές. Πιο συγκεκριμένα η ομάδα των εκπαιδευτικών θεωρείται ως πολύ σημαντική και ενίοτε η μοναδική πηγή συναισθηματικής στήριξης. Το προσωπικό έχει ανάγκη για αναγνώριση, να ανήκει κάπου, ιδιαίτερα εκεί που αξίες και ιδέες είναι παρεμφερείς και επιτυγχάνονται κοινοί στόχοι. Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων μπορούν να παρακινήσουν τη δημιουργικότητα, να διευρύνουν τη σκέψη των συναδέλφων τους και γενικότερα να συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος αλλά και της εφαρμογής της συμμετοχικής μορφής διοίκησης που αποτελούν αναγνωρισμένες παραμέτρους εργασιακής ικανοποίησης (Σαϊτης, 2007).

Η διερεύνηση της ικανοποίησης που προσπορίζονται οι εργαζόμενοι στο χώρο της εκπαίδευσης είναι μεγάλης σημασίας καθώς σε χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής αλλά και το Ηνωμένο Βασίλειο, έχουμε μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που, λόγω της δυσανεξίας τους από την εργασία τους την εγκαταλείπουν και συγκεκριμένα στις Η.Π.Α το ποσοστό φτάνει μέχρι και το 40% ! με βασική αιτία τον πενιχρό μισθό τους, ενώ 40.000 δάσκαλοι άφησαν τις θέσεις τους στην Αγγλία το 2016, λόγω στρες και υπερβολικού εξωδιδασκτικού φόρτου εργασίας (Johnson, Berg & Donalson, 2005). Για την αντιμετώπιση της διαρροής αυτής κάποια κράτη προτείνουν και χρησιμοποιούν τον θεσμό του Μέντορα, προκειμένου να ενταχθεί ομαλά ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός και να αντιμετωπίσει τα διάφορα προβλήματα που συναντά (Commonwealth department of education, science and training, 2002).

Αναλυτικότερα μερικά από τα στοιχεία που δυσαρεστούν και ενίοτε ωθούν τους εργαζόμενους στο χώρο της εκπαίδευσης να το παρατήσουν είναι : η γραφειοκρατία, ο προβληματισμός για την δίκαιη βαθμολόγηση των μαθητών, η απειθαρχία τους, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας αλλά και η εξωδιδασκτική προετοιμασία και απασχόληση , οι όχι καλές σχέσεις με συναδέλφους και διευθυντές , η μη δυνατότητα εξέλιξης, ο όχι μεγάλος μισθός και φυσικά η μειωμένη κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος (Shann, 1998).

Σωρεία μελετών, δείχνει ότι εν γένει, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, είτε είναι στην Πρωτοβάθμια είτε στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στη γενική αλλά και στην ειδική αγωγή. Τα σημεία που δηλώνουν ότι δεν είναι ευχαριστημένοι ήταν η αξιολόγηση, η συνεργασία με

εξωσχολικούς φορείς, οι σχολικές κτιριακές υποδομές, τα βοηθητικά εποπτικά μέσα διδασκαλίας και οι αμοιβές. Αντίστοιχα προσθέτουν, ότι θα ήθελαν περισσότερες ευκαιρίες όσον αφορά την επιμόρφωση τους, την εξέλιξή τους μέσω των προαγωγών αλλά και μεγαλύτερη ελευθερία-αυτονομία στην διδακτική πράξη (Γραμματικού, 2016; Μπούτσκου, 2011; Platsidou & Agaliotis, 2008).

6.2 Κίνητρα και επαγγελματική ικανοποίηση. Ο ρόλος του διευθυντή.

Θα ορίζαμε την παρακίνηση ως την δύναμη εκείνη που κάνει το προσωπικό να ασκήσει μεγαλύτερη προσπάθεια προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του. Παρατηρούμε ότι σύμφωνα με τα παραπάνω στην έννοια της παρακίνησης συμπεριλαμβάνονται το κίνητρο ικανοποίησης της ανάγκης και ο στόχος που θα πρέπει να επιτευχτεί ώστε να καλυφθεί η προαναφερθείσα ανάγκη (Μπουραντάς, 2002). Ως κίνητρο ορίζεται οτιδήποτε κινεί τον άνθρωπο σε δράση.

Ο σύγχρονος διευθυντής θα πρέπει να ξέρει και να λαμβάνει υπόψιν του, τους παράγοντες εκείνους που σχετίζονται με την απόδοση του προσωπικού.

Αυτοί είναι:

- Γνώσεις και ικανότητες προκειμένου ένα άτομο να είναι επαρκές για την θέση η οποία απασχολείται
- Διάθεση να προσπαθήσει και να δώσει τον καλύτερό του εαυτό
- Υποστήριξη από τον οργανισμό που εργάζεται γιατί δυστυχώς δεν επαρκούν μόνο τα ακαδημαϊκά προσόντα και οι δεξιότητες (Σαϊτής, 2007)

Όπως αναφέρθηκε η ύπαρξη κινήτρων είναι πάρα πολύ σημαντική σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ενώ δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι υπάρχει τέλεια θεωρία ανάπτυξης κινήτρων, καθώς οι άνθρωποι λειτουργούν διαφορετικά στο χώρο εργασίας, εντούτοις, στο χώρο της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν κάποια από τα παρακάτω:

1.Υλική ανταμοιβή - χρηματικό έπαθλο

Χρησιμοποιείται συχνά στο εξωτερικό με την μορφή μπόνους - πριμι σε μία εξαιρετική απόδοση. Για την αποφυγή της πρόκλησης του αθέμιτου ανταγωνισμού και του κινδύνου διατάραξης του ομαδικού πνεύματος και της αगाστής συνεργασίας, δύναται η αμοιβή να είναι ομαδική. Θα μπορούσε να αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κίνητρο αλλά για τα δεδομένα του δημόσιου τομέα της Ελλάδας δεν προβλέπεται κάτι τέτοιο. Ο Μπουραντάς (2005) προσθέτει ως ένα σημαντικό κίνητρο και την προοπτική της επαγγελματικής εξέλιξης, που αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα την προαγωγή σε υψηλότερη θέση, αλλά επίσης και την διεύρυνση των αρμοδιοτήτων του, ενώ βρίσκεται στην ίδια θέση. Παράδειγμα, δάσκαλοι που λαμβάνουν ταυτόχρονα το ρόλο του καθοδηγητή, είτε σε συγκεκριμένες δεξιότητες για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (coacher) είτε του μέντορα(mentor) που αναλαμβάνει την καθοδήγηση συγκεκριμένων συναδέλφων του π.χ. αρχαρίων για μακροπρόθεσμο χρονικό διάστημα.

2. Ηθικά κίνητρα

Τέτοια μπορεί να είναι η αναγνώριση της προσπάθειας, ο έπαινος, ο σεβασμός προς τις απόψεις του εργαζομένου, η αίσθηση ότι τον υπολογίζουν, η αξιοπρεπής και δίκαιη μεταχείριση.

3. Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων

Σε αυτή την περίπτωση το προσωπικό με την ενεργητική συμμετοχή του τονώνει την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση του, νιώθει αποδοχή, σιγουριά, ενώ παράλληλα, κινητοποιείται και δρα, λαμβάνοντας την ευθύνη αφενός και προσπορίζοντας τους καρπούς των προσπαθειών του, αφετέρου. (Μπουραντάς, 2005; Σαϊτης, 2007).

Δυστυχώς, δεν υφίσταται στην Ελλάδα, κάποιο πλαίσιο κινήτρων που να συνδέει την εργασιακή προσπάθεια με την απόδοση και εν τέλει με την ηθική ή υλική ανταμοιβή. Βάσει ερευνών, φαίνεται ότι το μη υποστηρικτικό κλίμα του οργανισμού στη δημόσια διοίκηση, που δεν αναγνωρίζει το εκπαιδευτικό έργο, αλλά και τα λιγότερα επιτυχημένα στυλ διοίκησης (Μπουραντάς, 2005), εμποδίζουν την κινητοποίηση του εργατικού δυναμικού. Επιπροσθέτως, στοιχεία όπως η αναξιοκρατία και ο κομματισμός ωθούν το προσωπικό σε αδιαφορία. Αντίθετα, διαφάνεια, καλύτερες συνθήκες εργασίας, η δημιουργία ενός πλαισίου κινήτρων που να την ακολουθούν δημόσιες επιβραβεύσεις με κύρος, θα βοηθούσαν την απόδοση των εκπαιδευτικών.

ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦ. 7. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1. Πρωτοτυπία - Αναγκαιότητα της μελέτης

Είναι γεγονός, ότι μόλις τα τελευταία χρόνια έχει ξεκινήσει να μελετάται ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ειδικότερα στον ελληνικό χώρο, παρόλο που πλήθος ερευνών διεθνώς, καταδεικνύουν την τεράστια και καταλυτική επίδραση της σε όλες τις εκφάνσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε αυτή την τοποθέτηση στηρίζεται και η πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης, που έρχεται να συνδράμει προσθέτοντας το μικρό της λιθαράκι στο πεδίο αυτό.

Η αναγκαιότητα της μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης στον τομέα της σχολικής ηγεσίας αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα και προτείνει να γίνουν αλλαγές προς αυτή την κατεύθυνση που θα συμβάλουν τα μέγιστα στη βελτίωση της. Επίσης υποστηρίζει τους σχολικούς ηγέτες να διευρύνουν τις γνώσεις τους πάνω στον τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης και να φροντίσουν να την καλλιεργήσουν ούτως ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στην σχολική ηγεσία. Θα ήταν ευχής έργον, η ύπαρξη ενός σχολείου με παιδιά χαρούμενα, ικανοποιημένα και με υψηλές δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που θα μπορούν να έχουν μια καλύτερη ζωή γενικότερα και μετά το πέρας των ακαδημαϊκών τους σπουδών, αφενός, και αφετέρου οι διευθυντές και εν γένει όλοι οι εκπαιδευτικοί να αντλούν χαρά και ικανοποίηση από την εργασία τους, ώστε να την προσφέρουν με χαρά αλλά και να είναι αποδοτικότεροι στο μέγιστο δυνατό βαθμό, για το καλό όλων. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο, να αναδειχτούν συνθήκες, παράγοντες και στοιχεία που δυσχεραίνουν τους εκπαιδευτικούς και μπορούν να διορθωθούν ή βελτιωθούν, και αντίστοιχα να δοθεί έμφαση στους παράγοντες που ενισχύουν την εργασιακή τους ικανοποίηση. προκειμένου να είναι εργασιακά ικανοποιημένοι.

7.2. Σκοπός - Στόχοι

Σκοπός του παρόντος πονήματος είναι να εξετάσει την συναισθηματική νοημοσύνη των σχολικών ηγετών κατά την άσκηση του έργου τους. Επιμέρους στόχος είναι να διερευνήσει την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην επαγγελματική ικανοποίηση των υφιστάμενων τους εκπαιδευτικών.

7.3. Ερευνητικά ερωτήματα

1. Σε ποιο βαθμό οι διευθυντές της Α΄ βάθμιας εκπαίδευσης εμφορούνται από χαρακτηριστικά συναισθηματικής νοημοσύνης κατά την άσκηση του έργου τους, όπως την εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί;
2. Σε ποιο βαθμό επιδρά η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή-τριας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;

7.4. Μέσα συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και διανεμήθηκε είναι ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από τρία μέρη και συνολικά 45 ερωτήσεις. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα α) το φύλο, β) την ηλικιακή ομάδα γ) τις σπουδές δ) τα έτη προϋπηρεσίας και τέλος, ε) την περιοχή υπηρεσίας. Το δεύτερο μέρος είχε να κάνει με την ψηλάφηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τη γνώμη των υφισταμένων τους εκπαιδευτικών, με 16 ερωτήσεις. Τέλος το τρίτο μέρος με 24 ερωτήσεις, είχε να κάνει με την αξιολόγηση της ικανοποίησης που εισπράττουν οι εκπαιδευτικοί από το λειτούργημά τους, στο σχολείο που υπηρετούν.

Χρησιμοποιήθηκαν ψυχομετρικά μέσα αυτούσια, σταθμισμένα και διαπιστευμένα βάσει ερευνών, για την συλλογή δεδομένων, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία και να έχουμε ελεγχόμενη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων (Παρασκευόπουλος, 1993).

Η κλίμακα που ακολουθήθηκε σε όλο το ερωτηματολόγιο ήταν η 5-βάθμια τύπου Likert (1.Διαφωνώ απολύτως, 2.Διαφωνώ, 3. Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, 4.Συμφωνώ , 5.Συμφωνώ Απολύτως), που επιτρέπει τα δεδομένα να αποτυπωθούν ποσοτικά και να αναλυθούν στατιστικώς (Στασινός, 2016). Οι τιμές 1 και 2 σημαίνουν ότι οι ερωτηθέντες διαφωνούν με την πρόταση, οι τιμές 4 και 5, ότι συμφωνούν ενώ η τιμή 3 ότι είναι ουδέτεροι. Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται, στο τέλος της εργασίας, στο παράρτημα, μετά τη βιβλιογραφία.

7.4.1. Μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή - τριας

Το ερωτηματολόγιο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών από τους υφισταμένους τους εκπαιδευτικούς, είναι το Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) που τεκμηριώθηκε και δημοσιεύτηκε και ως ερωτηματολόγιο ετεροαναφοράς το 2010 από τους Libbrecht, Lievens και Schollaert. Οι δηλώσεις είναι κλειστού τύπου και κλήθηκαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας να εκτιμήσουν τα εν λόγω χαρακτηριστικά στους διευθυντές - τριές τους.

Οι 16 δηλώσεις του εν λόγω τεστ, είναι οι παρακάτω, και διαχωρίζονται ανάλογα με την διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης που διερευνούν σε:

A. Εκτίμηση προσωπικών συναισθημάτων

- 1.Τις περισσότερες φορές ξέρει να διακρίνει για ποιο λόγο αισθάνεται τα συγκεκριμένα συναισθήματα.
2. Κατανοεί τα συναισθήματά του-της.
3. Καταλαβαίνει πραγματικά τι αισθάνεται.
4. Γνωρίζει πάντα αν είναι χαρούμενος-η ή όχι.

B. Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων.

5. Γνωρίζει πάντα τα συναισθήματα των φίλων του-της από τη συμπεριφορά τους.
6. Είναι καλός παρατηρητής-τρια των συναισθημάτων των άλλων.
7. Είναι ευαίσθητος-η στα συναισθήματα των άλλων.

8. Κατανοεί καλά τα συναισθήματα των προσώπων που τον-την περιβάλλουν.

Γ. Χρήση των συναισθημάτων

9. Πάντα βάζει στόχους και προσπαθεί να τους εκπληρώσει.

10. Πάντα λέει στον εαυτό του-της ότι είναι ένα πρόσωπο ικανό.

11. Είναι ένα πρόσωπο που αυτοπαρακινείται.

12. Ενθαρρύνει πάντα τον εαυτό του-της για να κάνει το καλύτερο δυνατό.

Δ. Διαχείριση των συναισθημάτων

13. Μπορεί να ελέγχει τον θυμό του-της και να διαχειρίζεται λογικά τις δυσκολίες.

14. Είναι ικανός να ελέγχει στα συναισθήματά του-της.

15. Μπορεί να ηρεμεί εύκολα όταν αισθάνεται θυμωμένος-η.

16. Έχει τον έλεγχο των συναισθημάτων του-της.

7.4.2. Μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Για να μετρήσουμε το επίπεδο της ικανοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, χρησιμοποιήσαμε τις δηλώσεις του μεταφρασμένου ερωτηματολογίου Satisfaction Inventory των Koustelios και Bagiatis (1997). Αποτελείται συνολικά από 24 δηλώσεις αυτοαναφοράς, κλειστού τύπου οι οποίες παρατίθενται παρακάτω.

Αρχικά, έχουμε αυτές που έχουν να κάνουν με τις υλικοτεχνικές συνθήκες και υποδομές:

1. Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ.
2. Ο χώρος εργασίας μου είναι ευχάριστος.
3. Οι συνθήκες εργασίας είναι επικίνδυνες για την υγεία μου.
4. Ο εξοπλισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου.
5. Ο φωτισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου.

Οι επόμενες δηλώσεις εξετάζουν τις διαστάσεις των αμοιβών και των προαγωγών.

6. Πληρώνομαι όσο πρέπει για την δουλειά που προσφέρω.

