



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ  

---

**UNIVERSITY OF PIRAEUS**

**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

**Θέμα Διπλωματικής Εργασίας**

**«Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εργασιακή Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών στον  
Δημόσιο και Ιδιωτικό τομέα. Ο ρόλος του Διευθυντή – Ηγέτη»**

Καζά Γεωργία

Επιβλέπον : Χρήστος Σαΐτης

Πειραιάς, 2020



## Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT .....	6
Εισαγωγή .....	8
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ .....</b>	<b>11</b>
1.1 Θεωρητικές απόψεις για το συναίσθημα.....	11
1.2 Προσέγγιση στη Συναισθηματική Νοημοσύνη .....	14
1.3 Ενσυναίσθηση .....	14
1.4 Θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης .....	16
1.4.1 Το Μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso .....	16
1.4.1.1 Τεστ ικανοτήτων MSCEIT .....	17
1.4.2 Το θεωρητικό μοντέλο του Bar-On.....	18
1.4.3 Το μοντέλο του Goleman .....	20
1.5 Φύλο και Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	21
1.6 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στον Χώρο Εργασίας .....	22
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΟΡΓΑΝΩΣΗ &amp; ΔΙΟΙΚΗΣΗ- ΗΓΕΣΙΑ .....</b>	<b>25</b>
2.1 Εισαγωγή .....	25
2.2 Διαφορές Διοίκησης και Ηγεσίας.....	26
2.3 Σύγχρονες προσεγγίσεις της Ηγεσίας.....	29
2.3.1 Οραματική Ηγεσία.....	29
2.3.2 Μετασχηματιστική ηγεσία .....	30
2.4 Χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διοίκησης μιας σχολικής μονάδας .....	31
2.5 Έννοια και περιεχόμενο της διοίκησης στην εκπαίδευση .....	32
2.6 Ηγεσία και Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	34
2.6.1 Η σημασία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης για την επιτυχία ενός σχολικού ηγέτη.....	35

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ .....</b>	<b>37</b>
3.1 Εισαγωγή .....	37
3.2 Οι επιπτώσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης στην εργασιακή συμπεριφορά	39
3.3 Τρόποι αύξησης της επαγγελματικής ικανοποίησης .....	40
3.4. Συναισθηματική νοημοσύνη και εργασιακή ομάδα .....	41
3.5 Η Συναισθηματική νοημοσύνη, ο ρόλος της σχολικής Ηγεσίας και η επίδραση του στην επαγγελματική ικανοποίηση.....	43
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΣΧΕΛΙΑΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ .....</b>	<b>46</b>
4.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	46
4.1.1 Σκοπός .....	46
4.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα .....	47
4.2 Υλικό και μέθοδος.....	47
4.2.1 Πληθυσμός και Δείγμα.....	47
4.2.2 Ερευνητικά Εργαλεία .....	48
4.2.3 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία.....	49
4.2.4 Στατιστική ανάλυση των δεδομένων.....	49
4.3 Αποτελέσματα .....	50
4.3.1 Μελετώμενα χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών .....	50
4.3.2 Απαντήσεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις ενοτήτων Β και Γ .....	55
4.4 Έλεγχος Συνάφειας- Crosstabulation .....	73
4.4.1 Έλεγχος Συνάφειας- Crosstabulation ως προς τον τομέα εργασίας .....	74
4.4.2 Έλεγχος Συνάφειας- Crosstabulation ως προς την υπηρεσιακή ιδιότητα .....	82
4.4.3 Έλεγχος Συνάφειας- Crosstabulation ως προς το φύλο.....	84
4.4.4 Έλεγχος Συνάφειας- Crosstabulation ως προς τα έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας .....	89
Συμπεράσματα.....	91
Προτάσεις .....	95
Βιβλιογραφία .....	96
Παράρτημα .....	103
Πίνακες συχνοτήτων.....	112

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η θεωρία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης βρίσκει εφαρμογή σε κάθε τομέα της καθημερινής ζωής του ατόμου : στο σχολείο, στο σπίτι, στη κοινωνική ζωή, στον εργασιακό χώρο . Στον τελευταίο όμως φαίνεται να έχει την μεγαλύτερη απήχηση. Όσο περνάνε τα χρόνια αυξάνεται ο αριθμός των ατόμων που θεωρεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι απλώς ένας όρος ο οποίος απασχολεί μόνο κάποιους ερευνητές αλλά μπορεί πολύ εύκολα να αποτελέσει ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για τη βελτίωση των εργασιακών συνθηκών, των διαπροσωπικών σχέσεων εντός του εργασιακού περιβάλλοντος και να βοηθήσει κατ'επέκταση και στην αύξηση της παραγωγικής διαδικασίας.

Αναφορικά τώρα με τις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτουν οι εργαζόμενοι στις εκπαιδευτικές μονάδες, έχει αποδειχθεί ότι και εδώ επιδρούν θετικά στην κινητοποίηση στην εργασία τους, στις μεταξύ τους σχέσεις αλλά και στην εργασιακή τους ικανοποίηση. (Brackett,et al.,2008).

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται λοιπόν το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης του σχολικού Διευθυντή/Ηγέτη στη εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το Δείγμα αποτελείται από 300 εκπαιδευτικούς δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων σε όλη την επικράτεια . Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου.

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν μας δείχνουν η συναισθηματική νοημοσύνη του Διευθυντή βοηθά καθοριστικά στη διαχείριση του προσωπικού και στη εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως απώτερο βέβαια σκοπό την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας. Η έρευνα ανέδειξε επίσης και την ανάγκη των εργαζομένων εκπαιδευτικών για μια ηγεσία που εμπνέει και παρακινεί.

**Λέξεις κλειδιά:** Συναισθηματική Νοημοσύνη, Διευθυντής/Ηγέτης, εργασιακή ικανοποίηση, Ενσυναίσθηση, Αποτελεσματικότητα Ηγεσίας.

## ABSTRACT

The Emotional Intelligence theory may be applied in every aspect of daily life: school, family, home, social life, work. However, its greatest impact seems to take place in the workplace settings. Year by year the population believes that emotional intelligence is not just a commercial concept that only exists in the minds of the researchers but it can be a useful tool for improving working conditions and increasing the pace of the production process.

Teacher's emotional abilities appear to have a significant effect on their motivation at work, on their interpersonal relationships and on their job satisfaction (Brackett, et al., 2008).

Therefore, the present study investigates the role of emotional intelligence of the school Principal / Leader in job satisfaction of the teachers. The sample of the research consists of 300 teachers of public and private schools throughout the country. The methodology applied was quantitative research using questionnaires.

The results of the current research reveal that the emotional intelligence of the Director contributes significantly to the competent management of human resources and job satisfaction of the teachers. Of course, the Director's emotional potential and his interaction with the teaching work force have as an ultimate goal the maximum efficiency of the school unit. Furthermore, the research highlighted the necessity of the teachers in a working environment for adequate leadership that inspires and motivates.

**Keywords:** emotional intelligence, Manager, Leader, job satisfaction, Empathy, Leadership effectiveness.

**ΜΕΡΟΣ Α**  
**Βιβλιογραφική επισκόπηση**

## Εισαγωγή

Οι πρώτοι που υποστήριξαν πως υπάρχει ένα διαφορετικό είδος νοημοσύνης που μπορεί να ερευνηθεί και να μετρηθεί, ήταν ο P. Salovey και ο J. Mayer το 1990. Κατά τους Salovey και Mayer (1990), η Συναισθηματική Νοημοσύνη ορίστηκε ως η ικανότητα αντίληψης έκφρασης και ρύθμισης συναισθήματος του ατόμου. Αυτός που έδωσε όμως την ώθηση στον όρο Συναισθηματική Νοημοσύνη και ανέδειξε την σπουδαιότητα του, ήταν ο David Goleman με τη δημοσίευση του βιβλίου του «Συναισθηματική Νοημοσύνη» το 1995.

Ειδικότερα σε διευθυντικές θέσεις, η καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ενός Ηγέτη βοηθά καθοριστικά στην αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού αλλά και των ατόμων που εργάζονται σε αυτόν, επιτυγχάνοντας έτσι θετικό οργανωσιακό κλίμα και υψηλές επιδόσεις (Ryback, 1998) .

Η οργανωσιακή κουλτούρα ενός οργανισμού αποτελεί καθοριστικό παράγοντα ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας. Επηρεάζει άμεσα την ψυχολογία αλλά και την γενικότερη στάση του εργαζομένου μέσα στον οργανισμό. Οι σύγχρονες τάσεις στην Διοίκηση Οργανισμών εστιάζουν όλο και περισσότερο στη Συναισθηματική Νοημοσύνη που με τη σειρά της οδηγεί σε εξαιρετική απόδοση στην Εργασία, στην υποκίνηση και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζόμενων.

Οι προκλήσεις του 21ου αιώνα είναι ορατές. Το οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό περιβάλλον είναι αβέβαιο και ασταθές. Οι σύγχρονες επιχειρήσεις έχουν να αντιμετωπίσουν πολυσύνθετα ζητήματα, δεδομένου, ότι η παγκοσμιοποίηση, η οικονομική αστάθεια και ο ανταγωνισμός δημιουργούν πολυάριθμες αλλαγές αλλά και προκλήσεις . Τα τμήματα Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού βρίσκεται κατά μέτωπο με πολλές από αυτές τις προκλήσεις.

Γίνεται σαφές πως είναι απαραίτητη η μελέτη της οργανωσιακής συμπεριφοράς, η οποία θα λάβει υπόψιν της το δυναμικό περιβάλλον, που διαρκώς μεταβάλλεται και επηρεάζει την ανάπτυξη και εξέλιξη των επιχειρήσεων και των οργανισμών (Montana&Charnov,2000 ; Robbins&Judge, 2011 ; Μπουραντάς,2005, σελ.36).

Οι σχολικές μονάδες είναι και αυτές ζωντανοί οργανισμοί που οφείλουν να προσαρμόζονται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες τάσεις. Οι γενικότερες αλλαγές που



συμβαίνουν παγκοσμίως κυρίως σε κοινωνικό, τεχνολογικό αλλά και πολιτικό επίπεδο δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο ένα ανοικτό σύστημα, όπως το εκπαιδευτικό.

Η πλειοψηφία των Ελλήνων Εκπαιδευτικών στον Δημόσιο κυρίως Τομέα λόγω του τρόπου επιλογής τους και τοποθέτησης τους σε σχολικές μονάδες εγκλωβίζονται σε ένα εργασιακό περιβάλλον που πολλές φορές δεν τους ευχαριστεί και τους δημιουργεί περεταίρω προβλήματα, επηρεάζοντας κατ'επέκταση και την απόδοση τους. Οι Εκπαιδευτικοί από την άλλη πλευρά καθώς και οι Διευθυντές αυτών που διαθέτουν Συναισθηματική Νοημοσύνη καταφέρνουν να διαχειριστούν καταστάσεις στις οποίες επικρατεί έντονα το συναισθηματικό στοιχείο, με αποτέλεσμα να γίνονται πιο αποδοτικοί. Ακόμη, οι Εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται για τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη καταφέρνουν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικότερα με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας και να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα (Πούλου, 2015, σελ. 134). Η αποδοτικότητα της ομάδας αυξάνεται, αν το συναίσθημα είναι ο ενθουσιασμός, η αγάπη και η ενσυναίσθηση, ενώ αν επικρατεί το άγχος, η απογοήτευση, η ανασφάλεια, η ομάδα σύντομα θα χάσει τον έλεγχο της.

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της εργασίας αυτής είναι κατά το δυνατό ολοκληρωμένη διερεύνηση μέσω εμπειρικής μελέτης, της σχέσης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης των σχολικών ηγετών και της επαγγελματικής ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών μέσα από την ανασκόπηση των πιο σημαντικών θεωρητικών μοντέλων, τόσο στην διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Θα διευρύνει και να εμβαθύνει στον τρόπο που επιδρά ο Ηγέτης ενός Εκπαιδευτικού Οργανισμού στην επαγγελματική ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Αρχικά στα πρώτα τρία κεφάλαια θα γίνει μια βιβλιογραφική προσέγγιση της υποκίνησης και της εργασιακής ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων με βάση την θεωρία γύρω από την Συναισθηματική Νοημοσύνη και θα εμβαθύνει στον τρόπο που επιδρά ο ηγέτης ενός οργανισμού στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, δηλαδή οι σκοποί και οι στόχοι, οι ερευνητικές υποθέσεις, η επιλογή του δείγματος, το ερευνητικό εργαλείο καθώς και οι βασικοί άξονες τους οποίους βασίστηκε η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, καθώς και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν μέσα από αυτή σχετικά με τις σχέσεις που εντοπίζονται ανάμεσα στη

Συναισθηματική Νοημοσύνη και την εργασιακή ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών αλλά και Διευθυντών σχολείων τόσο στον Δημόσιο όσο και τον Ιδιωτικό τομέα. . Επιπρόσθετα θα γίνει μια σύγκριση μεταξύ των δυο αυτών τομέων για να διευκρινιστεί σε ποιον Τομέα η ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερη. Εν κατακλείδι γίνεται ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων και παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας .

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

## 1.1 Θεωρητικές απόψεις για το συναίσθημα

Το συναίσθημα είναι ένας όρος σύνθετος που αποτέλεσε για περισσότερο από έναν αιώνα αντικείμενο μελέτης τόσο της ψυχολογίας όσο και της φιλοσοφίας. Ετυμολογικά η λέξη στα αγγλικά (emotion) προέρχεται από την λατινική *motere* που σημαίνει κινώ γεγονός που αποδεικνύει ότι ενυπάρχει μια τάση για κίνηση και δράση. Σήμερα, είναι αποδεκτή η θέση ότι το συναίσθημα συνίσταται σε 3 βασικές πτυχές: την εμπειρία και την συνειδητοποίηση της αίσθησης, τις βιολογικές-νευρικές διαδικασίες που συμβαίνουν στον εγκέφαλο και τις ορατές εκφράσεις, τις εκδηλώσεις δηλαδή των συγκινήσεων.

Το πρώτο συστατικό του συναισθήματος αφορά το άτομο, τον τρόπο δηλαδή που βιώνει και αντιλαμβάνεται μια αίσθηση που πηγάζει από μια κατάσταση, ένα γεγονός. Η πρώτη αυτή παράμετρος, όπως καταλαβαίνουμε είναι ως ένα βαθμό υποκειμενική, καθώς κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται και αντιδρά λίγο-πολύ διαφορετικά στα γεγονότα της πραγματικότητας. Για ορισμένους, μια συγκεκριμένη κατάσταση μπορεί να δημιουργήσει συναισθήματα λύπης, ενώ σε άλλους ουδέτερα ή ακόμα και ευχάριστα συναισθήματα. Οπωσδήποτε, βέβαια, υπάρχουν κοινές συναισθηματικές αντιδράσεις για όλους, όμως η υποκειμενική διάσταση του κάθε ατομικού βιώματος είναι κάτι που δεν μπορούμε να προβλέψουμε. Το δεύτερο συστατικό, οι βιολογικές διαδικασίες, εμπίπτουν στις δραστηριότητες του εγκεφάλου και πιο συγκεκριμένα στον λεγόμενο συγκινησιακό νου που εδρεύει στο δεξιό ημισφαίριο και που είναι υπεύθυνος για την έκκριση ορμονών και την κινητοποίηση εκείνων των εγκεφαλικών περιοχών που αντιστοιχούν στην κάθε συναισθηματική κατάσταση. Η τρίτη πτυχή έχει να κάνει με το πώς το άτομο εκφράζει και εκδηλώνει το συναίσθημα του, είτε λεκτικά είτε μη λεκτικά, που βασίζεται στην αντιστοιχία ανάμεσα στην εσωτερική επεξεργασία των συναισθηματικών ερεθισμάτων και τις εξωτερικές εκφράσεις.

Το ερώτημα που τίθεται λοιπόν εδώ είναι τι ακριβώς είναι το συναίσθημα και πως δημιουργείται. Ο William James ήταν ο πρώτος που στα τέλη του 1800, διατύπωσε τη θεωρία του μελετώντας τις ιδέες ενός άλλου Δανού Ψυχολόγου του Carl Lange γιατί και η θεωρία του ονομάστηκε James-Lange Theory. Ο James

παρατήρησε ότι όταν παρουσιαστεί ένα δυσάρεστο ή επικίνδυνο ερέθισμα, πρώτα δημιουργείται η βιολογική αντίδραση σε αυτό, όπως η ταχυπαλμία, η εφίδρωση, η ξηρότητα στόματος κτλ και στη συνέχεια επέρχεται η συναισθηματική επίγνωση, η βίωση δηλαδή το συναισθήματος.