7. Αισθάνομαι ανασφάλεια με τέτοιο μισθό.

8. Με τέτοιο μισθό ίσα-ίσα που μπορώ και επιβιώνω.

9. Πληρώνομαι λιγότερο απ' ότι αξίζω.

10. Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή

11. Η πείρα που απέκτησα αυξάνει τις προοπτικές μου για προαγωγή.

12. Οι προοπτικές για παραγωγή είναι πολύ περιορισμένες.

Ακολουθως, παρατίθενται οι δηλώσεις των παραμέτρων της φύσης της εργασίας αλλά και μία (η 14η), που δηλώνει ξεκάθαρα αν εισπράττει ο εργαζόμενος ικανοποίηση από την εργασία του:

13. Η δουλειά μου είναι αξιόλογη.

14. Η δουλειά μου με ικανοποιεί.

15. Η δουλειά μου είναι μονότονη.

16. Η δουλειά μου είναι βαρετή.

Επιπρόσθετα, αναφέρονται οι δηλώσεις που έχουν να κάνουν με την συμπεριφορά - στάση του διευθυντή-τριας απέναντι στους εργαζομένους:

17. Ο διευθυντής-τρια με υποστηρίζει όταν τον-την χρειάζομαι.

18. Ο διευθυντής - τριά μου, κατανοεί τα προβλήματά μου.

19. Ο διευθυντής - τριά μου είναι αγενής.

20. Ο διευθυντής - τριά μου είναι ενοχλητικός-ή.

Τέλος, διερευνάται η διάσταση της οργάνωσης συνολικά:

21. Η υπηρεσία φροντίζει τους εργαζομένους της.

22. Είναι η καλύτερη υπηρεσία που έχω δουλέψει ποτέ.

23. Υπάρχει έλλειψη αξιοκρατίας στην υπηρεσία.

24. Η υπηρεσία κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζόμενους της.

7.5.Δείγμα - Περιγραφή και Μέθοδοι δειγματοληψίας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το σύνολο των 126 εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έγινε προσπάθεια το δείγμα να είναι όσο το δυνατόν μεγαλύτερο ώστε να είναι πιο αντιπροσωπευτικό, προκειμένου να μειωθεί τόσο το τυχαίο όσο και το συστηματικό είδος σφαλμάτων (Παρασκευόπουλος, ό.π.). Διατέθηκαν 126 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συγκεκριμένα στο δημοτικό και νηπιαγωγείο. Τα ερωτηματολόγια συνοδεύονταν από επιστολή η οποία ενημέρωνε τους εκπαιδευτικούς για το πλαίσιο και το σκοπό της έρευνας. Επίσης υπήρχε διαβεβαίωση ότι θα τηρηθούν όλες οι συνθήκες εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας, αλλά και του απόρρητου των απαντήσεων, ζητώντας τη συνεργασία τους. (Παρασκευόπουλος, ό.π.; Στασινός, 2016).

Το δείγμα ήταν τυχαίο διασφαλίζοντας έτσι την εγκυρότητα της έρευνας. Όλοι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συνολικά απάντησαν 126 άτομα, από τα οποία, το 95% των ερωτώμενων είναι γυναίκες, ενώ η πλειοψηφία των ερωτώμενων ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 30 έως 40 (48 άτομα, 38,4%) ετών και το 43,5% (54 άτομα) έχει από 10 έως 20 έτη προϋπηρεσίας. Σχετικά με τις σπουδές των ερωτώμενων περίπου οι μισοί δηλαδή 50,8% (64 άτομα) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, ένα ποσοστό 37,9% (47 άτομα) είναι κάτοχοι μόνο πτυχίου, ακολουθεί ένα ποσοστό 7,3% (9 άτομα) που έχει κάνει μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, ένα 3,2%(4 άτομα) που έχει δεύτερο πτυχίο και ένα 0,8%(1 άτομο) που είναι κάτοχος διδακτορικού.

7.5.1. Διαδικασίες - Συνθήκες χορήγησης των μέσων συλλογής δεδομένων

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αποτυπώσουν σε ερωτηματολόγια, σε ποιο βαθμό η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή-τριας έχει επηρεάσει την ικανοποίησή τους από την άσκηση του διδακτικού τους έργου. Η παρούσα έρευνα στηρίχτηκε σε ποσοτικά δεδομένα και οι μεταβλητές αφορούν επιμέρους τομείς της επίδρασης του διευθυντή στη διοίκηση όπως το πόσο ευχαριστημένοι ήταν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους.

Η έρευνα διήρκεσε δύο μήνες (Νοέμβριος – Δεκέμβριος 2021). Τα ερωτηματολόγια αναρτήθηκαν σε σελίδα κοινωνικής δικτύωσης που αφορά αποκλειστικά εκπαιδευτικούς, αφενός λόγω του περιορισμού που ισχύει λόγω ιού Covid αλλά και αφετέρου για να διασφαλιστεί ένα δείγμα σχετικά ευρύτερο, από δημοτικά σχολεία όλης της Ελλαδικής επικράτειας ώστε να είναι πιο αντιπροσωπευτική η έρευνα.

7.5.2. Μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων

Όπως ήδη αναφέραμε, για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήσαμε ερωτηματολόγια. Τα ερωτηματολόγια δομήθηκαν και διανεμήθηκαν με τη βοήθεια του Google Forms και εξήχθησαν στο πρόγραμμα IBM SPSS Statistics v27.0.1.0., με την βοήθεια του οποίου είχαμε την δυνατότητα να εξάγουμε τόσο το μέσο όρο όσο και την τυπική απόκλιση μεταξύ των τιμών των απαντήσεων. Επίσης μπορέσαμε να αποδώσουμε τα δεδομένα που προέκυψαν με την μορφή σχεδιαγραμμάτων προκειμένου να αποτυπωθούν με μορφή εικόνας και να έχουμε μια οπτική αντίληψη των ποσοστών ούτως ώστε να γίνει πιο γρήγορη η κατανόηση και εκτίμησή τους.

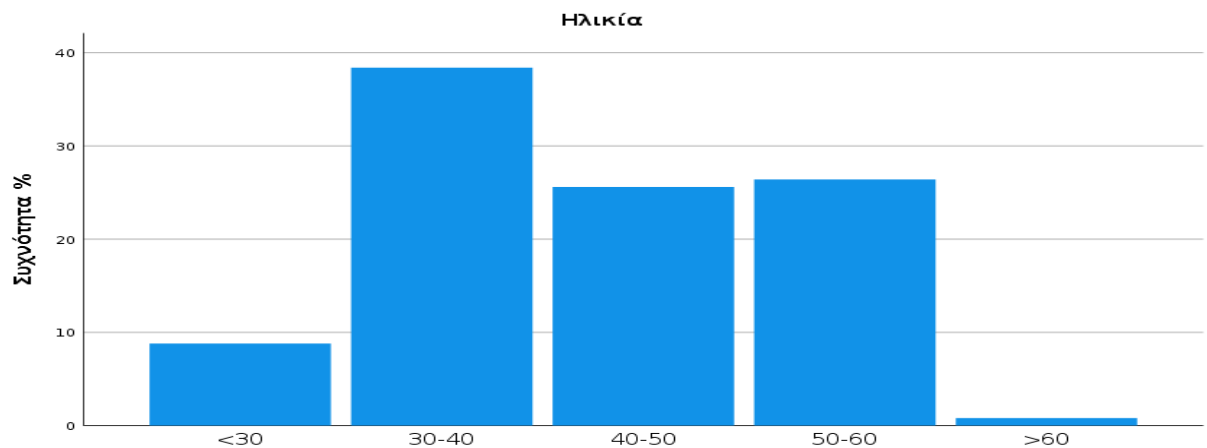
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8:

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

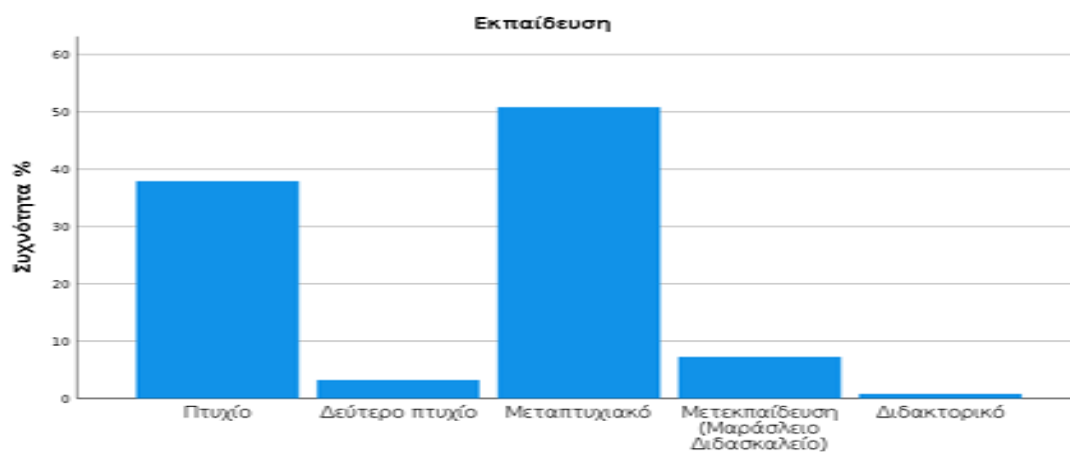
Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων επεξεργάστηκαν με την χρήση του προγράμματος IBM SPSS Statistics v27.0.1.0. Οι μεταβλητές χωρίζονται σε i) αυτές που περιέχουν δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτική και εργασιακή εμπειρία, περιοχή υπηρεσίας), ii) αυτές που χαρακτηρίζουν την συναισθηματική νοημοσύνη του/-ης διευθυντή/-ντριας και iii) αυτές που χαρακτηρίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των ερωτώμενων.

8.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

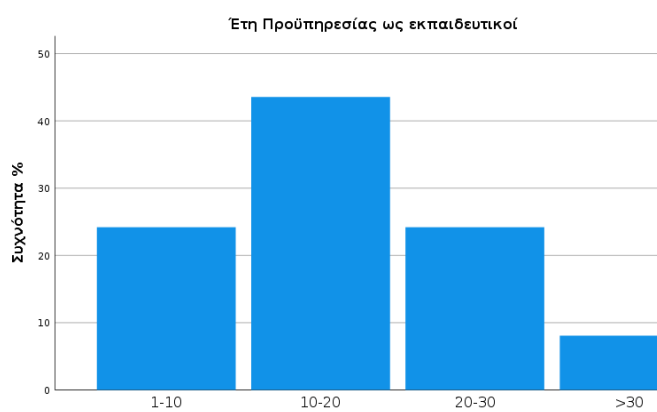
Το 95% των ερωτώμενων είναι γυναίκες. Στα γραφήματα 8.1.1-8.1.4 παρουσιάζεται το δημογραφικό προφίλ του δείγματός μας.



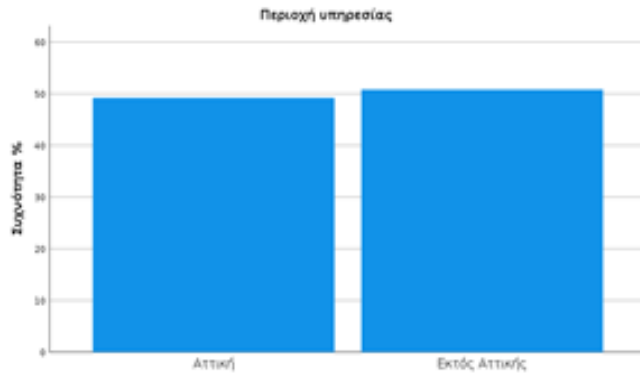
Γράφημα 8.1.1.



Γράφημα 8.1.2.



Γράφημα 8.1.3.



Γράφημα 8.1.4.

Γραφήματα 8.1.1.-8.1.4.: Συχνότητες ηλικίας, εκπαίδευσης, προϋπηρεσίας και περιοχής υπηρεσίας των ερωτώμενων.

Παρατηρείται ότι συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησαν ήταν γυναίκες στο 95%. Όσον αφορά τις ηλικίες, το 38,4% ανήκει στο ηλικιακή ομάδα 30-40 ετών, το 26,4% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 50 έως 60, το 25,6% ανήκει στην ηλικία των 40 με 50 ετών και ακολουθεί ένα 8,8% με ηλικία κάτω των 30 ετών και μόλις 10,8 τοις εκατό με ηλικία άνω των 60 ετών. Είναι φανερό δηλαδή ότι έχουμε μία ευρεία γκάμα ηλικιακών ομάδων κάτι που είναι πάρα πολύ επιθυμητό ώστε η έρευνά μας να είναι πιο αντιπροσωπευτική.

Σχετικά με τις σπουδές των ερωτώμενων περίπου οι μισοί δηλαδή 50,8% (64 άτομα) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, ένα ποσοστό 37,9% (47 άτομα) είναι κάτοχοι μόνο πτυχίου, ακολουθεί ένα ποσοστό 7,3% (9 άτομα) που έχει κάνει μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, ένα 3,2% (4 άτομα) που έχει δεύτερο πτυχίο και ένα 0,8% (1 άτομο) που είναι κάτοχος διδακτορικού.

Μεγάλη ποικιλία παρατηρείται επίσης και στα έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί: 43,5% έχει από 10 έως 20 χρόνια, Οπότε δηλαδή, το μισό του δείγματος μας είναι αρκετά έμπειρο, ισοβαθμούν στο 24,2% οι συνάδελφοι που έχουν 20 με 30 χρόνια προϋπηρεσίας και αυτοί που έχουν 1 έως 10 χρόνια προϋπηρεσίας. Στο τέλος έχουμε ένα 8,1% που έχει πάνω από 30 χρόνια προϋπηρεσίας.

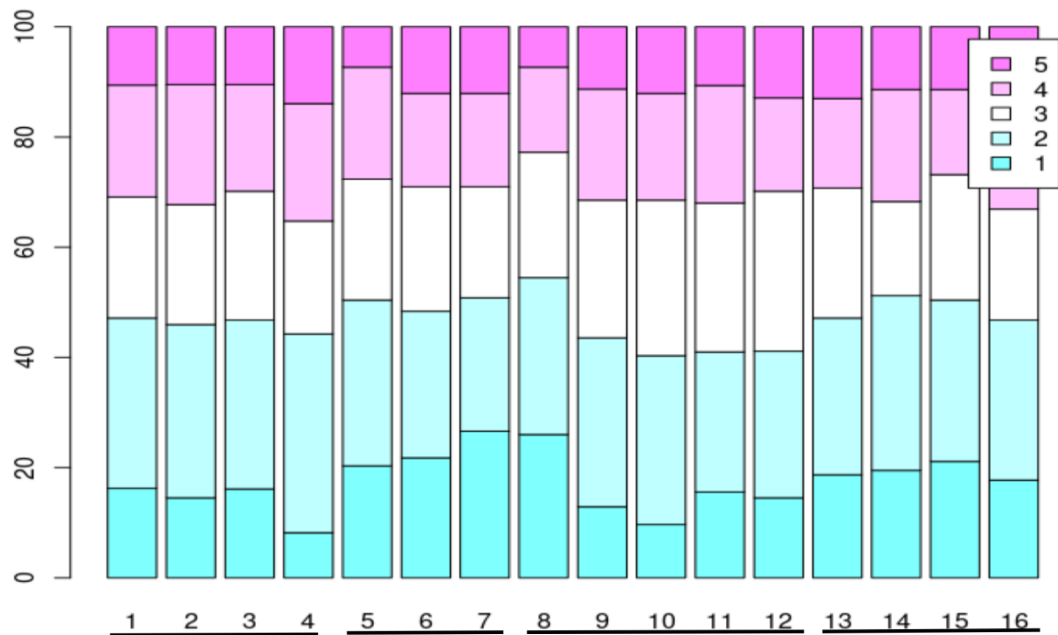
Στην περιοχή της Αττικής υπηρετεί το 52,5% του δείγματος ενώ το υπόλοιπο εκτός Αττικής, κάτι που είναι ιδιαίτερα θεμιτό. Συνοπτικά το δείγμα μας παρουσιάζει μία ευρεία ποικιλία ηλικίας, σπουδών και περιοχής υπηρεσίας, ενώ στο θέμα της

προϋπηρεσίας ένα 75,8% έχει πάνω από 10 χρόνια στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, που το βοηθά να έχει μια πιο εμπειριστατωμένη άποψη.

8.2 Ερωτηματολόγια αξιολόγησης

Στις περιπτώσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής ικανοποίησης, οι επιμέρους μεταβλητές συγκεντρώθηκαν σε ομάδες παραπλήσιας θεματολογίας. Έτσι, στην περίπτωση της συναισθηματικής νοημοσύνης οι προτάσεις ομαδοποιήθηκαν σε i) αυτές που αξιολογούν την ικανότητα του/-ης διευθυντή/-ντριας να κατανοεί τα προσωπικά του συναισθήματα (προτάσεις 1 έως 4), ii) αυτές που αξιολογούν την ικανότητά τους/-ης να αφοουγκράζεται τα συναισθήματα τρίτων (προτάσεις 5 έως 7), iii) αυτές που αξιολογούν το κατά πόσο έχει όρεξη για καινοτόμες ιδέες και να βρίσκει κίνητρο να ωθεί την εξέλιξη του/-ης ίδιου-ας και των άλλων (προτάσεις 8 έως 12) και iv) αυτές που αξιολογούν τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ελέγχει δυσάρεστα συναισθήματα και να διαχειρίζεται καταστάσεις σύγχυσης (προτάσεις 13 έως 16). Στην περίπτωση της επαγγελματικής ικανοποίησης, οι προτάσεις ομαδοποιήθηκαν σε i) αυτές που αξιολογούν τις συνθήκες εργασίας των ερωτώμενων σχετικά με το εργασιακό και υγειονομικό περιβάλλον (προτάσεις 1 έως 5), ii) αυτές που αξιολογούν τις αμοιβές συγκριτικά με την παραγόμενη εργασία (προτάσεις 6 έως 9), iii) αυτές που αξιολογούν προοπτικές προαγωγής (προτάσεις 10 έως 12), iv) αυτές που αξιολογούν το κατά πόσο η δουλειά προσφέρει ηθική ικανοποίηση και δεν είναι απλά ένα μέσο απασχόλησης (προτάσεις 13 έως 16), v) αυτές που αξιολογούν το ρόλο του/-ης διευθυντή/-ντριας σχετικά με το κατά πόσο υποστηρίζει ή και συγχύζει τους ερωτώμενους (προτάσεις 17 έως 20) και vi) αυτές που αξιολογούν την υπηρεσία των ερωτώμενων ως σύνολο σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζει τους εργαζόμενους της (προτάσεις 21 έως 24). Στα γραφήματα 8.2.1 και 8.2.2 φαίνονται λεπτομερώς οι απαντήσεις των ερωτώμενων στα δύο αυτά ερωτηματολόγια.

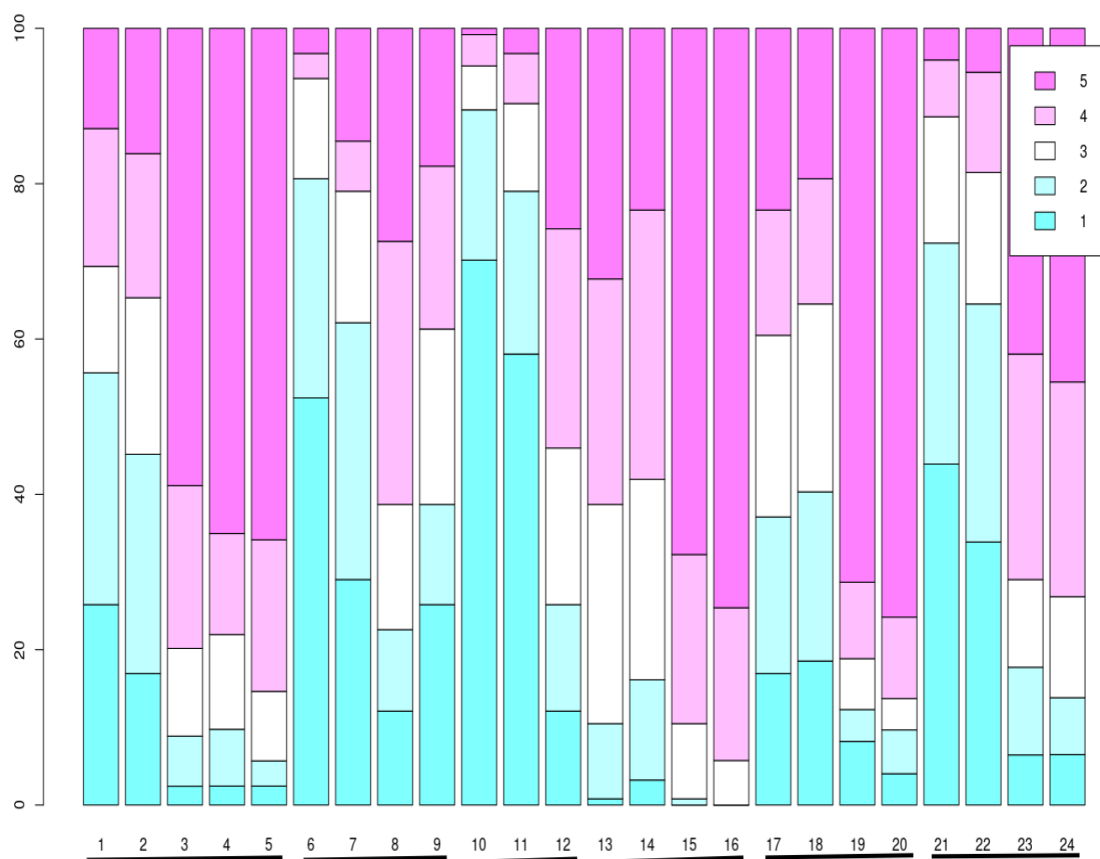
Γράφημα 8.2.1.: Συχνότητα απαντήσεων, σε κλίμακα Likert, για τις προτάσεις του ερωτηματολογίου σχετικά με την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης του/-ης διευθυντή/-ντριας. Έχουν υπογραμμιστεί οι ομάδες προτάσεων όπως αναφέρονται στο κείμενο.



Βλέπουμε πως οι αξιολογήσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης είχαν μεγάλη ποικιλία σε όλες τις προτάσεις καθώς είχαμε απαντήσεις σε όλο το φάσμα της 5βαθμης κλίμακας. Υψηλότερη συχνότητα βέβαια υπήρχε στις απαντήσεις “σε αρκετό” και “σε μεγάλο” βαθμό.

Στην περίπτωση της επαγγελματικής ικανοποίησης βλέπουμε μια αρκετά μεγάλη ετερογένεια στις απαντήσεις. Θα δούμε συνοπτικότερα παρακάτω το προφίλ των απαντήσεων μέσα από τις ομαδοποιήσεις τους.

Γράφημα 8.2.2.: Συχνότητα απαντήσεων, σε κλίμακα Likert, για τις προτάσεις του ερωτηματολογίου σχετικά με την αξιολόγηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των ερωτώμενων. Έχουν υπογραμμιστεί οι ομάδες προτάσεων όπως αναφέρονται στο κείμενο.

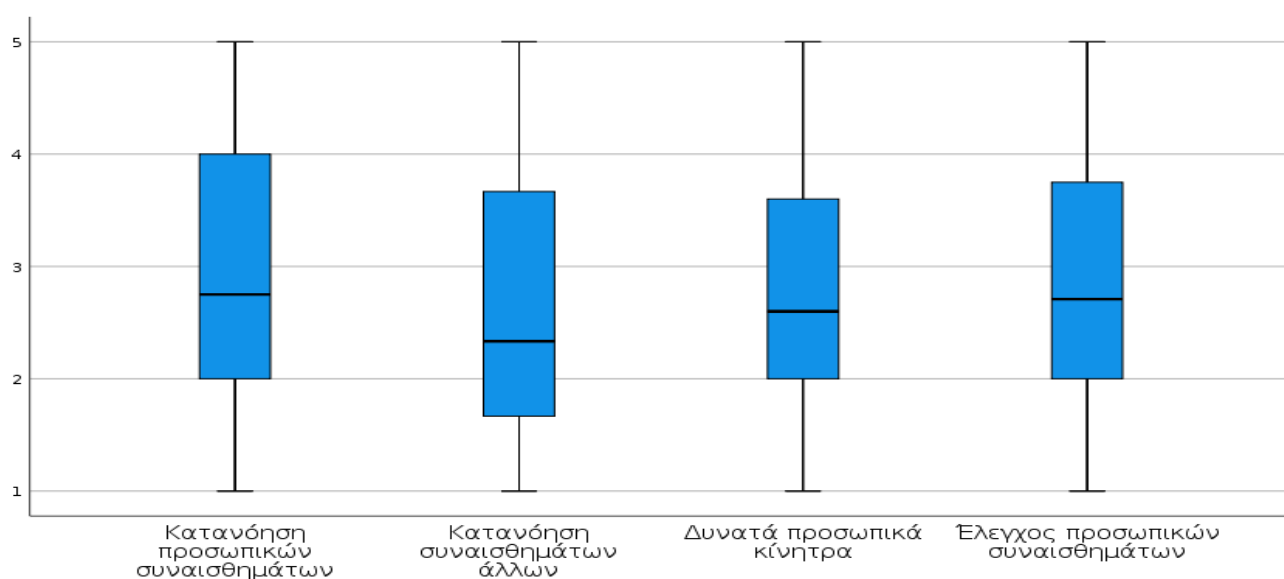


Για να γίνουν οι παραπάνω ομαδοποιήσεις, χρησιμοποιήθηκε η μέση τιμή (της κλίμακας Likert) των επιμέρους προτάσεων που απαρτίζουν την κάθε ομάδα. Επίσης, αναφέρεται ότι προτάσεις οι οποίες είχαν αρνητική χροιά σε σύγκριση με τις υπόλοιπες της κάθε ομάδας, αντιστράφηκαν, στην κλίμακα Likert, προτού χρησιμοποιηθούν (για παράδειγμα, σε πρόταση που αξιολογεί μια δυσαρέσκεια, οι τιμές 1 έως 5 αντιστράφηκαν σε 5 έως 1 αντίστοιχα). Για τις επιμέρους αναλύσεις, χρησιμοποιήθηκαν αυτές οι καινούριες μεταβλητές (ομάδες μέσω όρων επιμέρους προτάσεων). Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντή/-ντριας και επαγγελματικής ικανοποίησης αναφορικά με επιλεγμένα δημογραφικά στοιχεία.

Πριν προχωρήσουμε στις αναλύσεις, έγινε έλεγχος αξιοπιστίας και εσωτερικής συνέπειας μεταξύ των ομάδων που αναφέρθηκαν στα δύο ερωτηματολόγια. Στους Πίνακες 8.2.1 και 8.2.2 παρουσιάζονται περιγραφικά οι ομαδοποιήσεις που αναφέραμε καθώς και ο έλεγχος αξιοπιστίας με χρήση του συντελεστή Cronbach's α .

Πίνακας 8.2.1.: Συνιστώσες συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντή/-ντριας

Συνιστώσες συναισθηματικής νοημοσύνης	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Εύρος	Cronbach α
Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων	2.83	1.17	1-5	0.97
Κατανόηση συναισθημάτων άλλων	2.67	1.23	1-5	0.94
Δυνατά προσωπικά κίνητρα	2.80	1.09	1-5	0.93
Έλεγχος προσωπικών συναισθημάτων	2.74	1.24	1-5	0.97
Συναισθηματική νοημοσύνη (συνολικά)	2.75	1.09	1-5	0.97



Γράφημα 8.2.3.: Διακύμανση των συνιστωσών της συναισθηματικής νοημοσύνης του/-ης διευθυντή/-ντριας

Αναλυτικότερα, στην ερώτηση αν πιστεύουν ότι ο σχολικός ηγέτης ξέρει να διακρίνει για ποιο λόγο αισθάνεται τα συναισθήματα που αισθάνεται 20 ερωτώμενοι δηλαδή το 15,7% απάντησε ότι ισχύει σε ελάχιστο βαθμό, 38 δηλαδή το 30,1% απάντησε σε αρκετό βαθμό, 27 δηλαδή 21,4% απάντησε σε μεγάλο βαθμό 25 δηλαδή 19,8% απάντησε σε πολύ μεγάλο βαθμό ενώ 13 (10,31%) απάντησε σε μέγιστο βαθμό. Στα ίδια επίπεδα περίπου θα κινηθούν και οι απαντήσεις στην επόμενη ερώτηση που ρωτά εάν κατανοεί τα συναισθήματά του - της: 18(14,2%) απάντησε σε ελάχιστο βαθμό, 39(30,9%) σε αρκετό βαθμό, 27(21,4%) σε μεγάλο βαθμό επίσης 27, σε πολύ μεγάλο βαθμό ενώ 13(10,3%) σε μέγιστο βαθμό. Στην επόμενη ερώτηση αν γνωρίζει πάντα αν είναι χαρούμενος ή όχι 10(7,93%) απάντησαν σε ελάχιστο βαθμό 44(34,9%) σε

αρκετό βαθμό 25(19,8) σε μεγάλο βαθμό 26(20,6%) σε πολύ μεγάλο βαθμό 17(13,4%) σε μέγιστο βαθμό.

Οι επόμενες τρεις ερωτήσεις έχουν να κάνουν με το κατά πόσο παρατηρεί, γνωρίζει και είναι ευαίσθητος απέναντι στα συναισθήματα των άλλων, με άλλα λόγια, με τον βαθμό ενσυναίσθησης. Έτσι, 25(19,8%) απάντησαν ότι ελάχιστα γνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων 37(29,3%) σε αρκετό βαθμό 27(21,4%) σε μεγάλο βαθμό 25(19,8%) σε πολύ μεγάλο βαθμό και 9(7,1%) σε μέγιστο βαθμό. Αν είναι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων απάντησαν 27(21,4%) σε ελάχιστο βαθμό 33(26,1%) σε αρκετό βαθμό 28(22,2%) σε μεγάλο 21(16,6%) σε πολύ μεγάλο και 15(11,9%) σε μέγιστο βαθμό. Συνεχίζοντας το κατά πόσο είναι ευαίσθητος στα συναισθήματα των άλλων 33(26,15) απάντησαν σε ελάχιστο βαθμό 30(23,8%) σε αρκετό βαθμό 25(19,8%) σε μεγάλο 21(15,8%) σε πολύ μεγάλο και 15(11,9%) σε μέγιστο βαθμό.

Ακολούθως, οι επόμενες δύο ερωτήσεις έχουν να κάνουν με το κομμάτι της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορά την δημιουργία καινοτομιών και στόχων. Πιο συγκεκριμένα 32(25,3%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ο διευθυντής-τρια τους επινοεί και εισάγει καινοτομίες σε ελάχιστο βαθμό 35(25,7%) σε αρκετό 28(22,2%) σε μεγάλο 19(15,1%) σε πολύ μεγάλο και μόλις 9(7,14%) σε μέγιστο βαθμό. Στο αν βάζει στόχους και προσπαθεί να σε πληρώσει απάντησαν 16(12,7%) σε ελάχιστο βαθμό 38(30,1%) σε αρκετό βαθμό 31(24,6%) σε μεγάλο 25(19,8%) σε πολύ μεγάλο και 14(11,1%) σε μέγιστο βαθμό.