Η θεωρία του λοιπόν προτείνει ότι η εμπειρία του συναισθήματος είναι απόρροια της αντίληψης των φυσιολογικών – βιολογικών αλλαγών του ανθρώπινου οργανισμού. Επομένως, η φυσική αίσθηση του οργανισμού που δημιουργείται εκείνη τη στιγμή είναι το συναίσθημα. Λέει χαρακτηριστικά «λυπούμαστε γιατί κλαίμε, θυμώνουμε γιατί χτυπάμε, φοβόμαστε γιατί τρέμουμε» (James ,1884). Η μεγάλη συμβολή του James είναι αναμφισβήτητη, καθώς τοποθέτησε τη δημιουργία του συναισθήματος στη φυσιολογική- βιολογική του βάση, όμως δεν κατάφερε να βρει τις κατάλληλες αποδείξεις για να επιβεβαιώσει επιστημονικά τη θεωρία του.

Το 1927, ο ψυχολόγος Walter Cannon υποστήριξε ότι η υπόθεση της θεωρίας των James-Lange , ότι κάθε συναισθηματική εμπειρία έχει τη δική της ομάδα βιολογικών αλλαγών στον οργανισμό, είναι εσφαλμένη και μέσα από τις έρευνες του βρήκε ότι το ίδιο σχήμα βιολογικών αλλαγών συνοδεύει έναν αριθμό διαφορετικών συναισθημάτων. Άρα το συναίσθημα δεν μπορεί να είναι απλά η αίσθηση μιας βιολογικής διέγερσης. Βάσει της δίκης του θεωρίας, η οποία αργότερα τροποποιήθηκε από τον Phillip Bard, γι αυτό το λόγο και ονομάστηκε Cannon-Bard Theory. Η θεωρία αυτή προτείνει ότι όταν ένα άτομο αντιμετωπίζει ένα γεγονός που του δημιουργεί κάποιο συναίσθημα, οι νευρικές ωθήσεις πρώτα περνούν από τον θάλαμο του εγκεφάλου. Εκεί τα μηνύματα χωρίζονται στα δυο : τα μισά πηγαίνουν στον εγκεφαλικό φλοιό, όπου παράγουν την υποκειμενική εμπειρία του φόβου, της χαράς, του θύμου κτλ και τα αλλά μισά πηγαίνουν στον υποθάλαμο , ο οποίος δημιουργεί τις σωματικές αλλαγές. Επομένως, η ψυχολογική εμπειρία του συναισθήματος και οι βιολογικές αντιδράσεις σε αυτό συμβαίνουν ταυτόχρονα. Η θεωρία αυτή βέβαια δεν γίνεται αποδεκτή σήμερα, παρόλα αυτά όμως, είναι πολύ σημαντική γιατί τόνισε και αυτή την συμβολή των εγκεφαλικών δόμων στη δημιουργία των συναισθημάτων.

Οι σύγχρονες επιστημονικές απόψεις για τον τρόπο δημιουργίας των συναισθημάτων βασίζονται στις θεωρητικές μελέτες του James Papez, ο οποίος το 1937 περιέγραψε τον **κύκλο του Papez**, ένα σύστημα δηλαδή εγκεφαλικών περιοχών που είναι υπεύθυνο για την έκφραση των ανθρωπίνων συναισθημάτων. Το σύστημα αυτό περιλαμβάνει το δρεπανοειδές σύστημα και τμήμα του προμετωπιαίου και του

κροταφικού φλοιού , το θάλαμο και το ραβδωτό σώμα. Σχετικές έρευνες , μάλιστα, που έγιναν πρόσφατα για να εντοπίσει η εγκεφαλική περιοχή διέγερσης βασικών συναισθημάτων, όπως της λύπης και της χαράς, έδειξαν μια δραστηριότητα στο πρόσθιο τμήμα του κύκλου του Papez. Βέβαια ακόμα και σήμερα, οι ειδικοί δεν μπορούν να προσδιορίσουν με ακρίβεια και σιγουριά τις περιοχές εκείνες που είναι υπεύθυνες για την δημιουργία συναισθημάτων οι έρευνες βρίσκονται σε αρχικό στάδιο καθώς προκύπτουν συνεχώς καινούργια ερωτήματα, όπως αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δυο φύλων διαφορές ανάμεσα σε ηλικιακές ομάδες, αν παίζει ρολό ο τρόπος και η μορφή της συναισθηματικής ενεργοποίησης των περιοχών.

Η αλήθεια πάντως είναι ότι υπάρχουν εκατοντάδες συναισθήματα μαζί με τις προσμίξεις και τις αποχρώσεις τους. Αρκετοί έρευνες σε μια προσπάθεια να τα κατηγοριοποιήσουν, βρήκαν ότι υπάρχουν 8 βασικά συναισθήματα: ο θυμός, η θλίψη, ο φόβος, η απόλαυση, η αγάπη, η έπληξα, η αποστροφή και η ντροπή. Η θέση αυτή βασίζεται κυρίως στις εργασίες του Paul Elman, ο οποίος διατύπωσε την άποψη ότι υπάρχουν πολύ λίγα συναισθήματα ( φόβος, θυμός, θλίψη και απόλαυση) ,τα όποια μπορούν να αναγνωριστούν παγκοσμίως και ανεξάρτητα από το πολιτισμικό πλαίσιο του ανθρώπου. Βέβαια , δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία ως προς την παραπάνω θέση και η επιστημονική διαμάχη σχετικά με τους τρόπους ταξινόμησης των συναισθημάτων συνεχίζεται.

Γενικά είναι απόλυτα κατανοητό ότι τα συναισθήματα έχουν τη δική τους πολύτιμη αξία στην ζωή των ανθρώπων, στον τρόπο αντίληψης και βίωσης των πραγμάτων, στην ουσιαστική και απολυτή ύπαρξη, στη δημιουργία, στη εξέλιξη. Οποιαδήποτε επιστημονική σύγκρουση και διαφωνία δεν μπορεί να ζήσει χωρίς το συναίσθημα, γιατί με τον τρόπο αυτό θα απέκοπτε ένα από το βασικότερο κομμάτι της βιολογικής και ψυχοσυναισθηματικής του οντότητας.

## 1.2 Προσέγγιση στη Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η πρώτη αναφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη έγινε το έτος 1973 από τον McClelland, ο οποίος ανακάλυψε ότι κάποιες συγκεκριμένες ικανότητες όπως για παράδειγμα η αυτοπειθαρχία, η ενσυναίσθηση και η πρωτοβουλία, οδήγησε τους πιο επιτυχημένους εργαζόμενους να ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους που απλώς απέδιδαν καλά βάσει της αναμενόμενης απόδοσης τους.

Οι επιστήμονες που ασχολήθηκαν λίγο αργότερα, τη δεκαετία του 1980, εξέλιξαν την ιδέα από μια απλή έννοια σε πολύπλευρη.

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, ως πεδίο ενδιαφέροντος για εμπειρική μελέτη, αναπτύσσεται για πρώτη φορά όμως την δεκαετία του 1990 (Mayer et al, 2000). Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης είχε δημιουργήσει ένα ευρύτερο ενδιαφέρον τόσο στους λαϊκούς (Goleman, 1995) όσο και στους επιστημονικούς τομείς (Mayer & Salovey, 1997) και φαίνεται να επισκιάζει άλλες κλασικές ψυχολογικές έννοιες, όπως η προσωπικότητα, ή ακόμη και το IQ (Grewald & Salovey, 2005; Sternberg, 2002) .

## 1.3 Ενσυναίσθηση

Ο Όρος ενσυναίσθηση έχει ρίζες από την Αρχαία Ελλάδα και προκύπτει από τις λέξεις εν και πάθος και αναφέρεται στην ικανότητα ενός άτομου να καταλαβαίνει τα συναισθήματα των άλλων, να τα κατανοεί και να δείχνει ολοφάνερα το ενδιαφέρον του για τους προβληματισμούς τους (Gedes, 2011: 34). Ο όρος εισήχθη πρώτη φορά το 1909 στην αγγλική βιβλιογραφία από τον ψυχολόγο Edward Tichener ως μετάφραση του γερμανικού όρου Einfühlung. Αργότερα, η λέξη "Einfühlung" μεταφράστηκε ως "Empathie" και συνεχίζει να χρησιμοποιείται στη γερμανική γλώσσα μέχρι και σήμερα.

Η ενσυναίσθηση, σε συνδυασμό με το σεβασμό, αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά της συμπόνιας (Shea & Lionis, 2010). Ακόμη, εστιάζει στη συναισθηματική διαδικασία και μειώνει την αντικειμενική επίγνωση του ατόμου σχετικά με τον εαυτό του. (Gruen & Mendelsohn, 1986).

Σε μια έρευνα ο Titchener χρησιμοποίησε με έναν δικό του τρόπο μια μέθοδο σε πειραματικό πλαίσιο, με την χρήση της ενδοσκόπησης σε τρία διαφορετικά περιστατικά, καταλήγοντας στα εξής συμπεράσματα:

1. Ότι η ενσυναίσθηση εκφράζεται μέσω της οπτικής εικόνας του ατόμου σε γεγονότα/καταστάσεις μέσω του κινητικού μηχανισμού, γιατί όχι μόνο βλέπω, αλλά αισθάνομαι/ενεργώ και με το μυαλό.
2. Χρησιμοποίησε την ενσυναίσθηση με όρους λογικής και συναισθήματος.
3. Χρησιμοποίησε την ενσυναίσθηση σε διαπροσωπικό επίπεδο, θεωρώντας δεδομένο ότι το άτομο πρέπει να σκεφτεί όπως σκέπτεται ο απέναντι του και να τον κατανοήσει, δηλαδή να μιλάει την γλώσσα του, μπαίνοντας στη θέση του άλλου. (Titchener, 1909, σελ. 166-168).

## 1.4 Θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Ο κλάδος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης όπως αρχικά αναφέραμε στο εισαγωγικό μέρος, είναι σχετικά καινούργιος. Από μια εις βάθος και αναλυτική ανασκόπηση ενός μεγάλου μέρους της βιβλιογραφίας, των ανάλογων ερευνών και δημοσιευμένων άρθρων που υπάρχουν ως σήμερα τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, διαπιστώνουμε ότι κυριαρχούν 3 βασικά μοντέλα τα οποία αναλύονται παρακάτω. Τα μοντέλα αυτά είναι:

1. Το Μοντέλο Mayer, Salovey & Caruso
2. Το Μοντέλο Bar-On
3. Το Μοντέλο Goleman

### 1.4.1 Το Μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso

Ο Mayer, όπως και ο Salovey, είναι εκπαιδευόμενος στην κλινική και πειραματική ψυχολογία και έχει ασχοληθεί με την ανθρωπινή νοημοσύνη, κυρίως σε θέματα αλληλεπίδρασης συναισθημάτων και σκέψης. Κατά συνέπεια, το θεωρητικό τους μοντέλο είναι πιο περιορισμένο από του Goleman που θα αναλυθεί στη συνέχεια και βασίζεται σε μια σύνθεση στοιχείων τόσο του συναισθηματικού όσο και του γνωστικού συστήματος του ανθρώπου.

Γενικά ορίζουν την συναισθηματική νοημοσύνη ως τη γνωστική, διανοητική ικανότητα (mental ability) του ατόμου να αναγνωρίζει το νόημα των συναισθηματικών του και να χρησιμοποιεί την γνώση αυτή για να σκέπτεται λογικά και να επιλύει προβλήματα.

Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία τους αποτελείται από τέσσερις βασικούς άξονες. Ο πρώτος είναι η συναισθηματική αντίληψη και αναγνώριση, δηλαδή η ικανότητα να αντιλαμβάνεται, να αναγνωρίζει και να εκφράζει κανείς τα συναισθήματα και τα δικά του αλλά και των άλλων.

Ο δεύτερος και τρίτος άξονας είναι η συναισθηματική διευκόλυνση της σκέψης και η συναισθηματική κατανόηση, με σκοπό την επίλυση προβλημάτων. Η συναισθηματική διευκόλυνση της σκέψης εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο το συναίσθημα εισέρχεται στο γνωστικό σύστημα και μεταβάλλει τη σκέψη. Για παράδειγμα όταν ένα άτομο είναι χαρούμενο, τότε και η σκέψη του είναι θετική.



Ο Mayer πιστεύει ότι αυτό το κομμάτι της θεωρίας του είναι πολύ σημαντικό, γιατί οι αλλαγές που επιφέρουν τα συναισθήματα στις γνωστικές δομές του ατόμου (και κατ'επέκταση στη σκέψη), του δίνουν τη δυνατότητα να δει τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και κατά συνέπεια, να μπορεί να σκεφτεί για κάποιο πρόβλημα εις βάθος και ίσως πιο δημιουργικά. Επίσης η συναισθηματική κατανόηση έχει να κάνει με την κατανόηση του νοήματος των συναισθημάτων, με το πώς δηλαδή συνδυάζονται μαζί και το πώς εξελίσσονται.

Ο τέταρτος άξονας, τέλος, η συναισθηματική διαχείριση, αφορά στο πως οι άνθρωποι διαχειρίζονται και ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, με άλλα λόγια πως αντιδρούν συναισθηματικά σε καταστάσεις αστάθειας της διάθεσης, σε δυσάρεστες δύσκολες ή ευχάριστες στιγμές πως εκφράζουν και διοχετεύουν την συναισθηματική τους ενέργεια. Βασική προϋπόθεση, βέβαια, για το τέταρτο αυτό επίπεδο είναι η ύπαρξη και η σωστή λειτουργία των τριών προηγούμενων αξόνων για κάθε άτομο.

Στα πλαίσια του θεωρητικού αυτού μοντέλου, ο Mayer, ο Salovey και ο Carouso, το 2002, κατασκεύασαν το τεστ ικανοτήτων MSCEIT, το οποίο βασίζεται στο MEIS, αλλά θεωρείται από τους ίδιους τουλάχιστον, πιο έγκυρο και αξιόπιστο.

Επίσης στο θεωρητικό μοντέλο του Mayer βασίστηκαν οι Schutte, Malouff, Hall, Cooper, Golden & Dorheim (1996-1997), κατασκευάζοντας ένα ακόμη, λιγότερο γνωστό, ψυχομετρικό εργαλείο για την συναισθηματική νοημοσύνη.

#### **1.4.1.1 Τεστ ικανοτήτων MSCEIT**

Το πιο εκτενές τεστ ικανοτήτων για την συναισθηματική νοημοσύνη είναι το Emotional Intelligence Test (MSCEIT), των Mayer, Salovey και Caruso (2002), στο οποίο ζητείται από τους ερωτώμενους να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των προσώπων από φωτογραφίες, εικόνες και τοπία, καθώς και να συγκρίνουν το πόσο διαφορετικά συναισθήματα αναγνωρίζουν, ανάλογα με τις μορφές έκφρασης που βλέπουν. Να συγκεντρώσουν συναισθήματα μέσα από πολυσύνθετα αισθήματα, να αναγνωρίσουν πως τα συναισθήματα μεταφέρονται από τον έναν στον άλλον και να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των διαφορετικών κατηγοριών των

συναισθημάτων. Με αυτόν τον τρόπο, τα άτομα θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν μια κατάσταση είτε ενδοψυχικά, είτε μέσω από τις διαπροσωπικές τους πράξεις.

(Mayer, Salovey & Caruso, 2012).

Το MSCEIT, πρόκειται για ένα τεστ που παρουσιάζει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003) και αποδίδει ένα συνολικό σκορ σύμφωνα με το μοντέλο των τεσσάρων κλάδων (αντίληψη, διευκόλυνση της σκέψης, κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων) που ομαδοποιούνται σε οχτώ εργασίες, όπου περιέχονται κάποια ψυχομετρικά στοιχεία (πρόσωπα, εικόνες κλπ) (Brackett & Salovey, 2006).

Περίληπτικά, η θεωρία προτείνει ότι οι εμπειρίες που αποκτούνται κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου επιδρούν θετικά στην ρύθμιση του συναισθήματος.

#### **1.4.2 Το θεωρητικό μοντέλο του Bar-On**

Ο Bar On (1997) ορίζει την συναισθηματική νοημοσύνη ως μια περιοχή μη γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επηρεάζουν την ικανότητα ενός ατόμου να πετύχει στη ζωή του και να αντεπεξέλθει στις πιέσεις και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Ο Bar On ταυτίζεται με τον ορισμό που έδωσε ο Wechsler (1940) για τη νοημοσύνη ενσωματώνοντας στη θεωρία του τον όρο κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη. Γενικά υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη αναπαριστά μια συλλογή γνώσεων που χρησιμοποιεί το άτομο για να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τη ζωή. Η χρήση του επιθέτου συναισθηματική γίνεται από αυτόν προκειμένου να δώσει έμφαση στο γεγονός ότι το είδος της νοημοσύνης διαφέρει από τη γνωστική (ακαδημαϊκή) νοημοσύνη. Τέλος ο όρος *επιτυχία* για τον Bar On έχει να κάνει με το τελικό έργο για το οποίο ένα άτομο παλεύει και αγωνίζεται να φέρει εις πέρας. Με την έννοια αυτή, η επιτυχία για τον Bar On είναι υποκειμενική και εξαρτάται τόσο από ατομικά όσο και από κοινωνικά κριτήρια.

Μετά από προσωπικές έρευνες που διήρκεσαν πάνω από 17 χρόνια, ο Bar On εντόπισε 15 ικανότητες του ανθρώπου που συνθέτουν και ορίζουν την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και βάσει αυτών κατασκεύασε το αντίστοιχο EQ (Bar On Emotional Quotient Inventory). Οι ικανότητες αυτές κατηγοριοποιούνται σε 5 μεγάλες ομάδες και είναι :

1. το Διαπροσωπικό EQ (intrapersonal skills) : Βλέμμα προς τον Εαυτό, Συναισθηματική Αυτοεπίγνωση ,Ανεξαρτησία και Αυτοπραγμάτωση.
2. το Διαπροσωπικό EQ (interpersonal skills): Ενσυναίσθηση, Κοινωνική Υπευθυνότητα και Διαπροσωπικές Σχέσεις.
3. το EQ της Προσαρμοστικότητας (adaptability): Έλεγχος Πραγματικότητας, Ευελιξία και Επίλυση Προβλημάτων.
4. το EQ Διαχείρισης του στρες (stress management) : Ανοχή στο Στρες και Έλεγχος των Παρορμήσεων.
5. το EQ της Γενικής διάθεσης, (general mood) : Αισιοδοξία και στην Ευτυχία.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι η Αυτοπραγμάτωση, η Αισιοδοξία και η Ευτυχία (η διάσταση της γενικής Διάθεσης) αποτελούν παράγοντες που διευκολύνουν την συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη και όχι βασικά συστατικά της δομής της ( Bar-On , 2000 ) .

Συμπερασματικά, συναισθηματική νοημοσύνη για τον Bar-On είναι η ικανότητα ενός ατόμου να σέβεται και να αποδέχεται τον εαυτό του, να αναγνωρίζει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τα πιστεύω του, να είναι συναισθηματικά ανεξάρτητος, να κατανοεί και να αποδέχεται τα συναισθήματα των άλλων, να είναι επικοινωνιακό μέλος μιας ομάδας, να προσαρμόζεται στις αλλαγές των καταστάσεων, να εφαρμόζει αποτελεσματικές λύσεις , να αντιμετωπίζει το στρες και να καθυστερεί τις παρορμήσεις του.

Διαπιστώνουμε λοιπόν από τα παραπάνω ότι η θεωρία του Bar-On είναι αρκετά εκτεταμένη, καθώς περιλαμβάνει στοιχεία, όχι μόνο συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά και κοινωνικής όπως οι διαπροσωπικές δεξιότητες, η επίλυση προβλημάτων και η ευελιξία.

### 1.4.3 Το μοντέλο του Goleman

Σύμφωνα με τον Goleman οι συναισθηματικές ικανότητες δεν είναι έμφυτα ταλέντα, αλλά περισσότερο επίκτητα χαρακτηριστικά που αν αναπτυχθούν σωστά βελτιώνουν την απόδοση και την ευημερία του ατόμου. Το μοντέλο λοιπόν που εφάρμοσε, ενσωματώνει τις συναισθηματικές δεξιότητες σε πέντε κατηγορίες και χρησιμοποιεί κυρίως επιχειρήσεις. Πιο αναλυτικά οι κατηγορίες στο μοντέλο του Goleman (1998) έχουν ως εξής:

- Αυτεπίγνωση (Self - Awareness): Η ικανότητα να γνωρίζει το άτομο την εσωτερική του κατάσταση τις επιθυμίες και τις δυνατότητες του. Η καλή αυτοεπίγνωση οδηγεί το άτομο στο να έχει αυτοπεποίθηση.
- Αυτοέλεγχος (Self - Regulation): Η ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τα συναισθήματα του και τις παρορμήσεις του. Ο καλός αυτοέλεγχος οδηγεί το άτομο στο να είναι αξιότιμο, ευσυνείδητο, προσαρμοστικό και καινοτόμο.
- Παρακίνηση (Motivation): Οι συναισθηματικές τάσεις ή αλλιώς τα κίνητρα συμπεριφοράς που διευκολύνουν την επίτευξη των στόχων του ατόμου. Τέτοιες συμπεριφορές μπορούν να είναι η ικανότητα του ατόμου να δεσμεύεται, να είναι αισιόδοξο και να παίρνει πρωτοβουλίες.
- Ενσυναίσθηση (Empathy): Η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων. Άτομα που έχουν υψηλή ενσυναίσθηση μπορούν να ενισχύσουν την αποδοτικότητα των γύρω του, να λάβουν καλύτερες αποφάσεις για το ευρύτερο καλό και να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα.
- Κοινωνικές δεξιότητες (Social skills): Η ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται τις διαπροσωπικές του σχέσεις και να παρακινεί να τους άλλους να συμπεριφερθούν όπως εκείνο επιθυμεί. Άτομα με καλές κοινωνικές δεξιότητες είναι αποτελεσματικά στο να ηγούνται, να επηρεάζουν τους γύρω τους, να συνεργάζονται και να δουλεύουν αποτελεσματικά σε ομάδες.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Goleman (1995) η συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνεται όσο το άτομο μεγαλώνει. Έτσι μπορεί να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί με την πάροδο του χρόνου μέχρι κάποιο βαθμό μέσω της εξάσκησης και της αφοσίωσης.

## 1.5 Φύλο και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Κατά γενική ομολογία, η συναισθηματική νοημοσύνη δεν επηρεάζεται από τον παράγοντα του φύλου. Αρκετές, αλλά ασήμαντες διαφορές έχουν διαπιστωθεί ότι υπάρχουν μεταξύ αγοριών και κοριτσιών σε ορισμένες διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, οι οποίες όμως επηρεάζουν σημαντικά τα συνολικά επίπεδα συναισθηματικής Νοημοσύνης. Η γνώση αυτή προέρχεται κυρίως από τις μελέτες του Bar-On (1997) και άλλων ερευνητών που εφάρμοσαν το δικό του τεστ για να μελετήσουν την συγκεκριμένη μεταβλητή ( Petrides & Furham, 2000).

Ειδικότερα, οι γυναίκες διαπιστώθηκε ότι έχουν λίγο υψηλότερο βαθμό επίγνωσης των συναισθημάτων τους και ενσυναίσθησης, έχουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις και δρουν πιο υπεύθυνα στο κοινωνικό τους περιβάλλον σε σχέση με τους άνδρες. Από την άλλη πλευρά, οι άνδρες έχουν υψηλότερα επίπεδα self-regard (βλέμμα προς τον εαυτό), είναι πιο ανεξάρτητοι, αντιμετωπίζουν θετικά το στρες, είναι πιο ευέλικτοι, επιλύουν καλύτερα τα προβλήματα που τους προκύπτουν και είναι πιο αισιόδοξοι από τις γυναίκες.

Στο σημείο αυτό βέβαια πρέπει να τονίσουμε τη σημασία που έχει το πολιτιστικό πλαίσιο και τα στερεότυπα και για αυτό χρειάζεται να είμαστε προσεκτικοί στην εξαγωγή και την γενίκευση των συμπερασμάτων. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τη διάσταση της ενσυναίσθησης, η οποία βρέθηκε να είναι σε πιο χαμηλά επίπεδα στους άνδρες. Από μια όμως γενικότερη ανασκόπηση δεδομένων αποδεικνύεται ότι οι άνδρες έχουν σε λανθάνον επίπεδο την ικανότητα αυτή, απλά έχουν λιγότερα κίνητρα για να την αναπτύξουν, σε σύγκριση με τις γυναίκες. Μια σχετική έρευνα που έγινε από τους Graham και Ickes (1996), ειδικούς σε θέματα ενσυναίσθησης, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι ο χαμηλός βαθμός ενσυναίσθησης στους άνδρες οφείλεται περισσότερο στην εικόνα που θέλουν να δείξουν προς τα έξω (σκληροί, χωρίς πολλές ευαισθησίες) παρά στην απουσία της συγκεκριμένης ικανότητας.

Πάντως οι διαφορές αυτές βρέθηκε να ισχύουν σχεδόν σε όλα τα δείγματα που μελέτησε ο Bar-On από όλο τον κόσμο. Αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό εύρημα συγκρινόμενο με άλλες έρευνες που προβάλλουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στη γνωστική νοημοσύνη μεταξύ ομάδων διαφορετικών φυλών και εθνικοτήτων ( Suzuki & Valencia, 1997).

Ο Bar-On μάλιστα βασισμένος στα ευρήματα της μελέτης του σχετικά με τις διαφοροποιήσεις EQ μεταξύ φυλών προβαίνει σε ορισμένες υποθέσεις , οι οποίες είναι αρκετά ενδιαφέρουσες και δεν μένει πάρα να ερευνηθούν πιο συστηματικά στο μέλλον. Υποστηρίζει ότι τα χαμηλά επίπεδα των ανδρών στον τομέα των διαπροσωπικών ικανοτήτων μπορούν πιθανώς να ερμηνεύσουν τα μεγάλα ποσοστά που παρουσιάζει το αρσενικό φύλο σε ψυχωτικές παθήσεις, ενώ η ανεπαρκής ανοχή στο στρες που χαρακτηρίζει τις γυναίκες πιθανώς να εξηγεί τους λόγους που το γυναικείο φύλο υποφέρει περισσότερο από αγχώδεις νευρωσικές διαταραχές . American Psychiatric Assosiation,(1994).

## 1.6 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στον Χώρο Εργασίας

Η θεωρία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης βρίσκει εφαρμογή σε κάθε τομέα της καθημερινής ζωής. Οι αλλαγές που πραγματοποιούνται τα τελευταία χρόνια στον εργασιακό χώρο και γενικότερα στην αγορά εργασίας , κυρίως λόγω της παγκοσμιοποίησης και της εκτεταμένης χρήσης των νέων τεχνολογιών , έχουν ήδη επιφέρει μετατροπές στους ήδη υπάρχοντες εργασιακούς κανόνες. Η ανταγωνιστικότητα, η ανεργία, η εμφάνιση νέων επαγγελμάτων και η κατάργηση παλαιότερων, η δια βίου και συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση , οι απότομες αλλαγές και η αναδιοργάνωση των εργασιακών συνθηκών φέρνουν στο προσκήνιο νέες απαιτήσεις και ανάγκες που προϋποθέτουν μια σειρά διαφορετικών ικανοτήτων από αυτές που αποτελούσαν ως σήμερα κριτήριο για την πρόσβαση και κυρίως την παραμονή ενός ατόμου στον χώρο εργασίας. Το νέο αυτό είδος ικανοτήτων εμπίπτει στον τομέα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Γενικά ο Goleman, όπως και άλλοι ερευνητές , υποστηρίζει ότι υπάρχουν δυο μοντέλα ικανοτήτων στην εργασία. Το ένα αφορά τις βασικές ικανότητες , που είναι απαραίτητες για την εκτέλεση ενός έργου και αποτελούν τις ελάχιστες ικανότητες , τις απολύτως απαραίτητες, για την εργασιακή θέση. Αυτό το μοντέλο άλλωστε είναι που κυριαρχεί και διακατέχει ως σήμερα την πλειοψηφία των εργασιακών χώρων. Από την άλλη όμως, υπάρχει εκείνο που αφορά τις ικανότητες διάκρισης, εκείνες δηλαδή που κάνουν ορισμένους εργαζόμενους πετυχημένους και ξεχωριστούς σε

αυτό που κάνουν και αυτό το μοντέλο παραπέμπει στις ικανότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Η πρώτη ίσως σημαντική προσπάθεια ανάδειξης της αξίας των ικανοτήτων αυτών έγινε από τον David MacClelland, ο οποίος υποστήριξε ότι η ακαδημαϊκή επιδόσεις για παράδειγμα στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο δεν μπορούν να προβλέψουν την επίδοση του ατόμου στο εργασιακό του περιβάλλον. Αντίθετα άλλες ικανότητες που κατέχει όπως είναι η πρωτοβουλία, η ενσυναίσθηση και η αυτοπειθαρχία ήταν αυτές που διέκριναν τους επιτυχημένους εργαζομένους, από αυτούς που στόχευαν απλά στην διατήρηση της δουλειάς τους. Έτσι λοιπόν ο MacClelland, προτείνει ότι προκειμένου να βρεθούν κατάλληλες ικανότητες για τη διακεκριμένη εργασιακή επίδοση, θα πρέπει να γίνει ακριβής αξιολόγηση και παρατήρηση των επιτυχημένων εργαζομένων που διαθέτουν.

Σε αντίστοιχες έρευνες που έγιναν αργότερα σε επιτυχημένους εργαζομένους επιβεβαιώθηκε το εύρημα του. Ο Boyatzis (1982) διατύπωσε ότι από τις 16 ικανότητες που έκαναν τους εργαζομένους αυτούς να ξεχωρίζουν, μόνο δυο δεν ήταν συναισθηματικές.

Η συναισθηματική νοημοσύνη λοιπόν έχει αναδεχθεί ότι έχει θετική σχέση με την εργασιακή επιτυχία του ανθρώπου. Συγκεκριμένα οι πιο πιθανές διαστάσεις που φαίνεται να ευνοούν την επιτυχία και την διάκριση είναι η ενσυναίσθηση, η αποτελεσματική διαχείριση του στρες, η αυτοπεποίθηση, η επίμονη και η ικανότητα να τα πηγαίνει κανείς καλά με τους συναδέλφους. Με αλλά λόγια, τα άτομα που αισθάνονται αυτοπεποίθηση, έχουν θετικά συναισθήματα για την αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων, έχουν εύκολη προσαρμογή στο περιβάλλον με αυτοσυγκράτηση και εκτιμούν τα συναισθήματα των άλλων ατόμων, μπορούν να έχουν μια θετική επαγγελματική ζωή.

Επίσης στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, όσο ανώτερο είναι το επίπεδο της εργασίας, όσο δηλαδή ανεβαίνουμε στην κλίμακα ιεραρχίας σε έναν επαγγελματικό χώρο, τόσο λιγότερο σημαντικές είναι οι γνωστικές ικανότητες και οι ικανότητες που έχουν αποκτηθεί μέσω της εκπαίδευσης και τόσο πιο σημαντικές είναι οι ικανότητες σε επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης.

Συμπερασματικά όλο και περισσότερες επιχειρήσεις κατανοούν την σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση του ανθρώπου δυναμικού τους και

έχουν πλέον εκτός των άλλων να αντιμετωπίσουν αλλά και να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται και συμπεριφέρονται στο προσωπικό τους.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΟΡΓΑΝΩΣΗ & ΔΙΟΙΚΗΣΗ- ΗΓΕΣΙΑ

### 2.1 Εισαγωγή

Ο McCleskey (2014), αναφέροντας τον Bass (2008) αλλά και άλλους συγγραφείς, υποστηρίζει ότι η αναζήτηση για έναν ενιαίο ορισμό της ηγεσίας μπορεί να είναι μάταιος αφού εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα για μελέτη που έχει ο κάθε ερευνητής και τις ιδιαιτερότητες που ενδεχομένως να έχει το πρόβλημα ή η κατάσταση που κάθε φορά μελετάται. Αν και είναι αρκετά πολύπλοκο, είναι μείζονος σημασίας να υπάρχει ένας καλός ορισμός της ηγεσίας διότι είναι ένας από τους όρους που χρησιμοποιείται πολύ συχνά σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Χιλιάδες βιβλία και χιλιάδες άρθρα σχετικά με την ηγεσία δημοσιεύονται κάθε χρόνο αφού απασχολεί ένα σημαντικό αριθμό επιστημών, όπως είναι η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, η Φιλοσοφία και η Διοικητική Επιστήμη (Robbins και Judge, 2011; Μπουραντάς, 2005; Πασιαρδής, 2004; Σαΐτης, 2002).

Στο κεφάλαιο αυτό λοιπόν γίνεται μια προσπάθεια να αναπτυχθούν οι επικρατέστερες προσεγγίσεις γύρω από την Ηγεσία που μπορεί να ικανοποιήσουν ταυτόχρονα διαφορετικές απόψεις και να παρέχουν μια καλύτερη βάση για τη περαιτέρω μελέτη της, καθώς και τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη.

## 2.2 Διαφορές Διοίκησης και Ηγεσίας

Το 1977, ο Abraham Zaleznik έγραψε το πρώτο επιστημονικό άρθρο σχετικά με τις διαφορές μεταξύ ηγετών και διευθυντών (Zaleznik, 1977). Ο Zaleznik ανέφερε ότι ο οργανισμός χρειάζεται τόσο αποτελεσματικούς διευθυντές όσο και αποτελεσματικούς ηγέτες για να επιτευχθούν όλοι οι στόχοι του, αλλά υποστηρίζει κι αυτός ότι οι διευθυντές και οι ηγέτες είναι διαφορετικές έννοιες (Zaleznik, 1977). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν κι άλλοι ερευνητές. Ο Kotterman αναφέρει ότι η ηγεσία και το μάνατζμεντ αλληλεπικαλύπτονται, αλλά δεν είναι απόλυτα ίδια (Kotterman, 2006).. Ο Katz ισχυρίζεται ότι η ηγεσία είναι μια σχέση πολλαπλής κατεύθυνσης επιρροής, ενώ η διοίκηση είναι μια μονοκατευθυντική σχέση εξουσίας (Katz, 1955).