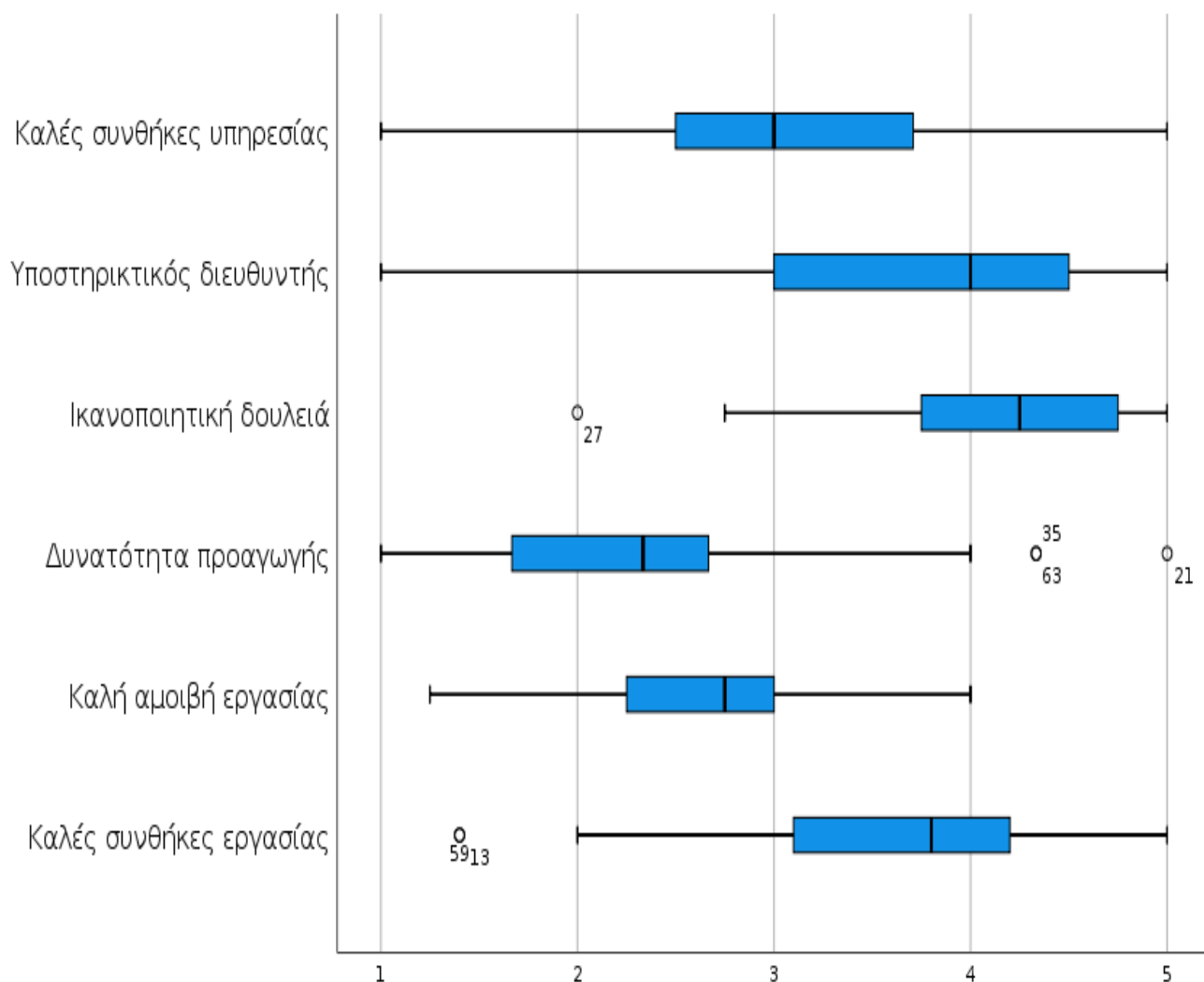
Σειρά έχει ο τομέας της αυτοπαρακίνησης με τους 19(15,1%) να δηλώνει σε ελάχιστο βαθμό 31(24,65%) σε αρκετό 33(26,19%) σε μεγάλο 26(20,7%) σε πολύ μεγάλο 13(10,3%) μέγιστο βαθμό. Υπάρχει δηλαδή στην πλειονότητα των σχολικών ηγετών το άκρως απαραίτητο χαρακτηριστικό της ηγεσίας, το να αυτοπαρακινείται ο ηγέτης παρά τις δυσκολίες που μπορεί να συναντήσει κατά την ηγεσία του καθημερινά κατά την άσκηση του έργου του.

Ακολουθούν τρεις ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με την αυτοδιαχείριση των συναισθημάτων αλλά και τον αυτοέλεγχο, ιδιαίτερα στο έντονο και ενίοτε επικίνδυνο αυτό συναίσθημα του θυμού. Έτσι, 23(18,2%) απάντησαν ότι ο διευθυντής του μπορεί να ελέγχει ελάχιστα το θυμό του, 35(25,7%) σε αρκετό βαθμό 29(23%) σε μεγάλο 20(15,8%) πολύ μεγάλο 16(12,7%) σε μέγιστο βαθμό. Στο εάν είναι ικανός να ελέγχει τα συναισθήματά του-της απάντησαν 24(19%) σε ελάχιστο βαθμό 39(30,1%) σε αρκετό βαθμό 21(16,6%) σε μεγάλο 25(19,8%) σε πολύ μεγάλο και 14(11,1%) σε

μέγιστο βαθμό. Στο ερώτημα αν μπορεί να ηρεμεί εύκολα όταν αισθάνεται θυμωμένος - θυμωμένη απάντησαν 26(20.6%) σε ελάχιστο βαθμό 36(28.5%) αρκετό 28(22.2%) σε μεγάλο, πολύ μεγάλο 19(15%) και 14(11,1%) σε μέγιστο βαθμό.

Πίνακας 8.2.2: Συνιστώσες επαγγελματικής ικανοποίησης

Συνιστώσες συναισθηματικής νοημοσύνης	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Εύρος	Cronbach a
Καλές συνθήκες εργασίας	3.68	0.82	1-5	0.69
Καλή αμοιβή εργασίας	2.67	0.58	1.25-4	0.47
Δυνατότητα προαγωγής	2.21	0.78	1-5	0.50
Ικανοποιητική δουλειά	4.47	0.63	2-5	0.70
Υποστηρικτικός διευθυντής	3.71	1.10	1-5	0.88
Καλές συνθήκες υπηρεσίας	3.03	0.91	1-5	0.76
Επαγγελματική ικανοποίηση (συνολικά)	3.23	0.56	1-4.42	0.84



Γράφημα 8.2.4.: Διακύμανση των συνιστωσών της επαγγελματικής ικανοποίησης

Παρατηρούμε πως οι αξιολογήσεις των συνιστωσών της συναισθηματικής νοημοσύνης του/-ης διευθυντή/-ντριας κυμαίνονται σε συντηρητικά επίπεδα (<3 της κλίμακας Likert). Η πλειοψηφία, δηλαδή, των ερωτώμενων έκρινε την συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών τους θετικά κατά μεγάλο βαθμό. Επίσης, η εσωτερική συνάφεια μεταξύ της κάθε συνιστώσας είναι αρκετά υψηλή.

Όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση των ερωτώμενων, η αξιολόγηση των διαφορετικών συνιστωσών που την ορίζουν κυμάνθηκε σε συντηρητικά, επίσης, επίπεδα γενικά. Κατά μέσο όρο αξιολογήθηκαν αρκετά θετικά οι συνθήκες εργασίας, η υποστηρικτική στάση του/-ης διευθυντή/-ντριας και η συμπεριφορά της υπηρεσίας, ενώ πάρα πολύ θετικά αξιολογήθηκε το ποσό ικανοποίησης από την δουλειά. Κατά γενική κρίση είδαμε πως οι ερωτώμενοι δεν πιστεύουν πως η εργασία τους έχει δυνατότητες προαγωγής καθώς επίσης δεν δείχνουν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την

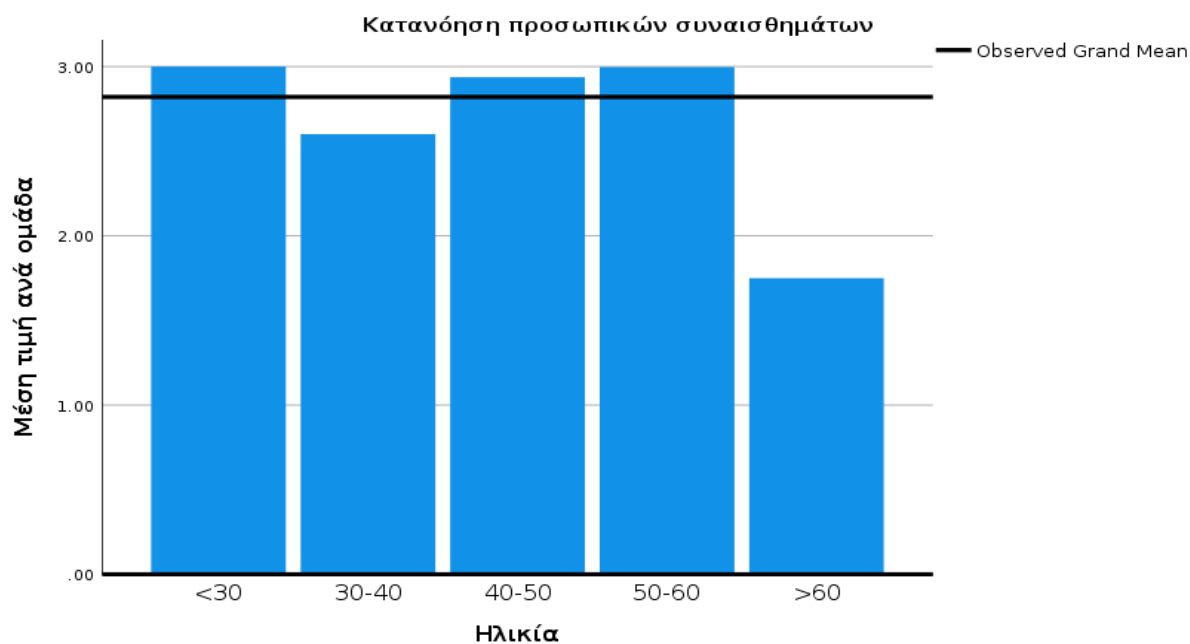
αμοιβή τους. Γενικά, οι εσωτερικές συνάψεις μεταξύ των συνιστωσών της επαγγελματικής ικανοποίησης κυμάνθηκαν σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα.

8.2.1. Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών

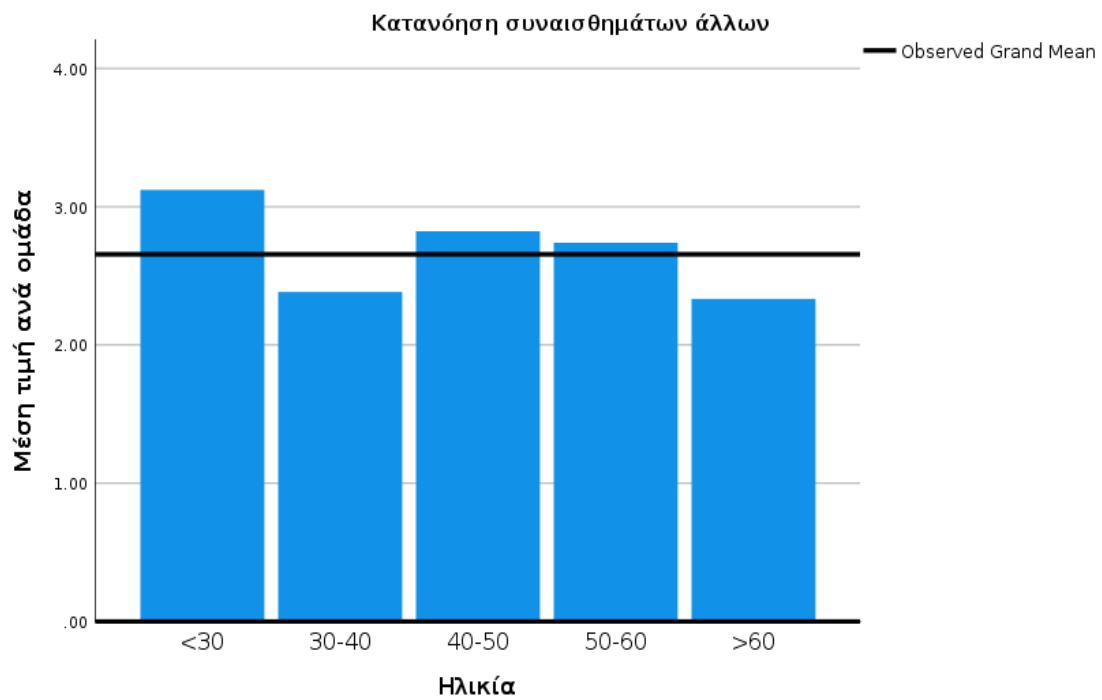
Στο παρόν κομμάτι θα διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών κλάσεων και του εκπαιδευτικού επιπέδου του δείγματος σχετικά με τα ερωτηματολόγια συναισθηματικής νοημοσύνης και επαγγελματικής ικανοποίησης. Η ανάλυση που θα χρησιμοποιηθεί είναι η one-way MANOVA καθώς το κάθε ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει περισσότερες από μία ομάδες ερωτήσεων (μεταβλητές) οι οποίες θα πρέπει να συγκριθούν.

8.2.1.1. Συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντή/-ντριας

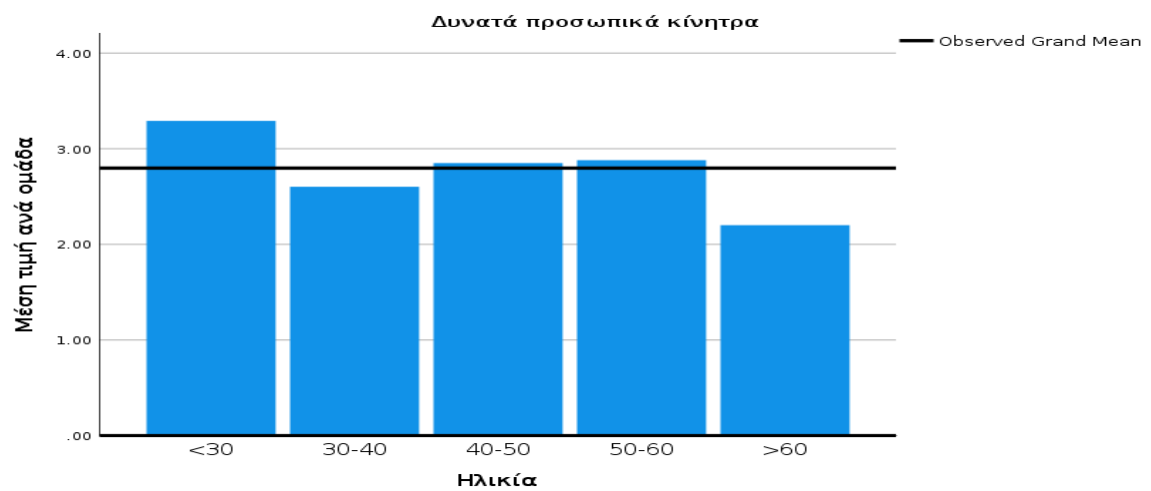
Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών κλάσεων όσον αφορά στην αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης του/-ης διευθυντή/-ντριας ($\lambda = 0.901$, $F(16, 351) = 0.763$, $p = 0.727$), όπως φαίνεται και στα γραφήματα 8.2.1.1.1. – 8.2.1.1.2



Γράφημα:8.2.1.1.1.