Σύμφωνα με τον Bennis και τον Nanus (2007), οι ορισμοί της ηγεσίας περιλαμβάνουν την κοινωνική επιρροή και ο ρόλος του ηγέτη είναι να θέτει έναν σκοπό ή ένα όραμα αλλαγής, ενώ η διοίκηση συνδέεται με την εκπλήρωση των οργανωτικών στόχων και διαδικασιών. Στο πρόσφατο παρελθόν η ηγεσία και η διοίκηση συνέχισαν να είναι ένα θέμα ενδιαφέροντος, καθώς και ένα θέμα διαμάχης μεταξύ πολλών θεωρητικών ηγεσίας.

Ο Kotter (2001, σελ 71) δήλωσε ότι «ένας ηγέτης έχει την ψυχή, το πάθος και τη δημιουργικότητα, ενώ ένας διευθυντής έχει το μυαλό, τη λογική και την επιμονή. Ένας ηγέτης είναι ευέλικτος, καινοτόμος, θαρραλέος και ανεξάρτητος, ταυτόχρονα ένας διευθυντής συμβουλεύει, αναλύει, και σταθεροποιεί».

Ωστόσο, η βιβλιογραφία ποικίλλει στις βασικές δεξιότητες της ηγεσίας και της διοίκησης. Μερικοί ερευνητές έχουν λάβει μια πιο ακραία άποψη, δηλώνοντας ότι η διοίκηση και η ηγεσία εκτελούν δραστηριότητες που είναι σχεδόν αντίθετες στη φύση.

Ο John Kotter (1990) αναγνώρισε ότι η ηγεσία σχετίζεται με τις οργανωσιακές αλλαγές και τον ανθρώπινο παράγοντα μέσα σε ένα οργανισμό ενώ η διοίκηση σχετίζεται περισσότερο την έννοια της εργασίας και του οργανισμού.

Ο Jarad (2012) θεώρησε την ηγεσία ως υποσύνολο της διοίκησης και ότι και οι δύο είναι σημαντικές για τη διευκόλυνση της οργανωτικής απόδοσης. Στόχος από τη μια της διοίκησης είναι η παροχή υπηρεσιών με αποτελεσματικό και βιώσιμο τρόπο (Kappa, 1991). Ο Northouse ορίζει τη διοίκηση ως μια διαδικασία με την οποία επιτυγχάνονται ορισμένοι καθορισμένοι στόχοι μέσω της αποτελεσματικής χρήσης

των πόρων (Northouse, 2007, σελ. 98). Οι διευθυντές επικεντρώνονται στην επίσημη καθοδήγηση και τον έλεγχο των υφισταμένων τους, των διαθέσιμων πόρων και των δόμων του συστήματος (Kotter, 2001), στοχεύουν στο να επιτύχουν βραχυπρόθεσμους στόχους, να αποφύγουν κινδύνους και να καθορίζουν στόχους για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας στον οργανισμό (Kotterman, 2006). Επιπλέον, χρειάζεται ένας αποτελεσματικός διευθυντής να έχει συγκεκριμένες ιδιότητες όπως: καλή επικοινωνία, να είναι οργανωτικός, να διαπραγματεύεται, και να έχει δεξιότητες ανάθεσης ευθυνών ανάλογα με τις δυνατότητες του καθενός (Kappa, 1991).

Μετά τη διερεύνηση και ανάλυση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του διευθυντή-manager από τη μια πλευρά και του ηγέτη από την άλλη, συμπεραίνουμε πως τα στοιχεία που διαφοροποιούν τον έναν από τον άλλον είναι, ότι ο ηγέτης χαρακτηρίζεται από νοημοσύνη και ύπαρξη κινήτρων, όπως οι υποσυνείδητες σκέψεις ή οι επιθυμίες, τα οποία συσχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των ηγετών. (Ζαβλανός, 2003; Μπουραντάς, 2005; Gardner, 2000).

**Πίνακας 1. Διαφορές Διευθυντή- Manager/ Διευθυντή- Ηγέτη**



Πηγή: Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας (Μπουραντάς, 2005, σελ.197)

## 2.3 Σύγχρονες προσεγγίσεις της Ηγεσίας

Στη δεκαετία του 1960 με την ανάπτυξη των βιομηχανίας και τη δημιουργία πολυεθνικών διαμορφώνεται μια νέα τάση για την ορθή ερμηνεία της ηγετικής συμπεριφοράς μέσα στους εργασιακούς χώρους.

Ο σημερινός ταχέως μεταβαλλόμενος κόσμος ανάγκασε τους ηγέτες να αλλάξουν στυλ ηγεσίας ανάλογα με την τρέχουσα κατάσταση γρηγορότερα από ποτέ. Σύντομα αναπτύχθηκε η τάση της «νέας ηγεσίας» (Bryman, 1992), στην οποία περιλαμβάνονται προσεγγίσεις, που μιλούν για όραμα και μετασχηματισμό στον τρόπο με τον οποίο ασκεί κάποιος διοίκηση σε έναν οργανισμό.

Οι ηγέτες λοιπόν πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη την δεδομένη κατάσταση του οργανισμού όταν σκέπτονται το στυλ ηγεσίας που πρέπει να υιοθετήσουν και δεν πρέπει να ξεχνούν ότι το στυλ ηγεσίας επηρεάζει τη συμπεριφορά και την ικανοποίηση των εργαζομένων (Καφέτσιος,2003;Goleman, 2005;2011).

### 2.3.1 Οραματική Ηγεσία

Σύμφωνα με τη θεωρία της Οραματικής Ηγεσίας Sashkin (1986) τρεις είναι οι παράγοντες που διαμορφώνουν το στυλ ηγεσίας: η συμπεριφορά, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και η κουλτούρα της οργάνωσης. Ο ηγέτης με όραμα έχει στόχο τον μετασχηματισμό της οργανωσιακής κουλτούρας, ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο πλαίσιο για την υλοποίηση του οράματος στο οποίο έχει προσδιορίσει ότι προσβλέπει η οργάνωση.

Ο οραματικός ηγέτης αξιοποιεί την θέση του όχι απλώς για να οργανώσει, να επιτύχει στόχους και σκοπούς, αλλά και για να εκπαιδεύσει τους υφιστάμενους, να ενδυναμώσει το κλίμα και την συνεργασία εντός του οργανισμού και όλα αυτά με απώτερο σκοπό να μετασχηματίσει τους εργαζομένους του (Sashkin & Rosenbach, 1998). Ο ίδιος υποστηρίζει πως τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς που ξεχωρίζουν έναν ηγέτη με όραμα είναι η σαφήνεια, η επικοινωνία, η συνέπεια, το ενδιαφέρον και η δημιουργία ευκαιριών. Τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προσωπικό στυλ του ηγέτη που αποσκοπεί στην αλλαγή είναι η αυτοπεποίθηση, η

ανάγκη για εξουσία και φυσικά το όραμα που θα κινητοποιήσει όλες τις δυνάμεις με αποτελεσματικότητα.

### 2.3.2 Μετασχηματιστική ηγεσία

Η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας (transformational leadership) εισήχθη από τον James Macgregor Burns το 1978. Η ηγεσία αυτού του τύπου ωθεί τους υφισταμένους να προσπαθούν όλο και περισσότερο ώστε να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα στην εργασία τους, σε σχέση με τα αναμενόμενα πάντα αποτελέσματα.

Στην Μετασχηματιστική ηγεσία, η έννοια της «ηγεσίας» δεν φαντάζει κάτι το προσωποπαγές, το άκαμπτο και το αυταρχικό. Με άλλα λόγια, υπάρχει επιμερισμός αρμοδιοτήτων (ανάλογα τις δεξιότητες του καθενός), προκρίνεται μία πιο συμμετοχική άσκησης της εξουσίας, ενώ οι όποιες προκλήσεις προκύπτουν αντιμετωπίζονται από το σύνολο αποδοτικότερα. Τα δεδομένα αυτά καταγράφονται σε ένα περιβάλλον στο οποίο επικρατεί ασφάλεια, σεβασμός και πληρότητα σε όλα τα μέλη του, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζει επιτυχώς την αποδοχή, την αλληλεπίδραση και την ατομική αλλά και την συλλογική βελτίωση.

Πολλοί είναι οι ερευνητές που τάχθηκαν υπέρ του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας, καθώς στις έρευνες τους έχουν εντοπίσει πολλά θετικά στοιχεία. Συγκεκριμένα, οι Hoy και Miskel (2005) χαρακτηρίζουν αυτό το είδος της ηγεσίας ως «πνευματικό κεφάλαιο για τον εκσυγχρονισμό κάθε οργανισμού» και εφόσον διδαχθεί μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ηγετικών στελεχών.

Επιπρόσθετα όσον αφορά την μετασχηματιστική ηγεσία εντός μιας εκπαιδευτικής μονάδας ο ρόλος του σχολικού διευθυντή δεν αποδυναμώνεται, αλλά αντίθετα ενισχύεται, εκσυγχρονίζεται, αποκτά νέο περιεχόμενο και δυναμική, καθιστώντας τον πιο πολυσχιδή και απαιτητικό από ποτέ. Παρόλο όμως που εντοπίζονται πολλοί παράγοντες που μπορούν να αναστείλουν την εφαρμογή ενός τέτοιου τύπου ηγεσίας, ο διευθυντής πρώτιστα, χρειάζεται να υπερνικήσει τα όποια εμπόδια και να επιδείξει μία σειρά από αρετές (όντας πηγή έμπνευσης και για τους υπολοίπους), ώστε να συμπράξει και να συνυπάρξει αρμονικά με τα άλλα μέλη.

Αξίζει να σημειωθεί τέλος ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί τη νέα τάση των εκπαιδευτικών συστημάτων, μετά από πολλά χρόνια που εφαρμοζόταν το γραφειοκρατικό μοντέλο. Το μεγαλύτερο θετικό της είναι ότι η ηγεσία αυτή στηρίζεται σε παραπάνω από ένα άτομα, τα οποία δραστηριοποιούνται στον οργανισμό και έχουν λόγο για οτιδήποτε και αν συμβαίνει, με αποτέλεσμα η ηγεσία να είναι ευθύνη πολλών και όχι αποκλειστικά ενός και μόνο ατόμου (Θεοφιλίδης, 2012). Άλλωστε, οι ηγέτες, που ακολουθούνται και εκτιμώνται από τους υπαλλήλους τους, έχουν τη δύναμη να αναπτύξουν τις οργανώσεις τους και να επηρεάσουν θετικά τον οργανισμό και τον πολιτισμό του (Simsek & Fidan, 2005). Κι αυτό βέβαια το συλλ ηγεσίας έχει τις αρνητικές του πτυχές. Είναι δύσκολο να αναπτυχθεί όταν υπάρχει υπέρμετρος ζήλος μεταξύ των υφισταμένων και όταν οι υφιστάμενοι είναι πάντα θετικοί σε όλα, γιατί έτσι χάνεται η ορθή αμφίδρομη επικοινωνία (Χυτήρης, 2013).

## **2.4 Χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διοίκησης μιας σχολικής μονάδας**

Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά λοιπόν το σύγχρονο ελληνικό σχολείο και να επιτελέσει την αποστολή του, πρέπει η δομή του, το ανθρώπινο δυναμικό και το εξωτερικό περιβάλλον να συνυπάρχουν αρμονικά. Αυτό δεν είναι πάντα εφικτό, καθώς το σχολείο ως ανοιχτός οργανισμός δέχεται πολλά εξωτερικά ερεθίσματα, αλλά δεν εμφανίζει πάντα την ίδια προθυμία για αλλαγή και προσαρμογή στο νέο περιβάλλον. Η αξία της εφαρμογής της συστημικής θεωρίας στην εκπαιδευτική αλλαγή είναι πολύ σημαντική, καθώς αποτελεί μία ολιστική διαδικασία ανάλυσης ενός πολύπλοκου συστήματος, όπως είναι το εκπαιδευτικό (Πασιαρδής, 2004; Σαΐτης, 2005; Χατζηπαναγιώτου (2003); Χυτήρης, 2013).

Ο ρόλος του διευθυντή στην επίτευξη των στόχων του σχολείου είναι εξαιρετικά σημαντικός. Η δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία καινοτόμων δράσεων, η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών του σχολείου στην επίτευξη των οργανωσιακών στόχων είναι βασικές προτεραιότητες ενός διευθυντή. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να ξεπεράσει το ρόλο της εξουσίας και της γραφειοκρατίας και να υιοθετήσει ένα ρόλο με όραμα, έμπνευση για τους εκπαιδευτικούς και ενσυναίσθηση (Μπουραντάς, 2005; Σαΐτης, 2005 ; 2008).

Ο σεβασμός, η παρακίνηση και η δημιουργία ενός θετικού κλίματος είναι σημαντικά κριτήρια για την αποτελεσματικότητα του σχολικού διευθυντή (Χατζηπαντελή,1999).

Ο διευθυντής, λοιπόν, καλείται να διαχειριστεί τις καταστάσεις με τον κατάλληλο τρόπο, να αμβλύνει τις αντιθέσεις και να αποτρέψει μια σύγκρουση, που ενδεχομένως θα οδηγήσει σε κρίση και θα διαταράξει την ομαλή λειτουργία του σχολείου (Καφετζόπουλος, 1995).

Συμπερασματικά, η αποτελεσματική διοίκηση εντός μιας σχολικής μονάδας δεν είναι θέμα τύχης. Τα άτομα στα ανώτερα επίπεδα διοίκησης είναι απαραίτητο να έχουν καλές γνώσεις της οργανωτικής θεωρίας και των αρχών της διοίκησης, εάν επιθυμούν να πετύχει ο οργανισμός τον οποίο διοικούν. Βασική βέβαια προϋπόθεση για να υπάρξει αποτελεσματική ηγεσία, είναι η ύπαρξη μιας ομάδας που θα δεχτεί την αλλαγή και αυτόν που θα ηγείται της προσπάθειας, μιας και τα αποτελέσματα είναι συλλογικά και αλληλοεξαρτώμενα, σύμφωνα με τη θεωρία της συμμετοχικής ηγεσίας που αναφέραμε παραπάνω (Μπουραντάς, 2005; Fry,2003)

## **2.5 Έννοια και περιεχόμενο της διοίκησης στην εκπαίδευση**

Όλοι οι μεγάλοι οργανισμοί περιέχουν γραφειοκρατικά στοιχεία και αυτή είναι η πραγματικότητα και για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν πολλά γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά. Έχουν μια ιεραρχική δομή με τον προϊστάμενο ή τον διευθυντή στην κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας. Υπάρχουν ακόμη πολλοί κανόνες για το προσωπικό αλλά και τους μαθητές.

Γενικά η κλασική θεωρία επηρέασε την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης δίνοντας στον άνθρωπο τη διάσταση ενός αδρανούς εργαλείου που πραγματοποιεί καλά καθορισμένες εργασίες, η αιτιολόγηση των οποίων δεν είναι σημαντική αφού η λειτουργία τους γίνεται ιεραρχικά ( Παπακωνσταντίνου 1994).

Άλλο ένα ενδεικτικό της επίδρασης του γραφειοκρατικού μοντέλου στην εκπαίδευση είναι αυτό που αφορά στις απρόσωπες σχέσεις τόσο μεταξύ των υφισταμένων στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς όσο και μέσα στη σχολική τάξη.



Ο Lunga ( 1985) θεωρεί ότι αν και, εκτός των πλεονεκτημάτων, εμφανίζει μειονεκτήματα το γραφειοκρατικό μοντέλο (όπως και όλα τα μοντέλα διοίκησης) για τον εκπαιδευτικό κλάδο είναι κάτι που μπορεί να λειτουργήσει καλά.

Εν κατακλείδι το γραφειοκρατικό μοντέλο θεωρείται ότι έχει πλεονέκτημα για την εκπαίδευση αλλά υπάρχουν δυσκολίες στο να εφαρμοστεί στα σχολεία και στους οργανισμούς καθώς υπάρχουν διαδικασίες που μετατρέπουν τα πλεονεκτήματα του σε μειονέκτημα και δυσλειτουργίες.

Υπάρχουν πολλές θεωρίες γύρω από την διοίκηση της εκπαίδευσης καμία όμως δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως η απολυτή θεωρία που η εφαρμογή της θα οδηγήσει στη επίλυση των προβλημάτων της εκπαίδευσης. Όλες οι θεωρίες δρουν μέσα από ένα κοινωνικό πλαίσιο και η επιτυχία της εφαρμογής τους εξαρτάται από την ανθρωπινή θέληση.

Όπως αναφέρει ο Bush ( 1995) οι περισσότερες θεωρίες εκπαιδευτικής διοίκησης παραδοσιακές και σύγχρονες έχουν τρία κυρία χαρακτηριστικά :

1. οι θεωρίες τείνουν να είναι κανονιστικές σε ότι αφορά την φύση των εκπαιδευτικών θεσμών και η συμπεριφορά των ατόμων στα πλαίσια αυτών. Σε μεγαλύτερη η μικρότερη έκταση οι θεωρητικοί εκφράζουν απόψεις περισσότερο για το πώς τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί θα έπρεπε να διευθύνονται και λιγότερο περιγραφές για απλά θέματα της διαχείρισης.

2. οι θεωρίες τείνουν να είναι εκλεκτικές ή μεροληπτικές στο ότι δίνουν έμφαση σε ορισμένες πλευρές των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε βάρος άλλων στοιχείων. Η υιοθέτηση του ενός θεωρητικού μοντέλου οδηγεί στην παραμέληση των άλλων προσεγγισθέντα σχολεία και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι αναμφισβήτητα πολύ πολύπλοκοι οργανισμοί για να μπορούν να αναλυθούν μόνο από μια διάσταση.

3. οι θεωρίες της εκπαιδευτικής διοίκησης και διαχείρισης συχνά βασίζονται ή υποστηρίζονται από παρατήρηση της πρακτικής εφαρμογής στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ο Walker(1978) ισχυρίζεται ότι οι θεωρίες έχουν ανάγκη από υποστήριξη τακτικής και μεθοδικής παρατήρησης γιατί η καθοριστική πλευρά της αναπτυξης, της καλής θεωρίας, σχετίζεται με το πεδίο δραστηριότητας της συστηματικής και επαναλαμβανομένης παρατήρησης.

## 2.6 Ηγεσία και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Το νέο ανταγωνιστικό περιβάλλον αναγνωρίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως το σημαντικότερο συστατικό για την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού εντός ενός οργανισμού. Στην εποχή του 21ου αιώνα όπου οι εργασιακές συνθήκες μεταβάλλονται διαρκώς, η έννοια της ηγεσίας συνδέεται άμεσα με τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης του ατόμου και επιβάλλει την συναισθηματική έλξη ως το μέσον για την επιτυχή συνεργασία των ανθρώπων και την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας.

Οι συναισθηματικά έξυπνοι ηγέτες μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες στην οικοδόμηση και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων (Goleman, 2001).

Μετά από περαιτέρω έρευνες, διαπιστώθηκε ότι οι συναισθηματικές δεξιότητες συμβάλλουν σημαντικά στην επαγγελματική επιτυχία. Αλλά και οι Goleman, Boyatzis & McKee (2002) υποστήριξαν ότι όσο κάποιος προχωρά στις ιεραρχικές βαθμίδες σε έναν οργανισμό, τόσο πιο σημαντική γίνεται η Συναισθηματική Νοημοσύνη.

Ο μεγάλος ηγέτης που διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη κινητοποιεί. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη συνδέεται άμεσα λοιπόν με την ηγεσία, καθώς είναι μία από τις βασικότερες ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας ηγέτης. Ένας αποτελεσματικός ηγέτης, θεωρείται πως διαθέτει την ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης αν διακατέχεται από αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες και παρακίνηση. Σύμφωνα με έρευνα του (Fernandez & Aranz, 2002, σελ.32) τα επιτυχημένα διευθυντικά στελέχη, διακρίνονται για 3 βασικά στοιχεία : α) την εμπειρία, β) τη γνωστική νοημοσύνη και γ) τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Για την σωστή διαχείριση της αλληλεπίδρασης με τους άλλους είναι σημαντικό ο Ηγέτης να έχει πρωτίστως επίγνωση των δικών του συναισθημάτων αλλά και των ατόμων που διευθύνει. Μόνο έτσι εξασφαλίζεται η σωστή επικοινωνία και η διαχείριση των συγκρούσεων.

Γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι ανάλογα με τον ρόλο που έχει ένας διευθυντής σχολείου πρέπει να μπορεί να διακρίνει το κατάλληλο στυλ ηγεσίας και ηγετικής συμπεριφοράς έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται με πιο αποδοτικό τρόπο στις καταστάσεις της σχολικής μονάδας.

### 2.6.1 Η σημασία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης για την επιτυχία ενός σχολικού ηγέτη

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει να προσφέρει αρκετά και στο θέμα της εκπαιδευτικής ηγεσίας καθώς μάλιστα σήμερα η τάση είναι να υιοθετούνται όλο και περισσότερα τα συλλογικά υποδείγματα ηγεσίας και η μετασχηματιστική ηγεσία η οποία αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Η συναισθηματική νοημοσύνη παίζει καθοριστικό ρολό για τον ηγέτη Διευθυντή ο οποίος μπορεί να αλλάζει το αρνητικό συναίσθημα σε θετικό και παράλληλα να πετύχει τους στόχους του με ευκολία. Η αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων συντελεί στην υποχώρηση των αρνητικών συναισθημάτων( φόβος, θυμός, άγχος, απογοήτευση, ) και στην άνοδο των θετικών( χαρά, θάρρος, επιτυχία) . Έρευνες έχουν δείξει ότι η αύξηση επίπεδων συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντών σε σχολικές μονάδες είναι πιθανόν να οδηγήσει στην εμφάνιση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος για την σχολική μονάδα που ηγείται. Ο ηγέτης που δεν μπορεί να διαχειριστεί τα δικά του συναισθήματα, δεν έχει δηλαδή αυτοεπίγνωση, τότε θα έχει σίγουρα δυσκολίες στην αντιμετώπιση προβλημάτων στη σχολική μονάδα όσο και η διαχείριση των σχέσεων με τους άλλους.

Είναι μείζονος σημασίας ο Ηγέτης στην Εκπαίδευση να γνωρίζει τα προτερήματα και τα μειονεκτήματα του, να μπορεί να διαχειριστεί τον εαυτό του , για να είναι σε θέση στη συνέχεια να μπορεί να διαχειριστεί σωστά και δίκαια τους συνεργάτες του ή τους εμπλεκόμενους στο έργο του.

Αναπτύσσει, αξιολογεί, ανανεώνει το πρόγραμμα σπουδών. Είναι εκεί και κατευθύνει σε όλα τα θέματα που προκύπτουν στην εκπαιδευτική ομάδα όπου ηγείται, είναι πηγή έμπνευσης σε θέματα που έχουν να κάνουν με την διδασκαλία, κάνει πράξη όσα πρεσβεύει , αποτελώντας παράδειγμα για τους συνεργάτες του. (Αθανασούλα- Ρέππα, Λαζαρίδου, 2008)

Τέλος σε θέματα που αφορούν την ενδυνάμωση της κοινότητας του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας ο συναισθηματικά νοήμον διευθυντής θα πρέπει να έχει υποψιν του όλα τα κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία της τοπικής κοινωνίας αλλά και της σχολικής κοινότητας, να μπορεί παράλληλα να αναπτύσσει στρατηγικές για την άμεση αντιμετώπιση ρατσιστικών φαινομένων αλλά και άλλων προκαταλήψεων

και διακρίσεων που ενδέχεται να δημιουργηθούν . Εν κατακλείδι οφείλει να προωθεί την σύνδεση μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας και να συνεργάζεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας με απώτερο στόχο την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας με τους γονείς.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

### 3.1 Εισαγωγή

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής μελέτης της ψυχολογίας της εργασίας τα τελευταία 50 χρόνια. Είναι ένας παράγοντας που έχει ερευνηθεί σε βάθος στις περισσότερες διαστάσεις και παραμέτρους του, με αποτέλεσμα σήμερα να αναγνωρίζεται από όλους, ειδικούς και μη, η σπουδαιότητα του ρόλου που κατέχει σε ότι αφορά τη ζωή του εργαζομένου ,αλλά και τη γενικότερη λειτουργία ενός εργασιακού χώρου.

Σήμερα η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται συνώνυμη με την εργασιακή στάση ( job attitude). Ο Pinder ( 1984) υποστήριζε ότι με τον όρο θετική εργασιακή στάση εννοούμε ότι ένα άτομο τείνει να έχει ένα ευχάριστο εσωτερικό συναίσθημα όταν σκέφτεται τη δουλειά, αν και η επίδραση διαφορετικών παραμέτρων της δουλειάς αυτής μπορεί να επιφέρει διαφορετικά είδη συναισθημάτων. Κατά καιρούς βέβαια, η επαγγελματική ικανοποίηση έχει συνδεθεί και μελετηθεί τόσο με τα εργασιακά κίνητρα (Porter& Lawler, 1968, Vroom, 1964, Herzberg,1966) όσο και με τις αξίες (Locke,1976), όμως σήμερα είναι ευρύτερα αποδεκτό ότι αυτή αποτελεί μια συνολική και ενιαία στάση απέναντι στην εργασία, που αποτελείται από διαφορετικά επιμέρουςστοιχεία.

Μέσα στα πλαίσια αυτά, η επαγγελματική ικανοποίηση έχει οριστεί ως η ευχαρίστηση που απορρέει από την ικανοποίηση βασικών αναγκών στον εργασιακό χώρο, ως το επίπεδο ασυμφωνίας μεταξύ προσδοκιών που έχει ένα άτομο από την δουλειά του και αυτών που τελικά λαμβάνει από αυτή, ως το βαθμό που η εργασία προωθεί την ευημερία και ευτυχία του ατόμου ή ακόμα ως μια αγνή συναισθηματική αντίδραση σε μια εργασιακή κατάσταση.

Σε γενικές γραμμές στο πεδίο της επαγγελματικής ικανοποίησης υπάρχουν τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις. Η πρώτη υποστήριζε ότι οι εργασιακές στάσεις, όπως η επαγγελματική ικανοποίηση, είναι διαθέσιμες στη φύση, δηλαδή είναι σταθερές θετικές ή αρνητικές που μαθαίνονται μέσα από την εμπειρία (Griffin& Bateman, 1986) ή είναι βασισμένες στην κληρονομικότητα του ατόμου. Η δεύτερη προσέγγιση βασίζεται στο μοντέλο της κοινωνικής επεξεργασίας πληροφοριών που υποστήριζε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση, και κατ'επέκταση όλες οι εργασιακές

στάσεις, αντανακλούν το πώς οι άλλοι άνθρωποι του εργασιακού χώρου ερμηνεύουν και αξιολογούν αυτά που συμβαίνουν μέσα σε αυτόν( Pfeffer, 1978). Η τρίτη προσέγγιση βασίζεται στο μοντέλο της «επεξεργασίας πληροφοριών που πρεσβεύει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση ενός ατόμου μπορεί να επηρεάσει άμεσα από τα χαρακτηριστικά της εργασίας του. ( Hackman ,1976)

Συμφώνα με τον McCormick και Iigen (1992) η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί τη συναισθηματική απόκριση του ατόμου προς την εργασία του. Η έννοια αυτή έχει απασχολήσει τους ερευνητές . Ήδη από το 1935 με τις μελέτες του Horrock μέχρι το 1976 με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τις κριτικές του Locke υπάρχουν πάνω από 4.000 αναφορές δημοσιευμένες για την επαγγελματική ικανοποίηση ως έννοια ξεχωριστή καθώς και σε συσχέτιση με άλλες έννοιες. Μερικές από αυτές μπορεί να είναι για παράδειγμα η φύση της εργασίας, ο προϊστάμενος, το πλαίσιο εργασίας, ο οργανισμός ή η επιχείρηση, ο μισθός και οι δυνατότητες παράγωγης και εξέλιξης.

Συνοπτικά , θα λέγαμε, ότι η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να μελετηθεί σε συνάρτηση με την γενική προσωπικότητα και διαθεσιμότητα του εργαζομένου, με τα εσωτερικά δηλαδή χαρακτηριστικά του ιδίου του εργαζομένου. Το βέβαιο είναι ότι η έννοια που εξετάζουμε περιλαμβάνει ένα εύρος παραγόντων που ξεπέρανα κατά πολύ τον συνολικό βαθμό ευχαρίστησης που λαμβάνει ένα άτομο από το εργασιακό έργο που επιτελεί.

Βέβαια πρέπει να πούμε ότι για τους περισσότερους ανθρώπους, η γενική επαγγελματική ικανοποίηση είναι συνδεδεμένη και απορρέει από εγγενή χαρακτηριστικά της ίδιας της εργασίας που κάνουν. Παρόλα αυτά, οι έρευνες που γίνονται μεταξύ των δυο φύλων δείχνουν ότι και ο ρόλος της προσωπικότητας και των ιδιαίτερων ατομικών χαρακτηριστικών μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης.

### 3.2 Οι επιπτώσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης στην εργασιακή συμπεριφορά

Συμφώνα με τις ερευνητικές ενδείξεις , η επαγγελματική ικανοποίηση δε συνδέεται με την παραγωγικότητα. Ο ικανοποιημένος εργαζόμενος δεν είναι πάντα και παραγωγικός. Η παραγωγικότητα λοιπόν σχετίζεται πολλές φορές με εξωτερικούς προς το άτομο παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση του ( Καντάς , 1998). Σε πολλές έρευνες διαπιστώθηκε ότι η σχέση παραγωγικότητας και ικανοποίησης είναι αντίστροφη από αυτή που πολλοί περιμένουν ή υιοθετούν. Είναι πολύ πιθανό δηλαδή η παραγωγικότητα να οδηγεί στην επαγγελματική ικανοποίηση και όχι η ικανοποίηση στην επιτυχή απόδοση. Επίσης αναφέρεται ότι υπάρχει μια σχέση θετική αλλά ασθενής σχέση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης. ( Schultz & Schultz , 1994).

Η δέσμευση στην εργασία συνδέεται στενά με την εργασιακή ικανοποίηση και επομένως, ένας εργαζόμενος που παρουσιάζει υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης θα έχει μειωμένες πιθανότητες για απουσίες από την εργασία. Επίσης έχουν γίνει και έρευνες για τη μελέτη της σχέσης της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αποχώρησης του προσωπικού (turnover). Συγκεκριμένα φάνηκε ότι αυτή η σχέση είναι ασθενής. Όμως σε περιόδους οικονομικής ανάκαμψης και χαμηλής ανεργίας η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της κινητικότητας γίνεται ισχυρότερη. Πάντως γενικότερα είναι δύσκολο να εντοπιστούν οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ένας εργαζόμενος αποχωρεί από τη δουλειά του για λόγους δυσαρέσκειας και όχι οικογενειακούς ή προσωπικούς.

Οι McCormick και Iigen( 1992) αναφέρουν ότι οι αποχωρήσεις σχετίζονται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση όπως και οι απουσίες. Σε έρευνες που έγιναν διαπιστώθηκε ότι όσο χαμηλή η ικανοποίηση των εργαζομένων , τόσο πιο αυξημένα είναι τα ποσοστά αποχωρήσεων από την εργασία. Επίσης, όταν οι εργαζόμενοι ήταν δυσαρεστημένοι από την εργασία τους, απουσίαζαν συχνότερα από τον εργασιακό χώρο .

### 3.3 Τρόποι αύξησης της επαγγελματικής ικανοποίησης

Συμφώνα με το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας που προτάθηκε από τους Hackman και Oldham θα πρέπει μια εργασία να επανασχεδιάζεται και να εμπλουτίζεται ώστε οι εργαζόμενοι να είναι ικανοποιημένοι και να έχουν αυξημένη την ισχύ της ανάγκης για ανάπτυξη. Καλό θα ήταν να διαμορφωθούν φυσικές εργασιακές μονάδες ώστε να αυξηθεί η ταυτότητα και η σπουδαιότητα του έργου. Επίσης επιβάλλεται ο συνδυασμός των καθηκόντων των εργαζομένων για να αυξηθεί η ποικιλία των δεξιοτήτων ,η αυτονομία και η ανατροφοδότηση. Τα δυο αυτά χαρακτηριστικά της εργασίας μπορούν έξαλλου να αυξηθούν και με την κάθετη εκχώρηση υπευθυνοτήτων και ελέγχου στους εργαζόμενους καθώς και με τη δημιουργία καναλιών ανατροφοδότησης από την εργασία ( Κάντας, 1998)

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστούν δυο έννοιες στενά συνδεδεμένες με την επαγγελματική ικανοποίηση: διεύρυνση και εμπλουτισμός της εργασίας. Η διεύρυνση της εργασίας αφορά τον εμπλουτισμό καθηκόντων επομένως, σε μια σχολική μονάδα σχετίζεται στενά με την κατανομή των καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς. Ο εμπλουτισμός της εργασίας ( job enrichment) σχετίζεται με την πρωτοβουλία και τη δημιουργική σκέψη των εργαζομένων για μια συγκεκριμένη θέση εργασίας, επομένως σχετίζεται με την αυτονομία και το διοικητικό έλεγχο.