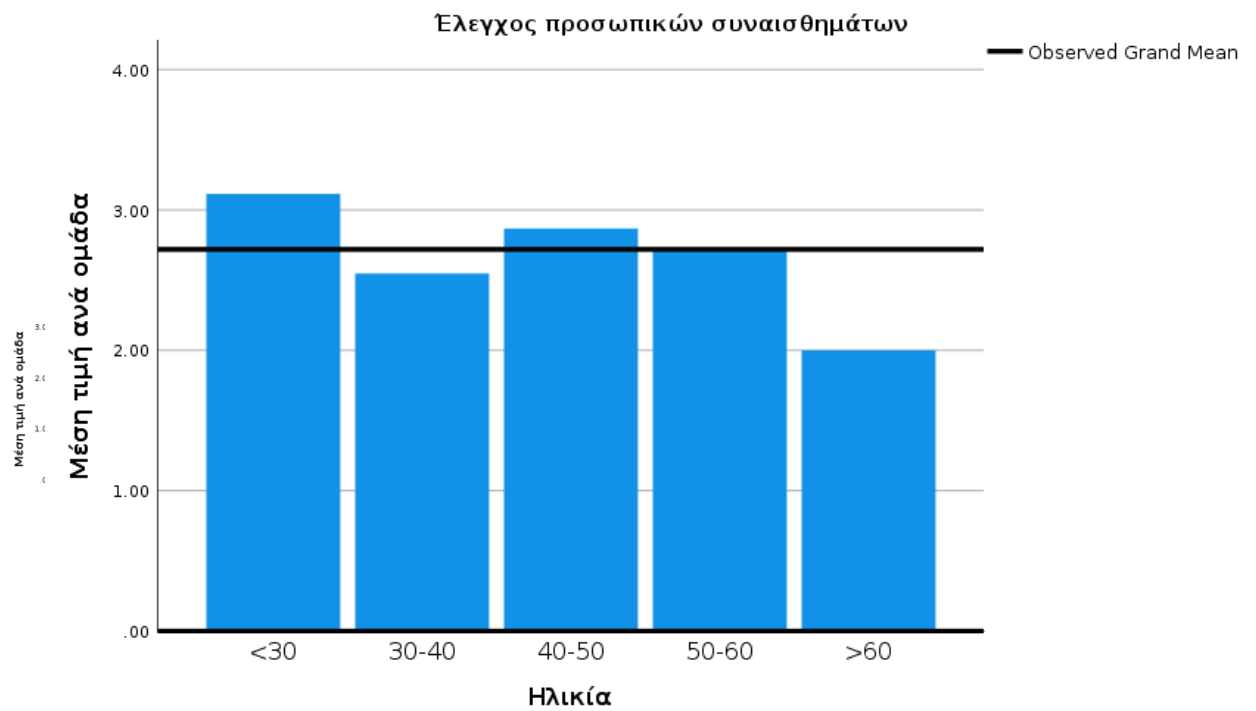
Γράφημα 8.2.1.1.2



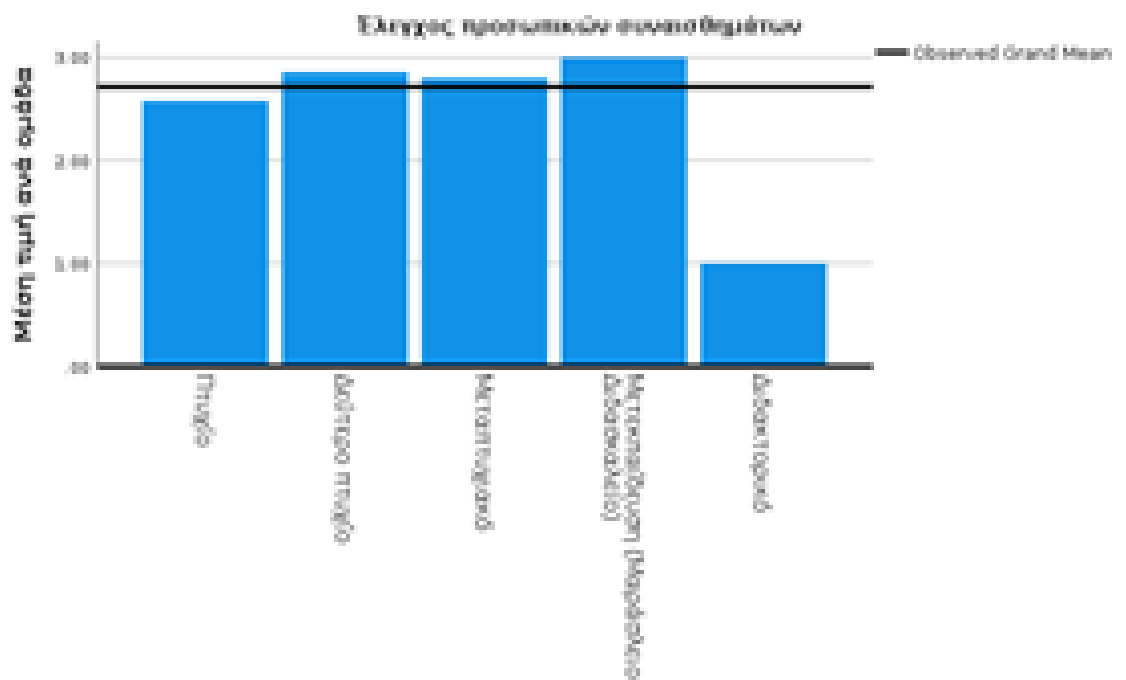
Γράφημα 8.2.1.1.3.:

Γραφήματα 8.2.1.1.1 - 3: Σύγκριση των συνιστωσών της συναισθηματικής νοημοσύνης που αξιολογήθηκαν, ανά ηλικιακή ομάδα.

Ομοίως δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων εκπαίδευσης ($\lambda = 0.935$, $F(16,351) = 0.492$, $p = 0.951$), όπως φαίνεται και στο γράφημα 8.2.1.1.4.-5



Γράφημα 8.2.1.1.4.

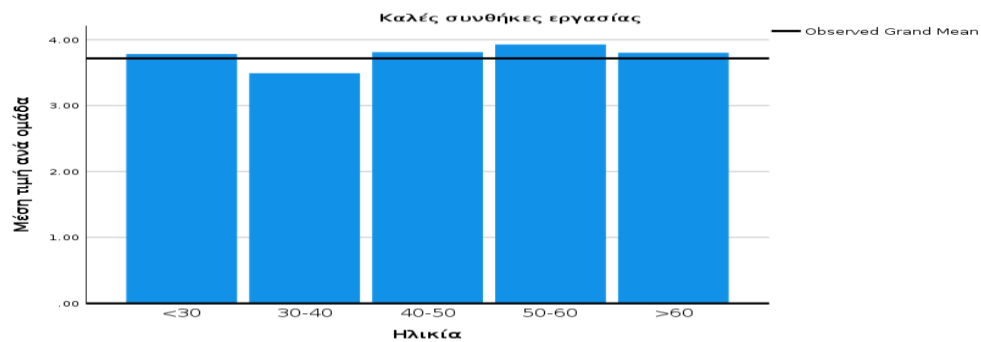


Γράφημα 8.2.1.1.5

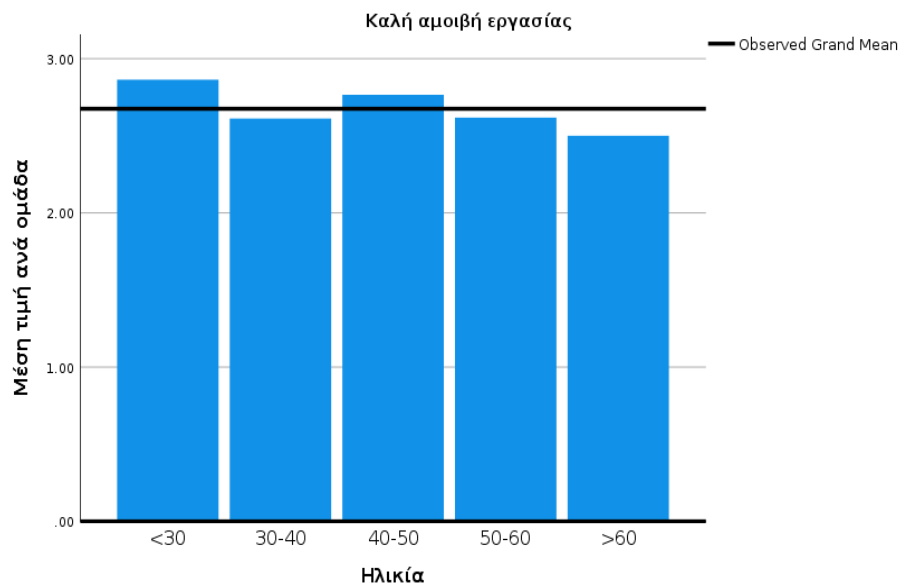
Γραφήματα 8.2.1.1.4 - 5: Σύγκριση των συνιστωσών της συναισθηματικής νοημοσύνης που αξιολογήθηκαν, ανά επίπεδο εκπαίδευσης.

8.2.1.2 Επαγγελματική ικανοποίηση

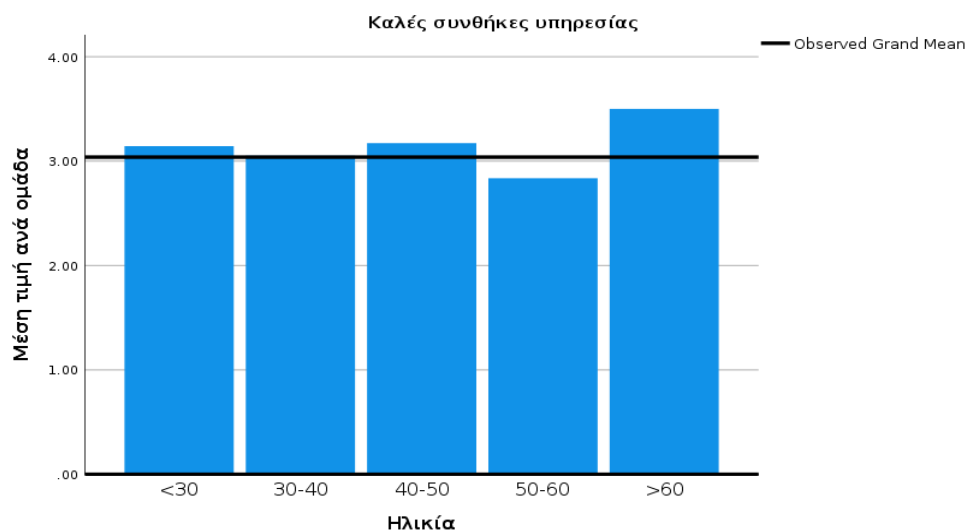
Ούτε στην περίπτωση της αξιολόγησης της επαγγελματικής ικανοποίησης βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών κλάσεων ($\lambda = 0.749$, $F(24, 395) = 1.426$, $p = 0.090$), όπως φαίνεται και στο γράφημα 8.2.1.2.1. – 8.2.1.2.3.



Γράφημα 8.2.1.2.1

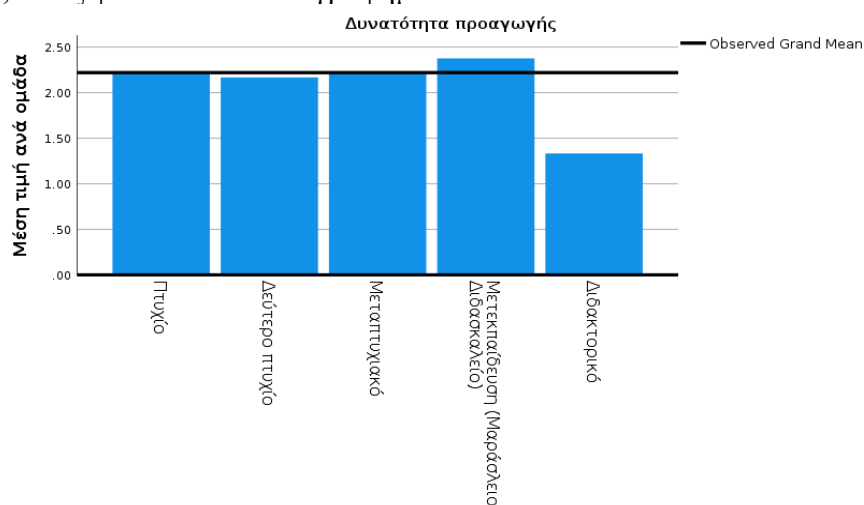


Γράφημα 8.2.1.2.2

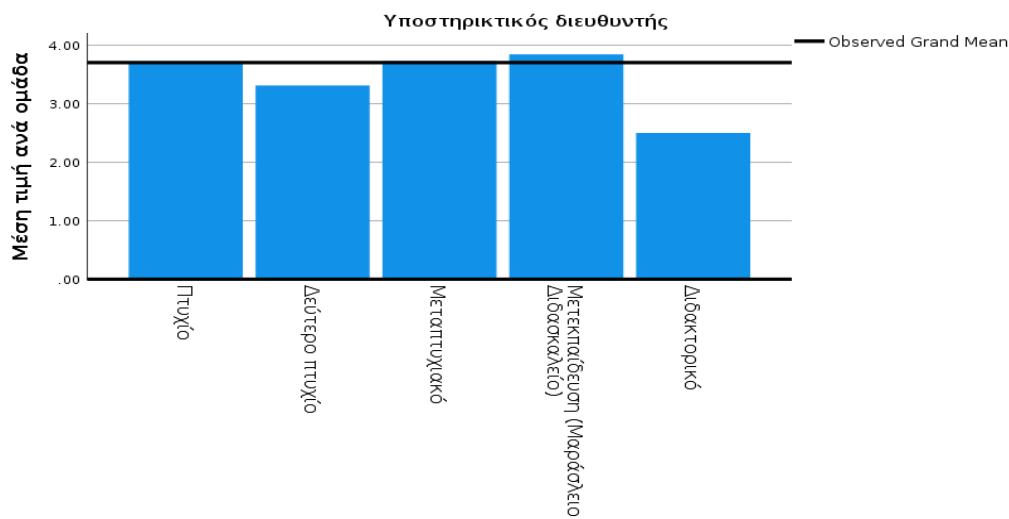


Γράφημα 8.2.1.2.3: Σύγκριση των συνιστωσών της επαγγελματικής ικανοποίησης που αξιολογήθηκαν, ανά ηλικιακή ομάδα.

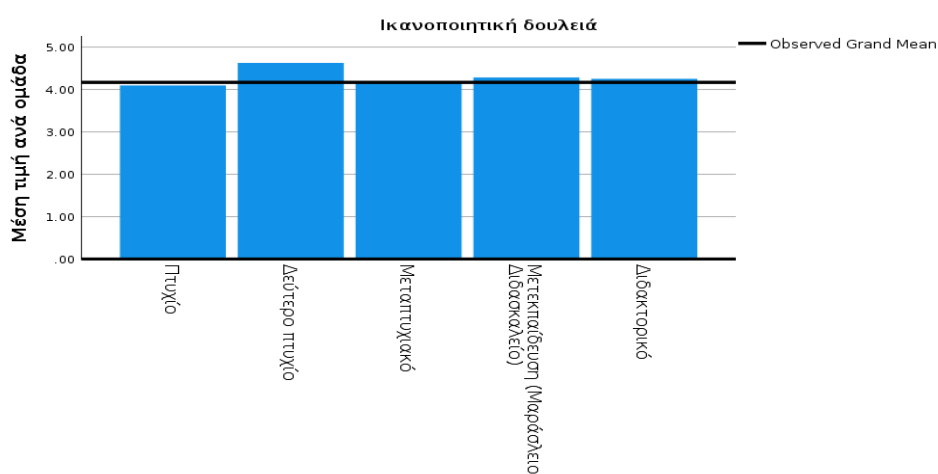
Ομοίως δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε ανάμεσα στα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης των ερωτώμενων ($\lambda = 0.818$, $F(24, 395) = 0.978$, $p = 0.495$), όπως φαίνεται και στο γράφημα 8.2.1.2.4.



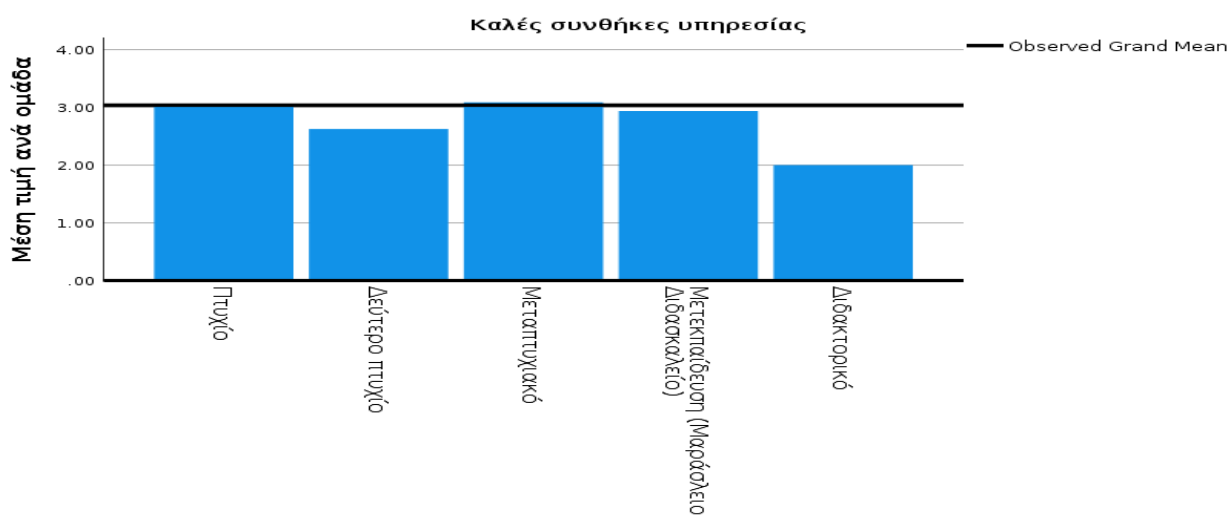
Γράφημα 8.2.1.2.4.