Οι δυο αυτές ενέργειες αποσκοπούν κυρίως στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και στη συνέχεια και της παραγωγικότητας. Πιο συγκεκριμένα η διεύρυνση της εργασίας εφαρμόζεται σε εργασίες ανιαρές που χαρακτηρίζονται από ομοειδείς επαναλαμβανόμενες κινήσεις που επιφέρουν κόπωση στον εργαζόμενο και ανία. Στο πλαίσιο λοιπόν της διεύρυνσης της εργασίας του μια ενέργεια αποτελεί η εναλλαγή των εργασιακών θέσεων ( job rotation). Με τον τρόπο αυτό ο εργαζόμενος δεν επιτελεί συνέχεια το ίδιο άεργο αλλά σε τακτά χρονικά διαστήματα αλλάζει το αντικείμενο εργασίας του. Αυτό μπορεί να εφαρμοστεί σε εργασίες οι οποίες δεν απαιτούν δίαιτες γνώσεις ή όταν οι εργαζόμενοι από την αρχή εκπαιδεύονται για να αναλάβουν διαφορετικές εργασιακές θέσεις.

Από την άλλη πλευρά ο εμπλουτισμός της εργασίας αναφέρεται στην εκχώρηση νέων αρμοδιοτήτων που αυξάνουν το εύρος των πρωτοβουλιών που μπορεί να αναλάβει τώρα ο εργαζόμενος. Στη περίπτωση αυτή μειώνεται ο έλεγχος από τα ανωτέρα διευθυντικά στελέχη, αφού αφήνεται ελευθερία στο άτομο να αποφασίσει τον τρόπο εργασίας του για να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.



Σύμφωνα με τον Κάντα (1998) υπάρχουν και άλλες μέθοδοι για την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης κυρίως μέσω των χορηγούμενων δευτερευουσών αμοιβών. Πιο συγκεκριμένα σε πολλούς χώρους εργασίας εφαρμόζεται το ελαστικό ωράριο , ώστε να δίνεται στους εργαζόμενους κάποια χρονικά περιθώρια όσον αφορά την έναρξη και την περάτωση της εργασίας τους. Συχνά το ωράριο προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των εργαζόμενων όπως για παράδειγμα στις περιπτώσεις των γυναικών που είναι μητέρες.

Επίσης συχνά γίνεται λόγος για μοίρασμα του έργου το οποίο αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν δύο ή περισσότεροι εργαζόμενοι μοιράζοντας το μεταξύ τους το προβλεπόμενο εβδομαδιαίο ωράριο. Ένας άλλος τρόπος είναι η συμπιεσμένη εβδομάδα όπου οι σαράντα ώρες εργασίας συμπιέζονται στις τέσσερις μέρες της εβδομάδας , ώστε να έχει ο εργαζόμενος μια ελεύθερη μέρα για να την αξιοποιήσει όπως εκείνος επιθυμεί. Τέλος η τεχνολογική ανάπτυξη έχει επιτρέψει σε ορισμένες εργασίες να μεταφερθούν στο σπίτι και ο εργαζομένης να επικοινωνεί με την εταιρία με ηλεκτρονικά μέσα .

### **3.4. Συναισθηματική νοημοσύνη και εργασιακή ομάδα**

Ως τώρα εξετάσαμε την Συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με το άτομο μέσα και έξω από τον εργασιακό χώρο. Οι ειδικοί, όμως, επισημαίνουν ότι αυτή δρα όχι μόνο εξατομικευμένα , αλλά μπορεί να παρεμβαίνει πάνω στη δυναμική και τη λειτουργία μιας ομάδας ατόμων , δημιουργώντας το ομαδικό EQ.

Ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα της αξίας του ομαδικού συναισθηματικού δείκτη νοημοσύνης αποτελεί η έρευνα της Belbin (1996) , η οποία συγκέντρωσε 120 ομάδες, που θα έπαιρναν κάποιες αποφάσεις για ένα υποθετικό εγχείρημα. Ορισμένες από τις ομάδες αυτές αποτελούνταν αποκλειστικά από άτομα ευφυή, με υψηλό δείκτη γενικής νοημοσύνης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ομάδες με τα ευφυή άτομα είχαν σαφώς χειρότερες επιδόσεις από τις άλλες, καθώς αυτά επιδίδονταν συνεχώς σε συγκρούσεις μεταξύ τους και σε επίδειξη των γνωστικών τους ικανοτήτων.

Μέσα στον χώρο εργασίας η σύσταση ομάδων από ανθρώπους που αναλαμβάνουν την επιτέλεση ενός κοινού στόχου είναι μια από τις βασικότερες και πιο συχνές διαδικασίες. Δεν αρκεί η συγκέντρωση έξυπνων , πεπειραμένων

αποφασιστικών ατόμων αλλά η επιλογή και συγκέντρωση ευφυών συναισθηματικά εργαζομένων .

Τέλος σε ερέυνα παρουσιάστηκε από τους Spencer&Morrow(1997) στο Διεθνές Συνέδριο του Λονδίνου σχετικά με εργαλεία για την βελτίωση της απόδοσης των οργανισμών, φάνηκε ότι οι συναισθηματικές ικανότητες που κάνουν μια ομάδα επιτυχημένη είναι η ενσυναίσθηση, η συνεργασία, η ανοιχτή επικοινωνία, η τάση για βελτίωση, η αυτεπίγνωση, η έγκαιρη επίλυση προβλημάτων, η αυτοπεποίθηση, η ευελιξία, η δημιουργία δεσμών με άλλες ομάδες και η σαφής αντίληψη των αναγκών του οργανισμού.

### 3.5 Η Συναισθηματική νοημοσύνη, ο ρόλος της σχολικής Ηγεσίας και η επίδραση του στην επαγγελματική ικανοποίηση

Η σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και ηγεσίας στον εργασιακό χώρο αποτελεί πραγματικά ένα από τα πιο ενδιαφέροντα και αγαπημένα θέματα μελέτης των ερευνητών ανεξάρτητα του θεωρητικού τους πλαισίου.

Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2007) η επικοινωνία, η ηγετική συμπεριφορά, ο ρόλος των εργαζομένων και ο βαθμός συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης απόφασης, η παρακίνηση είναι σημαντικά στοιχεία που έχουν άμεση συσχέτιση με την ικανοποίηση των εργαζομένων (εκπαιδευτικών).

Σχετική έρευνα του Richard το (2003) απέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν εργαστεί μακροχρόνια σε μια σχολική μονάδα και είχαν τον ίδιο Διευθυντή, αισθάνονταν πιο άνετα με το στυλ ηγεσίας που αυτός ασκούσε και αυτή λοιπόν η μακροχρόνια σχέση είχε θετική επίδραση τόσο στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αλλά και των ίδιων των διευθυντών. Ακόμη μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Woodard (1994) διαπίστωσε ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ήταν μεγαλύτερη όταν ο Διευθυντής τους ενδιαφερόταν πιο πολύ για τις δικές τους προσωπικές ανάγκες παρά για τις ανάγκες του οργανισμού που διοικούσε.

Μεγάλος αριθμός ερευνητών καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ικανοποίηση, ως εξαρτημένη μεταβλητή, συνδέεται άμεσα με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή (Hui, 2013). Μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ο διευθυντής αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο, ο οποίος επηρεάζει τη δέσμευση και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Price, 2012) μέσα από διαδικασίες όπως προσωπικές αλληλεπιδράσεις, τόνωση της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευτικού, διαμόρφωση αισθήματος του «ανήκειν» σε μία ομάδα (Vaughan and Hogg, 2011).

Όσον αφορά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στον ελλαδικό χώρο έρευνα του Παπαδοπούλου (2013) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν ανθρωπιστικό διευθυντή είχαν μεγαλύτερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης σε σύγκριση με αδιάφορους διευθυντές. Σε έρευνα του Σαϊτή (2006) που διερευνούσε και αυτή τους παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης κατέληξε στο ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι ο σημαντικότερος. Κατέληξαν ακόμα στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τον Διευθυντή τους παρά από την γενικότερη οργάνωση της σχολικής μονάδας.

Παρόμοια συμπεράσματα είχε τέλος και η ερευνα της Αραμπατζή (2009) .Η ερευνα της έγινε σε εκπαιδευτικούς σχολείων δεύτερης ευκαιρίας και κατέληξε και αυτή στο συμπέρασμα ότι τα ηγετικά χαρακτηριστικά που έχει ένας Διευθυντής παίζουν καθοριστικό ρολό της εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Άλλες παρόμοιες έρευνες στον ελλαδικό χώρο έδειξαν ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι απόλυτα ικανοποιημένοι από το επάγγελμα τους γιατί δεν μπορούν εύκολα να ανελιχτούν αλλά και γιατί δεν μπορούν οι ίδιοι να επιλέξουν τον χώρο εργασίας τους (Καμπουρίδης, 2002).

Αποτελέσματα όμως κι άλλων ερευνών καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απόλυτα ικανοποιημένοι. Σε αυτές τις έρευνες, αιτίες αυτής της πραγματικότητας φαίνονται να είναι η ανασφάλεια κυρίως αυτών που δεν είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ο χαμηλός μισθός αλλά και η συμπεριφορά του κοινωνικού συνόλου που δεν εκτιμά και δεν αναγνωρίζει στο βαθμό που θα έπρεπε το λειτούργημα του Εκπαιδευτικού.

Το αποτέλεσμα της έλλειψης επαγγελματικής ικανοποίησης δημιουργεί όπως είναι βέβαια φυσικό αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις που οδηγούν τον εκπαιδευτικό στη εξουθένωση και στη μείωση της απόδοσης του (Ζαβλανός,2003; Μπουραντάς,2005).

Είναι λοιπόν ευθύνη των Διευθυντών να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να εκμεταλλευτούν στο μέγιστο τις δυνατότητες τους (Eyel and Roth, 2011). Θα πρέπει ταυτόχρονα να φροντίζουν και τις προσωπικές ανάγκες και τα θέλω των Εκπαιδευτικών που διοικούν αλλά και τις πολυάριθμες ανάγκες που χρειάζεται μια εκπαιδευτική μονάδα για να λειτουργήσει σωστά. ( Παπαδόπουλος, 2013)

## **ΜΕΡΟΣ Β**

### **Εμπειρική προσέγγιση**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ**

### **4.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα**

Η παρούσα μελέτη σκοπό έχει να ερευνήσει κάποιες πλευρές του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών και των διευθυντών τους . Είναι γνωστό ότι οι εκπαιδευτικοί, οφείλουν να φέρουν εις πέρας όχι μόνο τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα (μέσα σε συγκεκριμένο αριθμό ωρών την εβδομάδα) αλλά και να διεκπεραιώσουν διοικητικά και γραφειοκρατικά θέματα, τα όποια στοχεύουν στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Το επάγγελμα λοιπόν του εκπαιδευτικού και μάλιστα οποιασδήποτε βαθμίδας είναι από τη φύση του κουραστικό και ψυχοφθόρο και για αυτό το λόγο έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών επιστημονικών ερευνών .

#### **4.1.1 Σκοπός**

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών και των Διευθυντών τους για το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή/Ηγέτη στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

## 4.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης τέθηκαν τα εξής βασικά ερωτήματα προς Διερεύνηση:

**H1 :** Ποιες είναι οι απόψεις των Εκπαιδευτικών αλλά και των ίδιων των Διευθυντών σχετικά με τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτει ο Διευθυντής εντός της σχολικής μονάδας κι αν αυτές επιδρούν στην εργασιακή τους ικανοποίηση.

**H2:** Τα χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση επιδρούν θετικά στην εργασιακή ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών .

**H3:** Το φύλο των Εκπαιδευτικών επηρεάζει την εργασιακή τους ικανοποίηση.

**H4:** Ο τομέα εργασίας των Εκπαιδευτικών επιδρά στην εργασιακή τους ικανοποίηση.

**H5:** Οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στην εργασία τους και δεν θα άλλαζαν μελλοντικά επάγγελμα .

**H6:** Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απόλυτα ικανοποιημένοι/ες από την υποστήριξη των Διευθυντών τους .

## 4.2 Υλικό και μέθοδος

### 4.2.1 Πληθυσμός και Δείγμα

Το Μελετώμενο Πληθυσμό (Study Population) αποτελούν Εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία σε όλη την επικράτεια . Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από 300 εκπαιδευτικούς . Το Δείγμα (Sample) της έρευνας διακρίθηκε σε εκπαιδευτικούς ως εν ενεργεία Διευθυντές ή Υποδιευθυντές (59) και σε Εκπαιδευτικούς ως εν ενεργεία (241). Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος δεν εξασφαλίζει προϋποθέσεις για γενίκευση των αποτελεσμάτων μας.

## 4.2.2 Ερευνητικά Εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο ( Παράρτημα 1 ) κοινοποιήθηκε σε ομάδες εκπαιδευτικών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είτε προωθήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας αλλά και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης . Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στο **Google Forms**. Επισημαίνεται ότι η ηλεκτρονική φόρμα που δημιουργήθηκε δεν επέτρεπε την αποστολή ελλιπώς συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, ενώ ταυτόχρονα εξασφάλιζε την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Η όλη διαδικασία συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον μήνα Οκτώβριο του 2020.

Στη παρούσα έρευνα το εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των ατόμων και της συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτουν οι Διευθυντές θα κατασκευαστεί, από την ίδια την ερευνήτρια. Η τελευταία δύναται να βασιστεί σε εργαλεία μέτρησης/ερωτηματολόγια άλλων ερευνητών που εξυπηρέτησαν τους σκοπούς και τους στόχους παρόμοιων ερευνών. Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου των διευθυντών απαιτούσε περίπου 10 λεπτά.

Η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων θα γίνει μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, με τη χρήση του στατιστικού πακέτου **SPSS**.

Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει **11 ερωτήσεις** για τα δημογραφικά (φύλο, ηλικία), τα εκπαιδευτικά (σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου) και τα εργασιακά (θέση και κλάδος υπηρεσίας, έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση κτλ) .

Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει πρότυπο ερωτηματολόγιο για την εκτίμηση ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης, το οποίο απάντησαν όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα (διευθυντές, υποδιευθυντές και εκπαιδευτικοί ) Αποτελείται από **19 ερωτήσεις** κλειστού τύπου. Χρησιμοποιήθηκε κλίμακα κατάταξης Likert με διαβάθμιση από το 1 έως το 4, όπου ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει τις απαντήσεις με σειρά προτεραιότητας , ανάλογα με το ποια απάντηση θεωρεί πιο σημαντική (1: Συμβαίνει σπάνια, 2: Συμβαίνει αρκετές φορές, 3: Συμβαίνει συχνά, 4: Συμβαίνει πολύ συχνά) . Πιο αναλυτικά οι ερωτήσεις εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή στη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων σε μία σχολική μονάδα . Άλλες ερωτήσεις διερευνούν τις ικανότητες της οργανωσιακής συμπεριφοράς που διαθέτει ο διευθυντής (διαπραγμάτευση, παρακίνηση,



επικοινωνία). Η τρίτη και τελευταία αποτελείται από **13 ερωτήσεις** κλειστού τύπου. Χρησιμοποιήθηκε κι εδώ κλίμακα κατάταξης Likert από το 1 έως το 5, όπου ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει τις απαντήσεις με σειρά προτεραιότητας, ανάλογα με το ποια απάντηση θεωρεί πιο σημαντική (1: Συμβαίνει σπάνια, 2: Συμβαίνει αρκετές φορές, 3: Συμβαίνει συχνά, 4: Συμβαίνει πολύ συχνά). Πιο αναλυτικά οι ερωτήσεις εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανοποίηση που τους επιφέρει η δουλειά τους.

### **4.2.3 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία**

Σε μια έρευνα πρέπει να μετράται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία. Η εγκυρότητα σχετίζεται με το αν το εργαλείο της έρευνας μετρά πραγματικά αυτό για το οποίο έχει δημιουργηθεί (Παπαναστασίου 2005). Αφορά δηλαδή στη σταθερότητα μιας έρευνας. Αν δηλαδή η ίδια έρευνα επαναληφθεί σε διαφορετικό χρόνο κάτω από ίδιες συνθήκες και δώσει τα ίδια αποτελέσματα, τότε η έρευνα θεωρείται αξιόπιστη (Jorpe 2000)

Επιπρόσθετα θα πρέπει να αναφερθούν και οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας. Λόγω του περιορισμένου δείγματος και για την επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων είναι καλό να επαναληφθεί η παρούσα έρευνα σε μεγαλύτερο εύρος εκπαιδευτικών.

### **4.2.4 Στατιστική ανάλυση των δεδομένων**

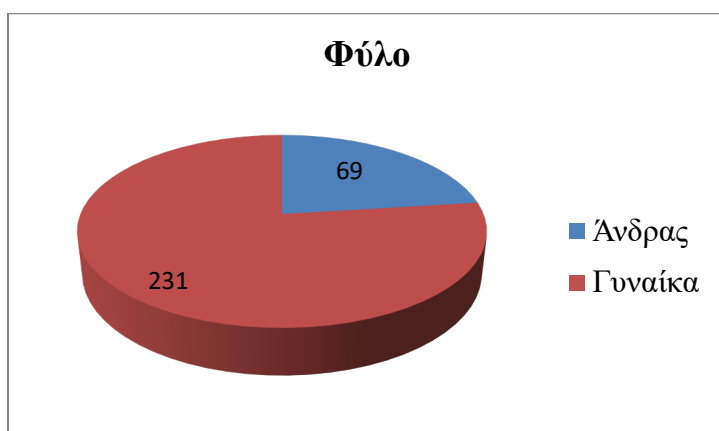
Η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση του εμπειρικού υλικού της έρευνας έγινε με τη χρήση του λογισμικού πακέτου “SPSS (Statistics Package for the Social Science) for Windows”, με τη μέθοδο της Περιγραφικής (Descriptive) Στατιστικής. Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι οι πίνακες συχνοτήτων όλων των ερωτήσεων βρίσκονται στο τέλος της εργασίας.

Μετά την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση του εμπειρικού υλικού της έρευνας, διαπιστώθηκε πως υπάρχει μικρή διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτήσεων της Β ενότητας και Γ ενότητας.

## 4.3 Αποτελέσματα

### 4.3.1 Μελετώμενα χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών

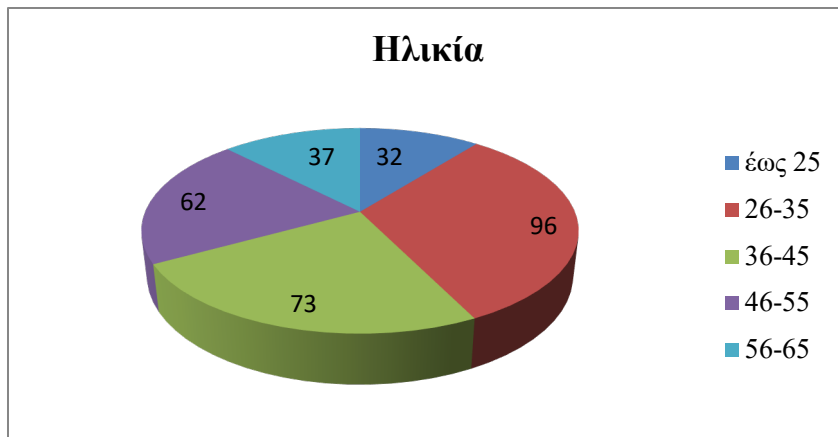
Σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών όπως φαίνεται και από το παρακάτω γράφημα το **77% (231 απαντήσεις)** ήταν γυναίκες και το **23% (69 απαντήσεις)** άνδρες. Παρατηρούμε, λοιπόν, πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερες σε αριθμό απ' ότι οι άνδρες, σε αναλογία 2 προς 7 περίπου.



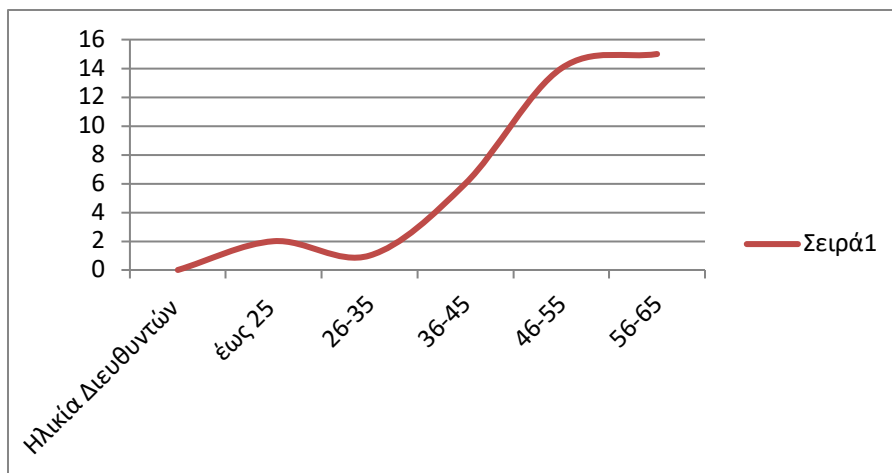
Γράφημα 1. Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο

Η πλειονότητα των Εκπαιδευτικών με ποσοστό 32% (96 άτομα) ήταν στην ηλικιακή ομάδα 26-35 , το 10,6% (37 άτομα) ήταν έως 25 ετών, το 24,3 (73 άτομα) από 36-45 ετών, το 20,6 % ( 62 άτομα ) μεταξύ 46 και 55 ετών και τέλος το 12,3% από 56 έως 65 χρόνων.

Η ηλικία της πλειονότητας των Διευθυντών με ποσοστό 74,5 % είναι άνω των 46 χρόνων , ενώ μόλις ένα 26 % των Διευθυντών έχουν ηλικία μεταξύ 25-45 ετών.

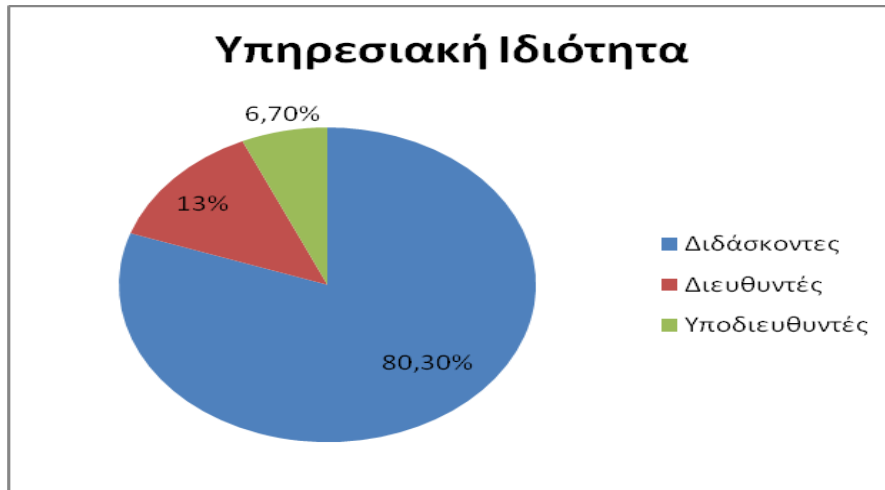


**Γράφημα 2. Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία των Εκπαιδευτικών**



**Γράφημα 3. Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία των Διευθυντών**

Ως προς την Υπηρεσιακή Ιδιότητα το 80,3 % των ερωτηθέντων ήταν Εκπαιδευτικοί , το 6,7 Υποδιευθυντές . Το υπόλοιπο 13% ήταν Διευθυντές σε σχολικές μονάδες Δημόσιου και Ιδιωτικού τομέα. Η αριθμητική διαφορά τους είναι δικαιολογημένη, μιας και η αναλογία διευθυντή/ντριας και εκπαιδευτικών στις περισσότερες σχολικές μονάδες είναι 1/12 ή 1/6. Τέλος, το γεγονός ότι στον χώρο της Εκπαίδευσης οι γυναίκες είναι συγκριτικά περισσότερες από τους άνδρες είναι αναμενόμενο οι Διευθύντριες να είναι περισσότερες από τους Διευθυντές.



**Γράφημα 4. Κατανομή του δείγματος ως προς την Υπηρεσιακή Ιδιότητα**

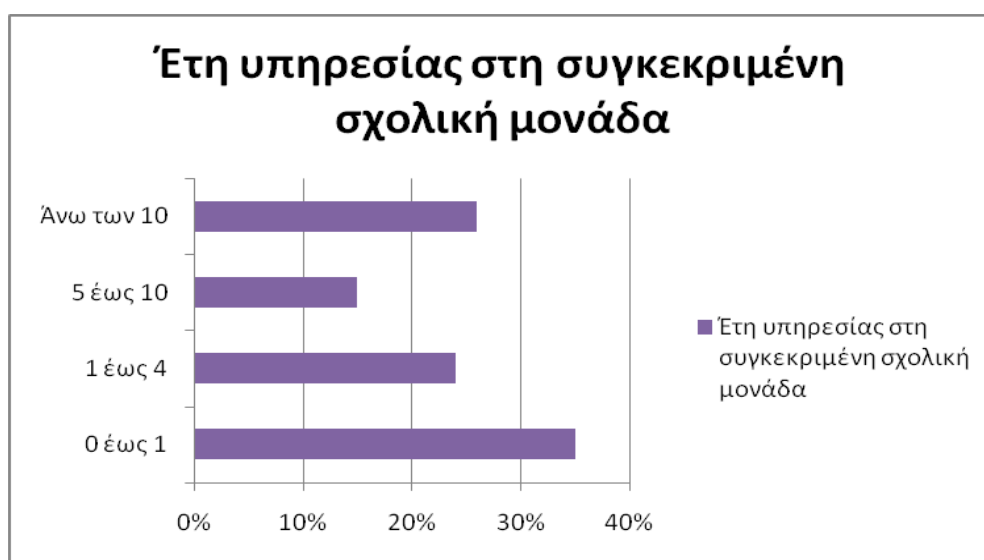
Σχετικά τώρα με τα μορφωτικά προσόντα, το 49,3% δεν διαθέτει τίτλους σπουδών πέραν του αναγκαίου για τον διορισμό πτυχίου τους , ένα 8,7% κατέχει Δεύτερο πτυχίο , το 34,7% κατέχει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης ενώ μόλις το 8,7 Διδακτορικό. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι Διδακτορικό Δίπλωμα κατέχουν κατά κύριο λόγο οι Διευθυντές ή Διευθύντριες άνω των 35 ετών που εργάζονται ως σχολικοί Ηγέτες κυρίως στον Δημόσιο Τομέα της χώρας .



**Γράφημα 5. Κατανομή δείγματος ως προς τα μορφωτικά Προσόντα**

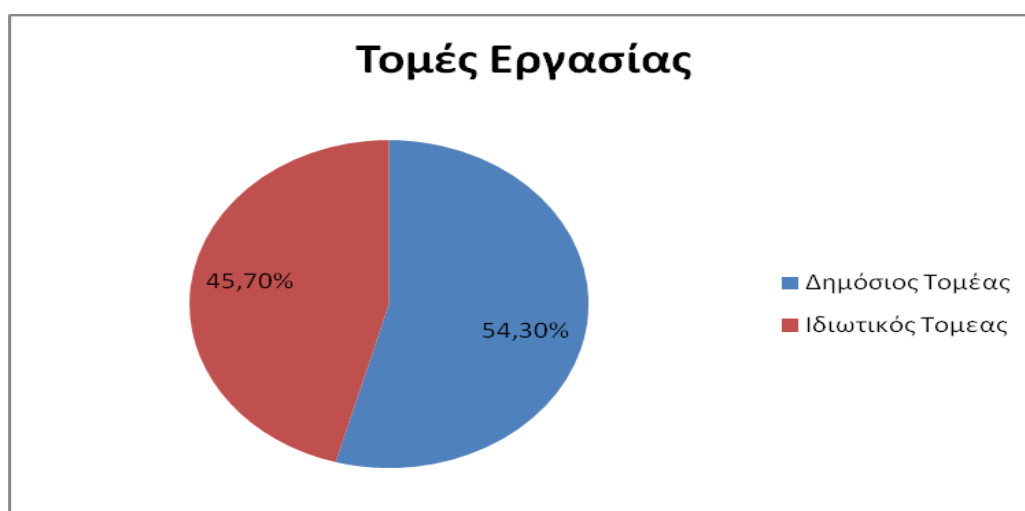
Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων η πλειοψηφία 135 άτομα με ποσοστό 45 % ήταν παντρεμένοι ενώ το 55 % άγαμοι. Θα πρέπει στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί ότι σε αυτή τη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται περά από αυτούς που δεν είναι παντρεμένοι, όσοι είναι διαζευγμένοι , σε διάσταση σε χηρεία είτε σε σχέση.

Αναφορικά με τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα το 35 % εργάζονται έως 1 χρόνο. Σε αυτή τη κατηγορία αξίζει να σημειωθεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία είναι εργαζόμενοι ιδιωτικού τομέα σε ποσοστό 78%. 26% των εργαζομένων εργάζονται άνω των 10 ετών, ενώ από 1 έως 4 χρόνια εργάζεται το 24% των εκπαιδευτικών. Τέλος το 15% απάντησε ότι εργάζεται στην σχολική μονάδα από 5 έως 10 έτη.



Γράφημα 6. Κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

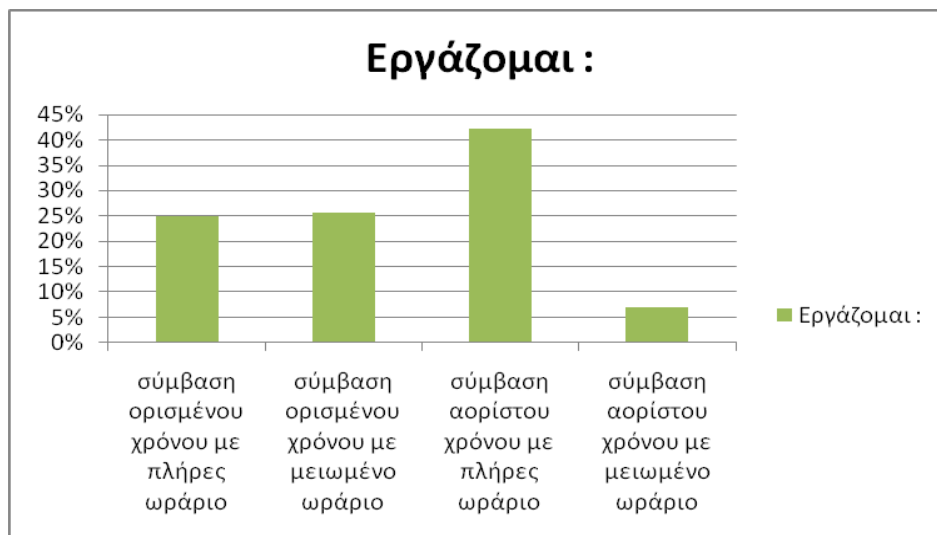
Όσον αφορά τον τομέα εργασίας, όπως φαίνεται και από το παρακάτω διάγραμμα περίπου το 55 % εργάζονται στον Δημόσιο τομέα ενώ το υπόλοιπο ποσοστό στον Ιδιωτικό .



Γράφημα 7. Κατανομή του δείγματος ως προς τον Τομέα Εργασίας

Αναφορικά με τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα το 49% του συνόλου των συμμετεχόντων άνηκαν στο χώρο των θεωρητικών επιστήμων που περιλάμβανε φιλόλογους , θεολόγους, ξενόγλωσσους καθηγητές αλλά και νηπιαγωγούς ,στη κατηγορία των θετικών επιστήμων που αποτελούνται από το 37% του δείγματος άνηκαν μαθηματικοί, φυσικοί, βιολόγοι και χημικοί ενώ τέλος στη τρίτη ομάδα ,το 14% του δείγματος προέρχονταν από διαφορετικές ειδικότητες όπως γυμναστές, οικονομολόγοι καθώς και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων στα επαγγελματικά λύκεια , οι οποίοι διδάσκουν και τα αντίστοιχα μαθήματα του προγράμματος ανάλογα με το επιστημονικό τους υπόβαθρο.

Ως αναφορά τις συμβάσεις εργασίας 127 ερωτώμενοι σε ποσοστό 42,3% εργάζεται με σύμβαση αορίστου χρόνου με πλήρες ωράριο, η πλειοψηφία των οποίων (82%) εργάζεται στον Δημόσιο Τομέα . Το 25,7% , 77 δηλαδή άτομα με σύμβαση ορισμένου χρόνου με μειωμένο ωράριο. 75 άτομα , το 25% με σύμβαση ορισμένου χρόνου με πλήρες ωράριο και τέλος ένα 7% εργάζεται με σύμβαση αορίστου χρόνου με μειωμένο ωράριο .



**Γράφημα 8. Κατανομή του δείγματος ως προς τις συμβάσεις εργασίας**

Σχετικά τέλος με το γεωγραφικό διαμέρισμα που κατοικούν οι συμμετέχοντες το 45,3% κατοικεί στην Αττική και το υπόλοιπο ποσοστό 54,7 στην υπόλοιπη επικράτεια, συμπεριλαμβανόμενης και της Κύπρου. Επιπρόσθετα 6 άτομα κατοικούν και εργάζονται ως εκπαιδευτικοί μόνιμα στο εξωτερικό.