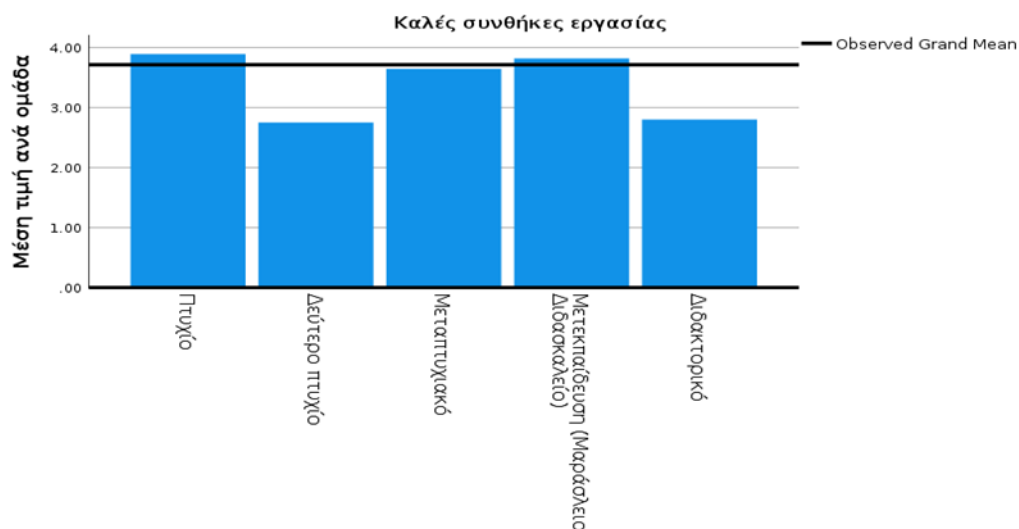
Γράφημα 8.2.1.2.5.



Γράφημα 8.2.1.2.6.



Γράφημα 8.2.1.2.7.



Γράφημα 8.2.1.2.8.

Γραφήματα 8.2.1.2.-8: Σύγκριση των συνιστωσών της επαγγελματικής ικανοποίησης που αξιολογήθηκαν, ανά επίπεδο εκπαίδευσης.

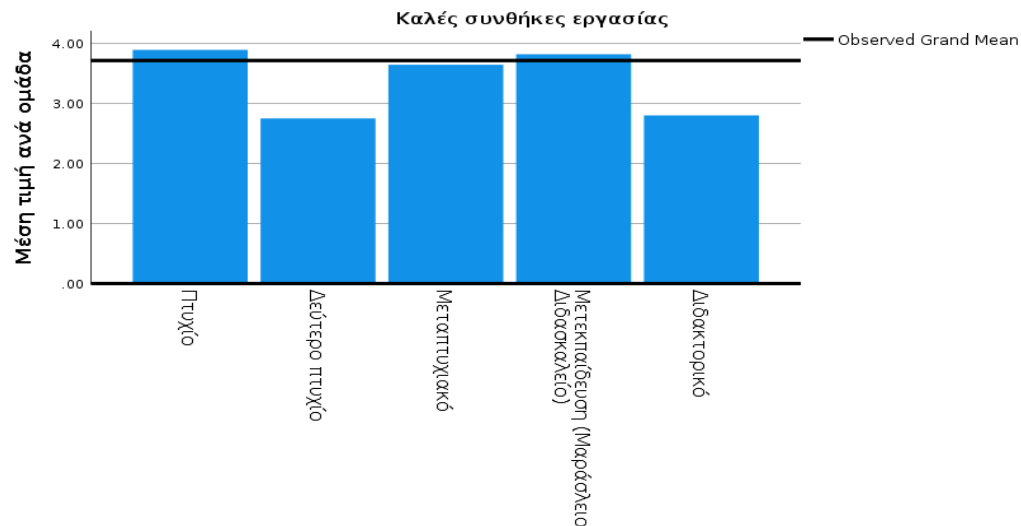
Όπως φαίνεται, η πλειοψηφία(77,7%) δεν αισθάνεται μεγάλη ανασφάλεια με αυτό το μισθό αλλά, ότι μπορεί να επιβιώνει. Στο αν πληρώνονται λιγότερα απ ότι αξίζουν, είχαμε περίπου το ίδιο ποσοστό και στις 5 κλίμακες: 22(17.4%) συμφωνούν σε ελάχιστο βαθμό 26(20.6%) σε αρκετό βαθμό 28(22.2%) σε μεγάλο βαθμό 16(12,7%) σε πολύ μεγάλο βαθμό και 32(25,4%) σε μέγιστο βαθμό. Όσον αφορά στο θέμα της παραγωγής η συντριπτική πλειοψηφία 87(69%) δηλώνουν ότι έχουν σε ελάχιστο βαθμό ευκαιρίες για προαγωγή, 24(19%) αρκετό βαθμό, 7(5,6%) σε μεγάλο βαθμό, 5(3,9%) σε πολύ μεγάλο βαθμό και μόλις 1(0,8%) σε μέγιστο βαθμό. Αποθαρρυντικές είναι οι απαντήσεις και στην επόμενη ερώτηση που αφορά το κατά πόσο η πείρα που απέκτησε αυξάνει τις προοπτικές για προαγωγή με 72(57,1%) να δηλώνουν ότι σε ελάχιστο βαθμό τους βοηθάει η πείρα, 26(20,6%) σε αρκετό βαθμό 14(11,1%) σε μεγάλο βαθμό μόλις οχτώ σε πολύ μεγάλο, ενώ μόνο 4(3,1%)πιστεύουν το βοηθά να πάρει προαγωγή. Οι συνάδελφοι εμφανίζονται ικανοποιημένοι κατά τον μέσο όρο ως προς το χώρο και τις συνθήκες της εργασίας και ταυτόχρονα θεωρούν, σε μεγάλο ποσοστό(89,6%), ότι αυτές δεν είναι επικίνδυνες για την υγεία τους και ότι

συγκεκριμένα ο εξαερισμός και ο φωτισμός είναι επαρκής στο χώρο της εργασίας τους.

Όσον αφορά την αμοιβή για την εργασία τους 65(51,6%) δήλωσαν ότι ελάχιστα συμφωνούν με την αμοιβή που παίρνουν για τη δουλειά που προσφέρουν, 35(25,7%) σε αρκετό, ενώ από 4(3,1%) σε πολύ μεγάλο κ σε μέγιστο βαθμό. χρειάζονται 21(16,6%) απάντησαν σε ελάχιστο βαθμό 25(19,8%) σε αρκετό 29(23%) σε μεγάλο 20(15,8%) σε πολύ μεγάλο και 29(23%) σε μέγιστο βαθμό. Περίπου ίδια είναι και τα ποσοστά στην επόμενη ερώτηση που έχει να κάνει κατά πόσο ο διευθυντής διευθύντρια κατανοεί τα προβλήματα του προσωπικού έτσι 23(18,2%) απάντησαν σε ελάχιστο βαθμό 27(21,4%) σε αρκετό 30(23,8%) σε μεγάλο 20(15,8%) σε πολύ μεγάλο και 24(19%) σε μέγιστο βαθμό.

Ακολούθως, διερευνήθηκαν παράγοντες που έχουν να κάνουν με τη φύση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Πιο συγκεκριμένα 111(88%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θεωρούν την εργασία τους αξιόλογη από μεγάλο έως μέγιστο βαθμό και μόλις 13(10,3%) σε ελάχιστο βαθμό. Αντίστοιχα πολύ πάνω από τη μέση τιμή και συγκεκριμένα 104(82,5%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τους ικανοποιεί πολύ έως πάρα πολύ η δουλειά τους.. Στο επόμενο δυο ερωτήματα κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη δουλειά τους βαρετή, δεν εμφανίστηκε κανένας που να θεωρεί βαρετή σε πολύ μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό, αλλά αντίθετα 91(72,2%) εκπαιδευτικοί δεν τη θεωρούν καθόλου βαρετή και 84(66,6%) καθόλου μονότονη. Ακολούθως διερευνήθηκε η συμπεριφορά του διευθυντή και πώς αυτή επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στο επόμενο ερώτημα στο κατά πόσο ο διευθυντής είναι αγενής, η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε σε ελάχιστο βαθμό δηλαδή 87(69%) σε αρκετό βαθμό 12(9,5%) σε μεγάλο 8(6,3%), πολύ μεγάλο βαθμό 5(3,9%) και 10(7,9%) σε μέγιστο βαθμό. Παρομοίως απάντησαν και στην επόμενη ερώτηση κατά πόσο ο διευθυντής είναι ενοχλητικός: 94(74,6%) απάντησαν σε ελάχιστο βαθμό 13(10,3%) αρκετό 5(3,9%) σε μεγάλο 7(5,6%) σε πολύ μεγάλο και μόλις πέντε σε μέγιστο βαθμό. Όσον αφορά την υπηρεσία και κατά πόσο αυτή φροντίζει τους εργαζομένους της τέσσερις απάντησε σε ελάχιστο βαθμό 35(25,7%) σε αρκετό 20(15,8%) σε μεγάλο 9(7,1%) σε πολύ μεγάλο βαθμό και 5(3,9%) σε μέγιστο. Παρακάτω βλέπουμε ότι οι περισσότεροι 52(41,2%) συμφωνούν ότι δεν υπάρχει αναξιοκρατία στην υπηρεσία 36(28,5%) αρκετό βαθμό από 14(11,1%) σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό και μόλις 8(6,3%) σε μέγιστο βαθμό. Τέλος, η τελευταία ερώτηση

διερευνούσε κατά πόσο υπηρεσία κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζομένους της. Έτσι, 56(44,4%) απάντησαν σε ελάχιστο βαθμό 34(26,9%) σε αρκετό βαθμό 16(12,6%) σε μεγάλο σε πολύ μεγάλο και 8(6,3%) σε μέγιστο βαθμό.

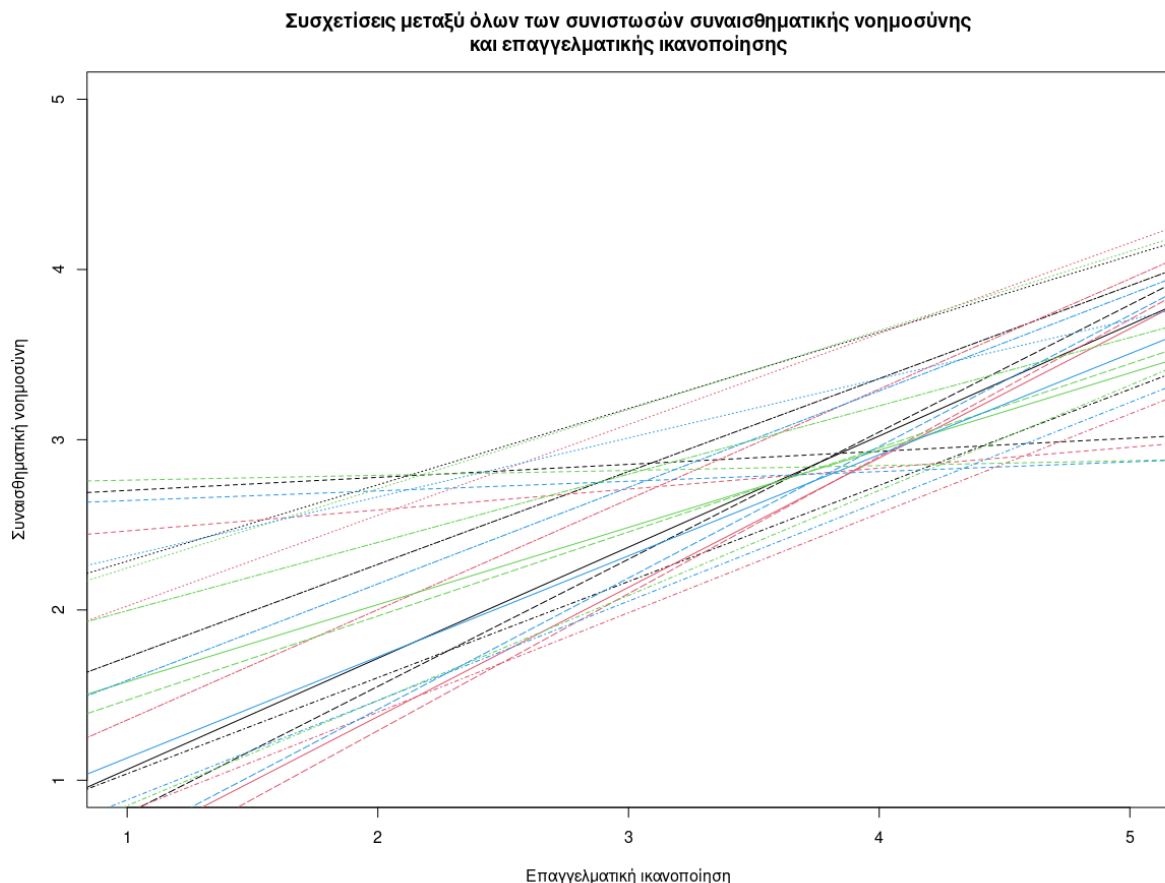


Γράφημα 8.2.2 Συσχετίσεις μεταξύ των συναισθηματικής νοημοσύνης και επαγγελματικής ικανοποίησης

Οι συνιστώσες αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης του/-ης διευθυντή/-ντριας εμφανίζουν μεγάλη θετική συσχέτιση μεταξύ τους (μέση τιμή συσχετίσεων = 0.85), ενώ, σε αντίθεση, οι συνιστώσες αξιολόγησης της επαγγελματικής ικανοποίησης εμφανίζουν σχετικά πιο ασθενή θετική συσχέτιση μεταξύ τους (μέση τιμή συσχετίσεων = 0.38). Συσχετίζοντας τις συνιστώσες συναισθηματικής νοημοσύνης και επαγγελματικής ικανοποίησης παρατηρούμε μια επίσης μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ τους (μέση τιμή συσχετίσεων = 0.35), όπως φαίνεται και στο γράφημα 8.2.2.1. φαίνεται πως, από τις συνιστώσες της επαγγελματικής ικανοποίησης, η συνιστώσα που αξιολογεί την αμοιβή εργασίας εμφανίζει την χαμηλότερη συσχέτιση με όλες τις συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης (μέση τιμή συσχετίσεων = 0.03) ενώ η συνιστώσα που αξιολογεί τον υποστηρικτικό ρόλο του/-ης διευθυντή/-ντριας εμφανίζει πολύ υψηλή θετική συσχέτιση με όλες τις

συνιστώσες τις συναισθηματικής νοημοσύνης (μέση τιμή συσχετίσεων = 0.65). Βλέπουμε, δηλαδή, πως οι ερωτώμενοι δεν είναι ικανοποιημένοι από τον αμοιβή τους ασχέτως του πώς κρίνουν τους/-ις διευθυνες/-ντριές τους καθώς επίσης και πως όσοι ερωτώμενοι που αξιολογούν ότι ο/η διευθυντής/-ντριά τους εμφανίζει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη δηλώνουν πως και ο διευθυντής/-ντριά τους έχει πολύ υποστηρικτική συμπεριφορά. Σημαντικά αρνητικές συσχετίσεις δεν παρατηρήθηκαν σε καμία περίπτωση.

Γράφημα 8.2.2.1: Συσχετίσεις μεταξύ των 4 συνιστωσών της συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντή/-ντριας και των 6 συνιστωσών της επαγγελματικής ικανοποίησης. Παρατηρούμε πως υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ όλων των συνιστωσών



8.2.3 Ανάλυση παλινδρόμησης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και επαγγελματικής ικανοποίησης

Πέραν των αναλύσεων συσχέτισης μεταξύ των συνιστωσών των δύο μεταβλητών, πραγματοποιήθηκε και ανάλυση παλινδρόμησης ώστε να βρεθεί ο τρόπος με τον οποίο κάθε συνιστώσα μιας μεταβλητής επιδρά στις συνιστώσες της άλλης μεταβλητής. Η ανάλυση που χρησιμοποιήθηκε είναι η γραμμική παλινδρόμηση. Πραγματοποιήθηκε μία σειρά αναλύσεων για το πώς οι συνιστώσες της επαγγελματικής ικανοποίησης των ερωτώμενων (ανεξάρτητες μεταβλητές) επιδρούν πάνω στις συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης του/-ης διευθυντή/-ντριας (εξαρτημένες μεταβλητές) και μία σειρά όπου μελετάται η επίδραση των αξιολογήσεων των συνιστωσών συναισθηματικής νοημοσύνης πάνω στην επαγγελματική ικανοποίηση.

8.2.3.1 Οι συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης ως εξαρτημένη μεταβλητή

Στατιστικά σημαντική επίδραση βρέθηκε να έχουν σε όλες τις συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης οι συνιστώσες της επαγγελματικής ικανοποίησης. Στον Πίνακα 8.2.3.1.1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης και στον 8.2.3.1.2 οι συντελεστές επίδρασης της κάθε συνιστώσας της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Πίνακας 8.2.3.1.1: Τιμές R^2 και F για κάθε γραμμική παλινδρόμηση

	R^2	F	p value
Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων	0.525	21.531	< 0.001
Κατανόηση συναισθημάτων άλλων	0.566	25.382	< 0.001
Δυνατά προσωπικά κίνητρα	0.358	10.852	< 0.001
Έλεγχος προσωπικών συναισθημάτων	0.498	19.380	< 0.001

Συγκεκριμένα, ιδιαίτερα έντονη θετική επίδραση σε όλες τις συνιστώσες αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει το να αξιολογείται ένας/μία διευθυντής/-ντρια ως υποστηρικτικός. Εξίσου μεγάλη θετική επίδραση πάνω στο πόσο θετικά

αξιολογείται ένας/μία διευθυντής/-ντρια στην συναισθηματική νοημοσύνη έχει και το κατά πόσον οι ερωτώμενοι έχουν αξιολογήσει ως ικανοποιητική την δουλειά τους.

Πίνακας 8.2.3.1.2: Συντελεστές γραμμικής παλινδρόμησης κάθε συνιστώσας της επαγγελματικής ικανοποίησης για κάθε συνιστώσα της συναισθηματικής ικανοποίησης. Σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές επιδράσεις με αστερίσκο.

	Καλές συνθήκες εργασίας	Καλή αμοιβή εργασίας	Δυνατότητα προαγωγής	Ικανοποιητική δουλειά	Υποστηρικτικ ός διευθυντής	Καλές συνθήκες υπηρεσίας
Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτ ων	0.066	-0.057	0.140	0.257*	0.652*	0.017
Κατανόηση συναισθημάτ ων άλλων	0.126	-0.060	0.178	0.250*	0.649*	0.082
Δυνατά προσωπικά κίνητρα	-0.036	-0.111	0.276*	0.440*	0.359*	0.076
Έλεγχος προσωπικών συναισθημάτ ων	-0.056	-0.058	0.006	0.299*	0.705*	0.104

8.2.3.2 Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ικανοποίησης ως εξαρτημένη μεταβλητής

Οι συνιστώσες αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση σε όλες τις συνιστώσες της επαγγελματικής ικανοποίησης με εξαίρεση μόνο την αξιολόγηση της εργασιακής αμοιβής (Πίνακας 8.2.3.2.1). Αυτό δείχνει πως δεν εξαρτάται ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούν την αμοιβή τους οι ερωτώμενοι από τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν την συναισθηματική νοημοσύνη του/-ης διευθυντή/-ντριάς τους.

	R ²	F	p value
Καλές συνθήκες εργασίας	0.254	10.123	< 0.001
Καλή αμοιβή εργασίας	0.007	0.069	0.939
Δυνατότητα προαγωγής	0.144	4.993	< 0.001
Ικανοποιητική δουλειά	0.134	4.590	0.002
Υποστηρικτικός διευθυντής	0.598	44.164	< 0.001
Καλές συνθήκες υπηρεσίας	0.241	9.421	< 0.001

Συγκεκριμένα, και συγκριτικά με πριν, βλέπουμε πως και οι αξιολογήσεις στις συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν θετική επίδραση στην αξιολόγηση ενός/μίας διευθυντή/-ντριας ως υποστηρικτικό. Επιπλέον, άξιο αναφοράς είναι και το γεγονός πως η συνιστώσα που αξιολογεί το κατά πόσον ο/η διευθυντής/-ντρια κατανοεί τα συναισθήματα τρίτων έχει σημαντική επίδραση στο κατά πόσον θεωρούνται καλές οι συνθήκες εργασίας και γενικότερα οι συνθήκες της υπηρεσίας.

Πίνακας 8.2.3.2.2: Συντελεστές γραμμικής παλινδρόμησης κάθε συνιστώσας της συναισθηματικής νοημοσύνης για κάθε συνιστώσα της επαγγελματικής ικανοποίησης. Σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές επιδράσεις με αστερίσκο.

	Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων	Κατανόηση συναισθημάτων άλλων	Δυνατά προσωπικά κίνητρα	Έλεγχος προσωπικών συναισθημάτων
Καλές συνθήκες εργασίας	0.097	0.357*	-0.149	-0.026
Καλή αμοιβή εργασίας	-0.008	0.078	-0.036	-0.022
Δυνατότητα προαγωγής	-0.018	0.230	0.165	-0.138
Ικανοποιητική δουλειά	0.022	-0.026	0.177*	0.047
Υποστηρικτικός διευθυντής	0.328*	0.373*	0.314*	0.269*
Καλές συνθήκες υπηρεσίας	0.035	0.350*	-0.113	0.070

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας απαντήθηκε από 126 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που καλούσε προς συμπλήρωση δασκάλους και δασκάλες γενικής αγωγής, δασκάλους και δασκάλες ειδικής αγωγής, νηπιαγωγούς, αλλά και καθηγητές ειδικοτήτων όπως καθηγητές φυσικής αγωγής, θεατρικής αγωγής, ξενόγλωσσων φιλολογιών, εικαστικών μουσικής, πληροφορικής.

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι ο διευθυντής-τρια τους ξέρει να διακρίνει το λόγο των συναισθημάτων του, παρατηρεί, γνωρίζει και είναι ευαίσθητος απέναντι στα συναισθήματα των άλλων, με άλλα λόγια, έχει ένα καλό βαθμό ενσυναίσθησης. Αυτοπαρακινείται, αλλά, δεν εισάγει ιδιαίτερα καινοτομίες.

Από την ανωτέρω παρουσίαση αποτελεσμάτων, διαφαίνεται ότι οι διευθυντές στον ελλαδικό χώρο, έχουν αυτοέλεγχο και μπορούν να ελέγχουν τον θυμό τους κατά το μεγαλύτερο ποσοστό, κάτι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς βιβλιογραφικά είναι τεκμηριωμένο (Goleman, 1995) ότι ο ανεξέλεγκτος θυμός είναι καταστροφικός για όλες τις σχέσεις καθώς αποτρέπει την ανοιχτή επικοινωνία τόσο μεταξύ των διευθυντών και των υφισταμένων τους εκπαιδευτικών αλλά και των διευθυντών με τους γονείς των μαθητών και τους ίδιους τους μαθητές, καθώς δημιουργεί φόβο σε αυτούς και αποφεύγουν να επικοινωνούν, να εκφράζουν τις απόψεις τους, ιδίως όταν δεν ταυτίζονται με αυτές των διευθυντών, να αναφέρουν τα προβλήματά τους, εν γένει να συνεργαστούν αρμονικά για το καλό της σχολικής μονάδας.

Βλέπουμε πως οι αξιολογήσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών είχαν μεγάλη ποικιλία σε όλες τις προτάσεις καθώς είχαμε απαντήσεις σε όλο το φάσμα της πεντάβαθμης κλίμακας. Υψηλότερη συχνότητα βέβαια υπήρχε σε απαντήσεις "σε αρκετό" και "σε μεγάλο" βαθμό.

Επιπλέον, η πλειοψηφία των ερωτώμενων αξιολόγησε την συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών-τριών τους θετικά, κατά μεγάλο βαθμό, χωρίς να υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιών αλλά ούτε και των διαφορετικών επιπέδων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα σημαντικό καθώς θεμέλιο της επιτυχούς ηγεσίας αποτελεί η σωστή διαχείριση των συναισθημάτων (Caruso, Mayer & Salovey, 2002).

Στο τρίτο μέρος της παρούσης έρευνας εξετάστηκε η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με διάφορους παράγοντες όπως οι υλικοτεχνικές συνθήκες και υποδομές, οι αμοιβές και οι προαγωγές, παράμετροι που αφορούν την φύση του

εκπαιδευτικού λειτουργήματος και τέλος, παράγοντες που έχουν να κάνουν ξεκάθαρα με τη συμπεριφορά του διευθυντή προς τους υφιστάμενους του εκπαιδευτικούς αλλά και της ηγεσίας - διοίκησης που εφαρμόζει. Γενικότερα οι ερωτώμενοι εμφανίζονται ικανοποιημένοι ως προς το χώρο και τις συνθήκες της εργασίας, θα ήθελαν καλύτερο μισθό, δεν αισθάνονται όμως ανασφάλεια.

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι ερωτώμενοι δεν πιστεύουν ότι η εργασία τους έχει δυνατότητες προαγωγής και δεν δείχνουν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την αμοιβή τους. Ως αντιπρόταση στις δυνατότητες προαγωγής, μπορεί να προταθεί η εισαγωγή του θεσμού του μέντορα(mentor) και του coach, όπου θα μπορεί να προσφέρει ο έμπειρος και καταρτισμένος εκπαιδευτικός αλλά απαραίτητως με επίδομα θέσης όπως είναι και στην υπόλοιπη Ευρώπη και όχι απλώς ως μία αρμοδιότητα επιπλέον, στις ήδη επιβαρυνμένες αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών. Θεωρούν την εργασία τους αξιολογη, μη βαρετή, ούτε μονότονη, και λαμβάνουν ικανοποίηση από αυτήν, κάτι πάρα πολύ σημαντικό γιατί, όταν ο εργαζόμενος αισθάνεται ότι τον ικανοποιεί η δουλειά του, την κάνει πιο πρόθυμα, καλύτερα και συνεπώς έχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Ιδιαίτερα σημαντικό ήταν το εύρημα της κατανόησης των προβλημάτων του άλλου και της υποστήριξης από τον σχολικό ηγέτη, καθώς αυτή έχει να κάνει με την ενσυναίσθηση που είναι πυλώνας της συναισθηματικής νοημοσύνης γενικά, αλλά και ειδικότερα στη διοίκηση, όπως φαίνεται και στο θεωρητικό μέρος (Αθανασούλα - Ρέππα 2008; Bar - on 1997; Goleman 1995, 1998; Maamari και Majdalani 2017). Με λίγα λόγια η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων απάντησε ότι δεν είναι αγενής ο διευθυντής-τρια τους κάτι πάρα πολύ θετικό, γιατί η ευγένεια και οι καλοί τρόποι συμπεριφοράς είναι το άλφα και το ωμέγα της συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά και της επιτυχημένης διοίκησης, όπως μας διαβεβαιώνουν και οι Rhodes, Nevill και Allan (2004). Εξίσου σημαντικό το πόρισμα ότι ο διευθυντής δεν αξιολογήθηκε ως ενοχλητικός, γιατί όπως φαίνεται και από το θεωρητικό μέρος (Μέξη, 2014; Μπουραντάς, 2002, 2005; Σαΐτης 2014, Dann, 2010; Goleman, 2000) είναι πάρα πολύ σημαντικό ο ηγέτης-ηγέτιδα να προσπαθούν να είναι διακριτικοί, δημοκρατικοί, φιλικοί, σεβόμενοι τον άλλον και όχι αυταρχικοί και παρεμβατικοί με άσχημο τρόπο.

Πολύ θετικό το πόρισμα της δίκαιης μεταχείρισης και της αξιοκρατίας καθώς είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει (Αθανασούλα - Ρέππα 2008; Μπουραντάς, 2005; Σαΐτης, 2008; Rhodes, Nevill, & Allan, 2004) αφού έτσι ο εργαζόμενος αισθάνεται ότι τον σέβονται, τον εκτιμούν και αυτό είναι ένα επιπλέον κίνητρο ώστε να είναι αποδοτικός

στην εργασία του, να μην αισθάνεται θυμό, αλλά ούτε και αντιζηλία προς άλλους «ευνοούμενους» συναδέλφους αφενός, και αφετέρου να φορτίζεται θετικά συναισθηματικά και ταυτόχρονα να προσπορίζεται μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση.

Βλέπουμε ότι ξεχώρισαν αρκετά θετικά αξιολογημένες: η επαγγελματική ικανοποίηση, οι συνθήκες εργασίας, η υποστηρικτική στάση του διευθυντή και η συμπεριφορά της υπηρεσίας. Επίσης, βρέθηκε ότι όταν ο σχολικός ηγέτης-ηγέτιδα, αξιολογείται ως συναισθηματικά νοήμων, αυτό φαίνεται να επηρεάζει όλες τις παραμέτρους της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως επιβεβαιώνει και ο Rayback, (1998), με εξαίρεση βέβαια, την εργασιακή αμοιβή. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, όταν ο σχολικός ηγέτης κατανοεί τα συναισθήματα των τρίτων, οι ερωτώμενοι θεωρούσαν καλές τις συνθήκες εργασίας. Η κυρία συνιστώσα που φάνηκε να επηρεάζει όλες τις συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν αυτή που είχε να κάνει με το κατά πόσο ο σχολικός ηγέτης ήταν υποστηρικτικός, κάτι που συμφωνεί με τις θέσεις των ερευνητών στο θεωρητικό μέρος (Bass, 2002; Dann, 2010; Μπουραντάς, 2005; Sergiovanni, 2001; Warr, 2007). Συνεπώς, όταν σχολικός ηγέτης κατανοεί τα συναισθήματα των τρίτων και είναι υποστηρικτικός, αξιολογείται ως συναισθηματικά νοήμων και όταν είναι συναισθηματικά νοήμων, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαγγελματική ικανοποίηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι ο συναισθηματικά νοήμων ηγέτης έχει επαγγελματικά ικανοποιημένους υφισταμένους, πόρισμα που συνάδει με τα πορίσματα των μελετών των Κολέρδα (2015), των Ταλιαδώρου και Πασιαρδή (2014) αλλά και των Maamari και Majdalani (2017). Αρα, κρίνεται απαραίτητη η επιλογή των σχολικών ηγετών και η αξιολόγησή τους με κριτήρια, εκτός των άλλων, και αυτό της συναισθηματικής τους νοημοσύνης (Μέξη, 2014), αλλά ταυτόχρονα διαφαίνεται η αναγκαιότητα της ανάπτυξης της, υποχρεωτικά, δια βίου, με παράλληλη θεωρητική κατάρτιση και με πρακτική εξάσκηση, εξατομικευμένα ή σε μορφή δια ζώσης εργαστηρίου με την χρήση μελέτης περίπτωσης (case studies), με καθοδηγητή (coach), αφενός σε όσους δεν την διαθέτουν σε ικανοποιητικό επίπεδο αλλά και γενικότερα σε όλους, μια που είναι πολύ δύσκολο να έχει αναπτύξει κανείς όλες τις επιμέρους δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Στο μέλλον οι άνθρωποι πολύ πιθανόν να καλούνται να ξεπεράσουν τα προσωπικά τους όρια συνδυάζοντας διάφορα είδη νοημοσύνης ώστε να έχουν μία όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη ευφυΐα καθώς το παγκόσμιο σκηνικό χαρακτηρίζεται από αλλεπάλληλες και ταχείες αλλαγές, έντονες προκλήσεις και ένα συνεχώς αυξανόμενο πλήθος πληροφοριών να κατακλύζουν καθημερινά την ζωή. Η παγκοσμιοποίηση, η ανάγκη συνεργασίας, καθιστούν απαραίτητες τις συναισθηματικές δεξιότητες της δημιουργικότητας, ευελιξίας, ενσυναίσθησης, ενώ το όλο αυξανόμενο στρες, χρειάζεται σωστή διαχείριση. Δεδομένου ότι « *Η πλειονότητα των προβλημάτων στην δουλειά έχουν να κάνουν με τις ανικανοποίητες συναισθηματικές ανάγκες*» (Dann, 2010; σελ. 43), κρίνεται επιτακτική η συστηματική καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, δηλαδή μαθητές, ήδη από την προσχολική αγωγή, εκπαιδευτικούς και φυσικά τους σχολικούς ηγέτες-ηγέτιδες.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στους περιορισμούς της έρευνας θα μπορούσαμε να αναφέρουμε το γεγονός ότι περιέλαβε ερωτώμενους από όλη την ελληνική επικράτεια και δεν έγινε διαχωρισμός ανάμεσα σε Αθήνα και περιφέρεια ή σε κάθε γεωγραφικό διαμέρισμα, ξεχωριστά, όπου ενδεχομένως να είχαμε διαφορετικά αποτελέσματα, από άποψη φόρτου εργασίας του διευθυντή, κτηριακών εγκαταστάσεων κ.,ά. Ένας μεγάλος περιορισμός είναι και αυτός του φύλου του δείγματός μας καθώς το 95% είναι γυναίκες και συνεπώς δεν ξέρουμε πώς εκτιμούν τις διάφορες συνιστώσες οι άντρες συνάδελφοί μας. Επιπλέον, δεν έγινε διαχωρισμός σε δημοτικά και νηπιαγωγεία που τα τελευταία ως ολιγοστελεχωμένα (αφού απασχολούνται συνήθως από δύο έως τέσσερις νηπιαγωγοί σε κάθε νηπιαγωγείο) ενδεχομένως να παρουσιάζουν διαφορετικές δυναμικές στις σχέσεις σχολικής ηγέτιδας και του προσωπικού. Δεν έγινε διαχωρισμός των δασκάλων και των νηπιαγωγών αλλά και των καθηγητών ειδικοτήτων, οι οποίοι παρουσιάζονται άλλοτε λίγες, άλλοτε ελάχιστες ώρες και πολλές φορές ως πλήρους ωραρίου στο ίδιο σχολείο, με αποτέλεσμα να μην έχουν αρκετό χρόνο και πολλές ευκαιρίες να αλληλεπιδράσουν και να γνωρίσουν καλύτερα το σχολικό ηγέτη. Επίσης, δεν έγινε διάκριση ανάμεσα σε μόνιμους εκπαιδευτικούς και αναπληρωτές που συχνά παραπονιούνται ότι γίνονται αδικίες εις βάρος τους στο πρόγραμμα ή στην επιλογή τάξεων. Άλλος ένας περιορισμός είναι το γεγονός ότι δεν εξετάστηκε ποιο ποσοστό των ερωτώμενων βρίσκεται σε αυτό το σχολείο από συνειδητή επιλογή, επειδή θεωρεί συναισθηματικά νοήμων τον διευθυντή, επειδή υπάρχει υποστηρικτικός σύλλογος διδασκόντων ή τυχαία, λόγω μικρής απόστασης από τον τόπο διαμονής, ευκολότερης πρόσβασης, μικρότερων τμημάτων, κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου της περιοχής, των κτηριακών εγκαταστάσεων κ.ά. Υπάρχει εξάλλου και ο υποκειμενικός παράγοντας της εκτίμησης των συναισθηματικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων του σχολικού ηγέτη, ανάλογα με την προσωπικότητα του υφιστάμενου εκπαιδευτικού.

Ως απόρροια των άνω περιορισμών, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί σε μελλοντικές έρευνες η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή αλλά και οι συνθήκες εργασίας και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ανδρών και γυναικών, σε διάφορα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας μας, σε νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια. Αν υπάρχει διαφορά σε γυναίκες από ό,τι σε άντρες διευθυντές στον τρόπο που διοικούν και στο κατά πόσο εμφορούνται από τα

χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης, και τι θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να βελτιώσουν οι διευθυντές τους στον τρόπο διοίκησης και συμπεριφοράς, αλλά και στις συνθήκες εργασίας γενικότερα, ώστε να αντλούν οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

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

Αλεξάνδρου, Ι., & Βρυωνίδης, Μ. (2008). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για τον τρόπο εκπαιδευτικής διοίκησης: Μια έμφυλη διερεύνηση του φαινομένου. Στο: 10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία» (σσ. 395-412). Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία 6-7 Ιουνίου 2008. Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου Κυπριακός Όμιλος Ενιαίας Εκπαίδευσης (ΚΟΕΕ). Ανακτήθηκε στις 6 Δεκεμβρίου 2020 από το: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/g1.pdf

Βασιλειάδου, Δ. & Διεωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 30, 92-108.

Βογιατζής, Ρ. (2006). *Η συναισθηματική νοημοσύνη ταιριάζει στους ηγέτες*. Ανακτημένο στις 9/1/2021 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://www.kathimerini.gr/economy/business/257106/i-synaisthimatiki-noimosyni-tairiazei-stoys-igetes/>

Γαρυφαλάκη, Ε. (2013). *Πολλαπλή Νοημοσύνη*. Αθήνα: Διόπτρα

Γραμματικού, Κ. (2016). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Πρακτικά 1^ο Πανελληνίου Συνεδρίου- «Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία»* (σελ. 152-162), Αθήνα, Ελλάδα.

Καλούρη, Ρ. (2008). *Βιομηχανική Ψυχολογία, Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ*, ΑΣΠΑΙΤΕ.

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2021 από το:

http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf

Κέφης, Β. (2010). «Δημόσιες επιχειρήσεις και δημόσιο μάνατζμεντ στην Ελλάδα», *Διοικητική Ενημέρωση*, 53.

Κοκκός, Α.(2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κολέρδα, Σ. (2015). *Σχέση συνάφειας ανάμεσα στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του διευθυντή και της ικανοποίησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΕΚΠΑ. Ανακτημένο στις 9 Φεβρουαρίου 2021, από το διαδικτυακό τόπο: <https://epublishing.ekt.gr/>

Λαμπροπούλου, Ν.(1999). Η συναισθηματική νοημοσύνη και η σημασία της αναγνώρισής της στο ελληνικό σχολείο. <https://antikleidi.com/anatrofi/eq/>

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τ. Β΄. Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιολογική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη

Μέξη, Ε. (2014). *Ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην Ηγεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. χ.τ.: χ.ό

Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η ζωή στην σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ, Θεωρητικό υπόβαθρο - Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική

Μπούτσκου, Λ. (2011). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Π.Τ.Δ.Ε.- Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτημένο στις 20-3-2021 από το διαδικτυακό τόπο: https://www.lemonia-boutskou.gr/data/pdf/ergasies_mou/erevnitiki.pdf

Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*; Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 22-39.

Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα. Τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία*. Αθήνα: Gutenberg

Πολλάλης, Γ. (2012). *Ηγεσία και συναισθηματική νοημοσύνη*. Ανακτημένο στις 9/1/2021 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://docplayer.gr/309137-Igesia-synaisthimatiki-noimosyni.html>

Σαϊτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός

Σαϊτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).

Σαϊτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη

Σαϊτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: (αυτοέκδοση)

Στασινός, Δ., (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ταλιαδώρου, Ν., & Πασιαρδής, Π. (2014). Άσκηση ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών-ντρίων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης. *Δελτίο Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, 29, 7-9.

Φασούλης, Κ. (2001). «Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα "Διοίκηση Ολικής Ποιότητας" - Δ.Ο.Π. (T.Q.M.)», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 4

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Γεωργουλέας, Γ. & Λαμπροπούλου, Α. (2006). Παρεμβατικά προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης: Σχεδιασμός, εφαρμογή, και αξιολόγηση του «Προγράμματος προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο». *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 8(2), 155-175.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Antoniou, A. - S. (2009). 'Unhealthy' relationships at work and emerging ethical issues. In A. - S. Antoniou, C. L. Cooper, G. P. Chrousos, C. D. Spielberger, & M. W. Eysenck, (Eds.), *Handbook of Managerial Behavior and Occupational Health* (pp. 157-175). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.

Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*, Toronto: Multi Health System.

Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory*. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. Jossey-Bass.

Barling, J., & Slater, F., & Kelloway, K. (2000). Transformational Leadership and Emotional Intelligence: An Exploratory Study. *Leadership & Organization Development Journal*. 21. 157-161.

Bass, B.M. (1985). 'Leadership and performance beyond expectations'. Free Press, New York.

Bass, B.M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, 8(1), 9-32.

Boyatzis, R. (2009). A behavioral approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development*. 28. 749-770.

Bush, T. (2008). Leadership and Management Development in Education. Hawker Brownlow Education. Ανακτήθηκε στις 23 Νοεμβρίου 2020 από το: <http://files.hbe.com.au/samplepages/SA4170.pdf>

Caruso, D. Mayer, J.D. & Salovey, P. (2002). Emotional Intelligence and emotional leadership. In R. Riggio & S. Murphy (Eds.). *Multiple Intelligences and leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Kimbrough & Burkett.

Cherniss, C. (2000) Social and emotional competence in the workplace. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, 434-458, San Francisco, John Willey & Sons, Inc.

Commonwealth department of education, science and training (2002) [http://www.aphref.aph.gov.au_house_committee_evt_teachereduc_subs_sub059\(1\).pdf](http://www.aphref.aph.gov.au_house_committee_evt_teachereduc_subs_sub059(1).pdf)

Dann, J. (2010). *Συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Direction

Extremera, N., Rey, L., Sánchez-Álvarez N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S) *Psicothema*, 31, 94-100.

Gardner, Howard. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic, 1993

Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (1998). "What makes a leader?", *Harvard Business Review*, November-December, 93- 102.

Goleman, D. (2000). "Leadership that gets results" *Harvard Business Review*, March-April, pp. 78 – 90.

Goleman, D., Boyatzis, R., Mckee A. (2004). *Ο Νέος Ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση των οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gottman, J. (1998). *Raising an Emotionally Intelligent Child*, U.S.A.: Simon & Schuster.

George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53, 1027 – 1055.

Humphrey, R. H. (2002). The many faces of leadership, *The Leadership Quarterly*, 13, 493-504

Laub, J. A. (1999). *Assessing the servant organization* (Doctoral dissertation, Florida Atlantic University).

Johnson, M., Berg, H., Donaldson, L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Washington, DC: NRTA.

Johnson, B. Joseph, J. & Zvoch, K. (2007). Teachers' Perceptions of School Climate: a Validity Study of Scores From the Revised School Level Environment Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 67, (5)

Koustelios, A. & Bagiatis, K. (1997). The employee satisfaction inventory (ESI): Development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational and Psychological Measurement*, 57,3, 469-476.

Libbrecht N, Lievens F, Schollaert E. Measurement Equivalence of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale Across Self and Other Ratings. *Educational and Psychological Measurement*. 2010;70(6):1007-1020.

Li, Z., Gupta, B., Loon, M., & Casimir, G. (2016). Combinative aspects of leadership style and emotional intelligence. *Leadership & Organization Development Journal*, 37 (1), 107-125.

Maamari, B. & Majdalani, J. (2017). Emotional intelligence, leadership style and organizational climate. *International Journal of Organizational Analysis*, 25(2), 327–345.

Mayer, D., & Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" Στο P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 4 – 30). New York: Basic Books.

Mayer, D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). "Models of emotional intelligence" στο R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 396 – 420). New York: Cambridge University Press.

Petrides, V., & Furnham, A. (2001). "Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies" *European Journal of Personality*, 15,6, 425-448.

Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability Development and Education*, 55, 61-76.

Purcell, J. & Hutchinson, S. (2007). "Front-line managers as agents in the HRM performance causal chain: theory, analysis and evidence" *Human Resource Management Journal*, 17, 1, 3–20.

Rahim, A., Psenicka, C., Polychroniou, P., Oh, Y., Ferdausy, S. & Dias, F. (2006). "Emotional intelligence and transformational leadership: a group level analysis in five countries". *Current Topics in Management*, 11, 223-36.

Rhodes, C., Nevill, A., & Allan, J. (2004). Valuing and Supporting Teachers: A Survey of Teacher Satisfaction, Dissatisfaction, Morale and Retention in an English Local Education Authority. *Research in Education*, 71(1), 67–80.

Ryback, D. (1998). *Putting Emotional Intelligence to Work: Successful Leadership is More Than I.Q.* Boston: Butterworth – Heinemann

Sergiovanni, T.J. (2001). *What's in it for schools?* New York: Routledge.

Shann, M. (1998) Professional Commitment and Satisfaction Among Teachers in Urban Middle Schools, *The Journal of Educational Research*, 92:2, 67-73

Sharma, T. Sehwat, A. (2014). *Emotional Intelligence, leadership and Conflict management*. Germany, Lap Lambert Academic Public.

Taliadorou, N., & Pashiardis, P. (2015). Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects to teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 53(5), 642-666.

Warr, P. (2011). *Work, Happiness and Unhappiness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο ερευνά την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών-τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην επαγγελματική ικανοποίηση των υφισταμένων τους εκπαιδευτικών. Είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Παρακαλούμε απαντήστε όσο πιο αυθόρμητα και ειλικρινά γίνεται. Ευχαριστούμε πολύ για το χρόνο και τη συνεργασία σας.

ΜΕΡΟΣ Α. Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο	Άνδρας	Γυναίκα			
Ηλικία	< 30	30-40	40-50	50-60	>60
Σπουδές	Πτυχίο	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Μετεκπαίδευση (Μαράσλειο Διδασκαλείο)	Διδακτορικό
Έτη Προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί	1-10	10-20	20-30	>30	
Περιοχή υπηρεσίας	Αττική	Εκτός Αττικής			

ΜΕΡΟΣ Β΄. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΤΡΙΑΣ

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο διευθυντής – διευθύντρια του σχολείου σας:

	1 Σε ελάχιστο βαθμό	2 Σε αρκετό βαθμό	3 Σε μεγάλο βαθμό	4 Σε πολύ μεγάλο βαθμό	5 Σε μέγιστο βαθμό
1. Τις περισσότερες φορές ξέρει να διακρίνει για ποιο λόγο αισθάνεται τα συγκεκριμένα συναισθήματα.					
2. Κατανοεί τα συναισθήματά του – της.					
3. Καταλαβαίνει πραγματικά τι αισθάνεται.					
4. Γνωρίζει πάντα αν είναι χαρούμενος-η ή όχι.					
5. Γνωρίζει πάντα τα συναισθήματα των φίλων του-της από τη συμπεριφορά τους.					
6. Είναι καλός παρατηρητής-τρια των συναισθημάτων των άλλων.					

7. Είναι ευαίσθητος-η στα συναισθήματα των άλλων.					
8. Επινοεί και εισάγει καινοτομίες.					
9. Πάντα βάζει στόχους και προσπαθεί να τους εκπληρώσει.					
10. Πάντα λέει στον εαυτό του-της ότι είναι ένα πρόσωπο ικανό.					
11. Είναι ένα πρόσωπο που αυτοπαρακινείται.					

12. Ενθαρρύνει πάντα τον εαυτό του-της για να κάνει το καλύτερο δυνατό.					
13. Μπορεί να ελέγχει τον θυμό του-της και να διαχειρίζεται λογικά τις δυσκολίες.					
14. Είναι ικανός να ελέγχει στα συναισθήματά του-της.					
15. Μπορεί να ηρεμεί εύκολα όταν αισθάνεται θυμωμένος-η.					
16. Έχει τον έλεγχο των συναισθημάτων του-της.					

ΜΕΡΟΣ Γ. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι οι παρακάτω δηλώσεις ισχύουν στο σχολείο υπηρεσίας σας, σχετικά με την επαγγελματική σας ικανοποίηση:

	1 Σε ελάχιστο βαθμό	2 Σε αρκετό Βαθμό	3 Σε μεγάλο βαθμό	4 Σε πολύ μεγάλο βαθμό	5 Σε μέγιστο βαθμό
1. Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ.					
2. Ο χώρος εργασίας μου είναι ευχάριστος.					
3. Οι συνθήκες εργασίας είναι επικίνδυνες για την υγεία μου.					
4. Ο εξαερισμός δεν είναι επαρκής στο					

χώρο της δουλειάς μου.					
5. Ο φωτισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου.					
6. Πληρώνομαι όσο πρέπει για την δουλειά που προσφέρω.					
7. Αισθάνομαι ανασφάλεια με τέτοιο μισθό.					
8. Με τέτοιο μισθό ίσα-ίσα που μπορώ και επιβιώνω.					
9. Πληρώνομαι λιγότερο απ' ότι αξίζω.					
10. Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή.					
11. Η πείρα που απέκτησα αυξάνει τις προοπτικές μου για προαγωγή.					
12. Οι προοπτικές για παραγωγή είναι πολύ περιορισμένες.					
13. Η δουλειά μου είναι αξιόλογη.					
14. Η δουλειά μου με ικανοποιεί.					
15. Η δουλειά μου είναι μονότονη.					
16. Η δουλειά μου είναι βαρετή.					
17. Ο διευθυντής-τρια με υποστηρίζει όταν τον-την χρειάζομαι.					

18. Ο διευθυντής - τριά μου, κατανοεί τα προβλήματά μου.					
19. Ο διευθυντής - τριά μου είναι αγενής.					
20. Ο διευθυντής - τριά μου είναι ενοχλητικός-ή.					
21. Η υπηρεσία φροντίζει τους εργαζομένους της.					
22. Είναι η καλύτερη υπηρεσία που έχω δουλέψει ποτέ.					
23. Υπάρχει έλλειψη αξιοκρατίας στην υπηρεσία.					
24. Η υπηρεσία κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζόμενους της.					