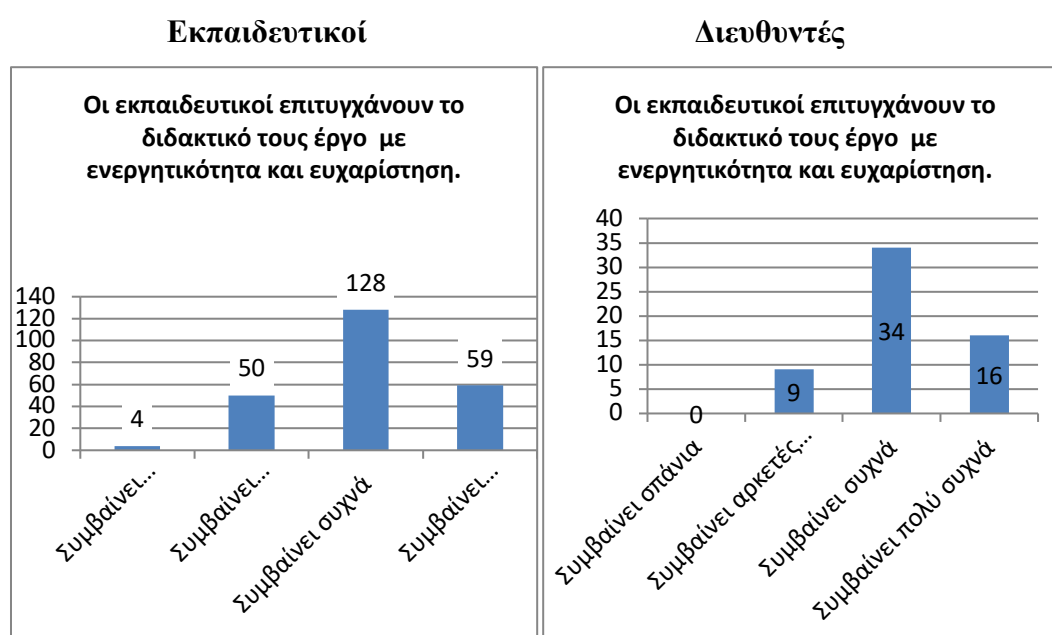
### 4.3.2 Απαντήσεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις ενοτήτων Β και Γ

Με βάση τις συχνότητες των μεταβλητών του ερωτηματολογίου, μπορούμε να επισημάνουμε τα εξής ενδιαφέροντα αποτελέσματα:

Όσον αφορά τις απαντήσεις των ίδιων των Διευθυντών στην ερώτηση Β1 για αν οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν το διδακτικό τους έργο με ενεργητικότητα και ευχαρίστηση. Το 57,6% απάντησε ότι αυτό συμβαίνει συχνά ενώ ένα 24,2% ότι συμβαίνει πολύ συχνά. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι καμία απάντηση δεν είχαμε στην επιλογή συμβαίνει σπάνια.

Όπως φαίνεται στον πίνακα των εκπαιδευτικών οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος με ποσοστό που αγγίζει το 77% αναφέρουν ότι επιτυγχάνουν το διδακτικό τους έργο με θετικά συναισθήματα.

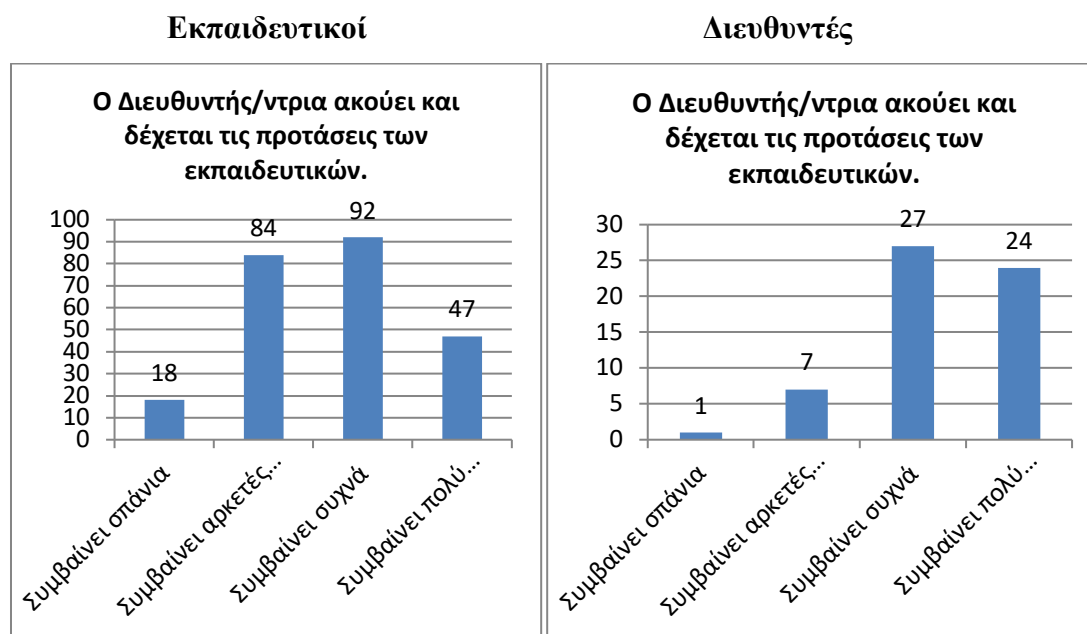
Β1



Γράφημα 9. Οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν το διδακτικό τους έργο με ενεργητικότητα και ευχαρίστηση

Στην ερώτηση B2 που αναφέρεται στο αν οι ίδιοι οι Διευθυντές ακούνε και δέχονται τις προτάσεις των εκπαιδευτικών η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 77,3 % απαντά ότι αυτό συμβαίνει συχνά . Μικρές διαφοροποιήσεις βλέπουμε στις απαντήσεις των Διευθυντών στην ίδια ερώτηση.

B2

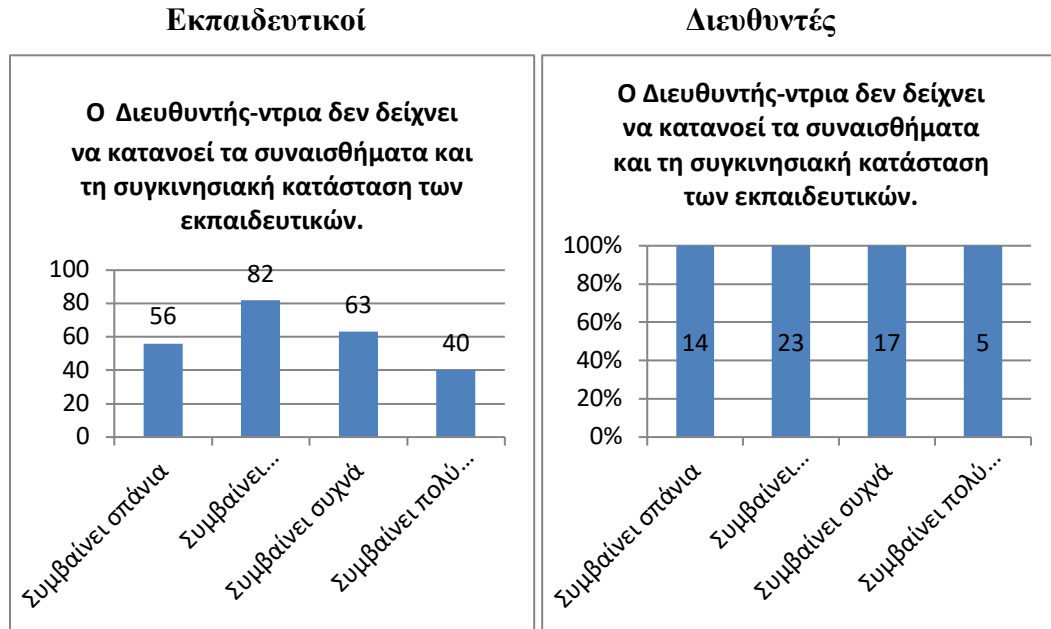


Γράφημα 10. Ο διευθυντής ακούει και δέχεται τις προτάσεις των εκπαιδευτικών

Οι ερωτήσεις B3,B5,B6,B7,B8,B9,B10,B19 αφορούν την ικανότητα των Διευθυντών να συμβουλεύουν, να συγχαίρουν και να ενθαρρύνουν την επικοινωνία μεταξύ Διοίκησης και Εκπαιδευτικών. Στις απαντήσεις λοιπόν αξίζει να καταγράψει ότι οι Διευθυντές αναφέρουν σε πολύ μεγάλο ποσοστό 72% ότι αυτές οι πρακτικές είναι επιτακτική ανάγκη στις εκπαιδευτικές μονάδες και πράγματι τις πράττουν. Οι Διδάσκοντες συμφωνούν με παρόμοια ποσοστά . Αναλυτικοί πίνακες με διαγράμματα για τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές βρίσκονται παρακάτω. Οι συχνότητες όλων των απαντήσεων βρίσκονται στο Παράρτημα.

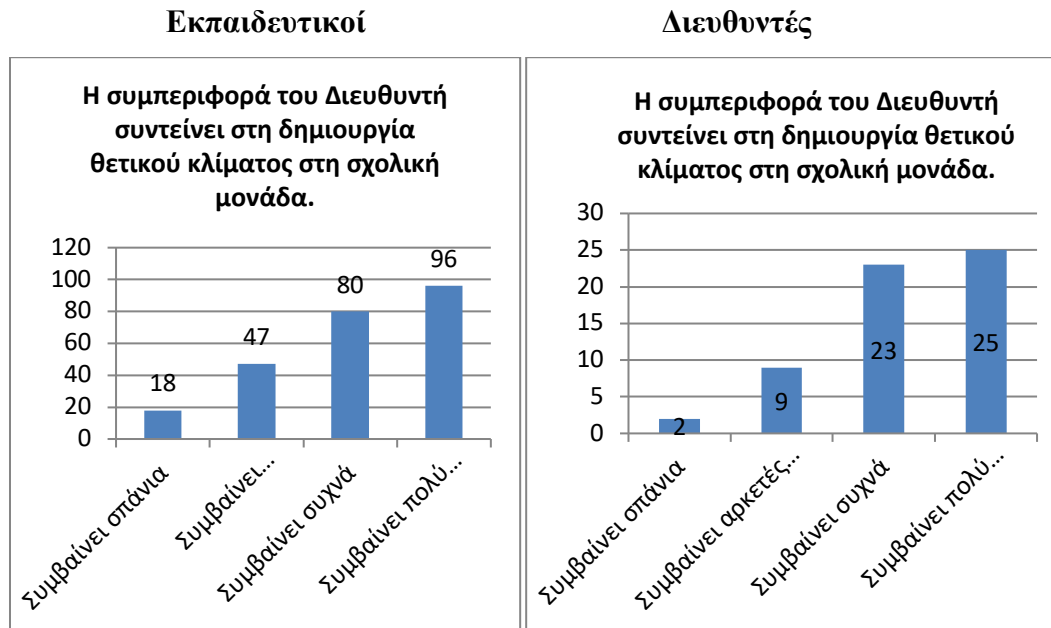


B3



Γράφημα 11. Ο Διευθυντής-ντρια δεν δείχνει να κατανοεί τα συναισθήματα και τη συγκινησιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

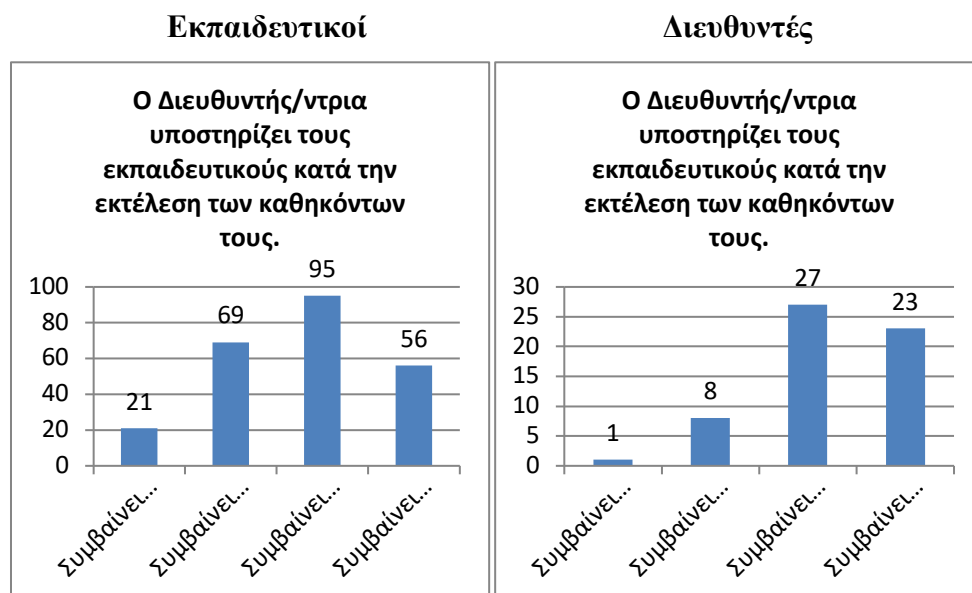
B4



Γράφημα 12. Η συμπεριφορά του Διευθυντή συντείνει στη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα.

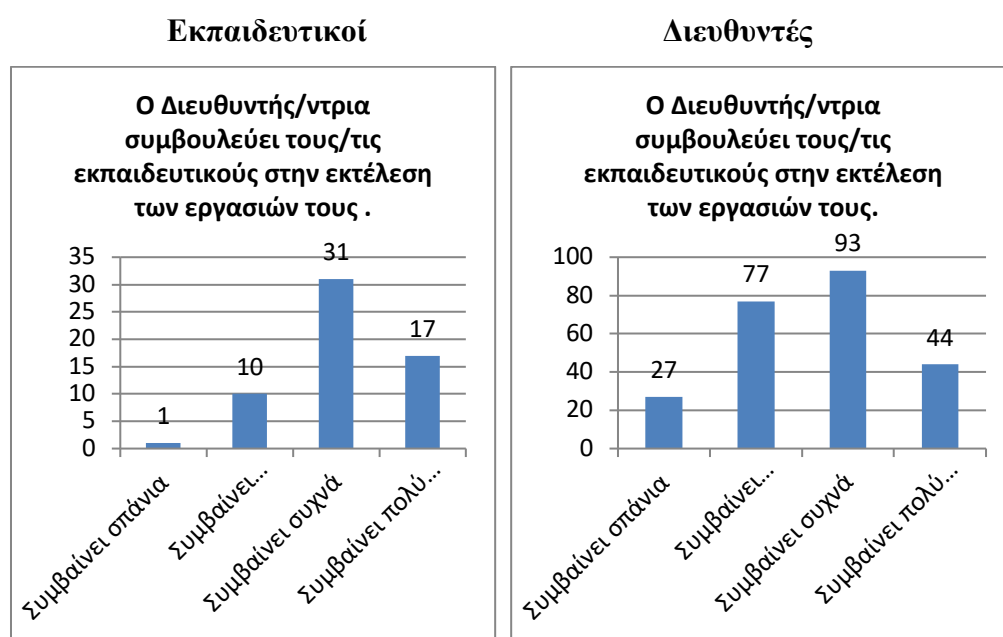
Αναφορικά με το ερώτημα B4 για το αν η συμπεριφορά του Διευθυντή συντείνει στη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα, όπως περιμέναμε, η πλειοψηφία σε ποσοστό 36% αναφέρει ότι αυτό συμβαίνει πολύ συχνά. Η πλειοψηφία των Διδασκόντων με παρόμοιο ποσοστό 40% συμφωνεί.

B5



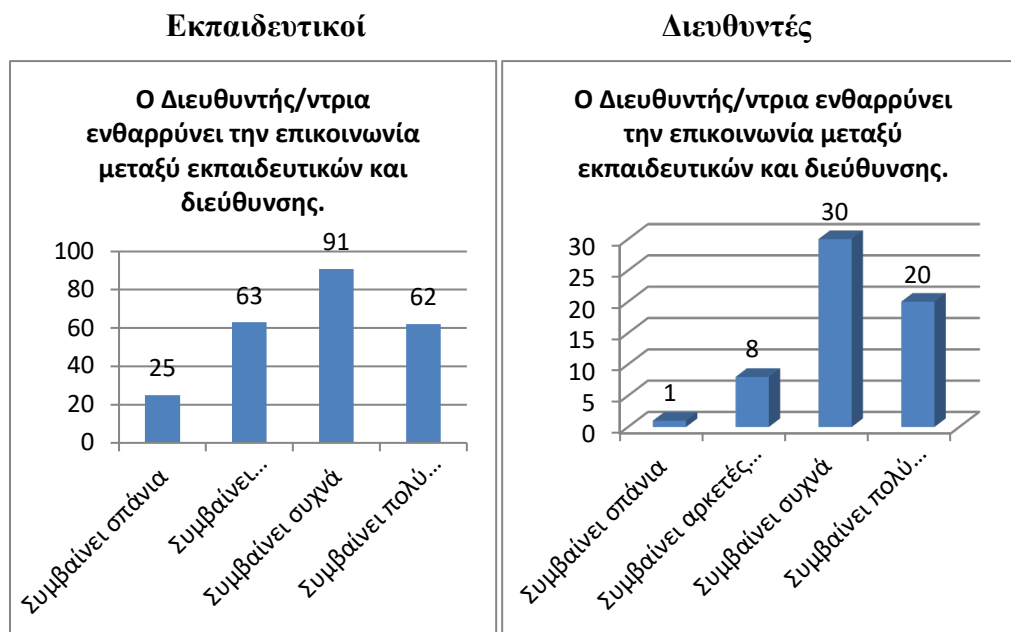
Γράφημα 13. Ο Διευθυντής/ντρια υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους.

B6



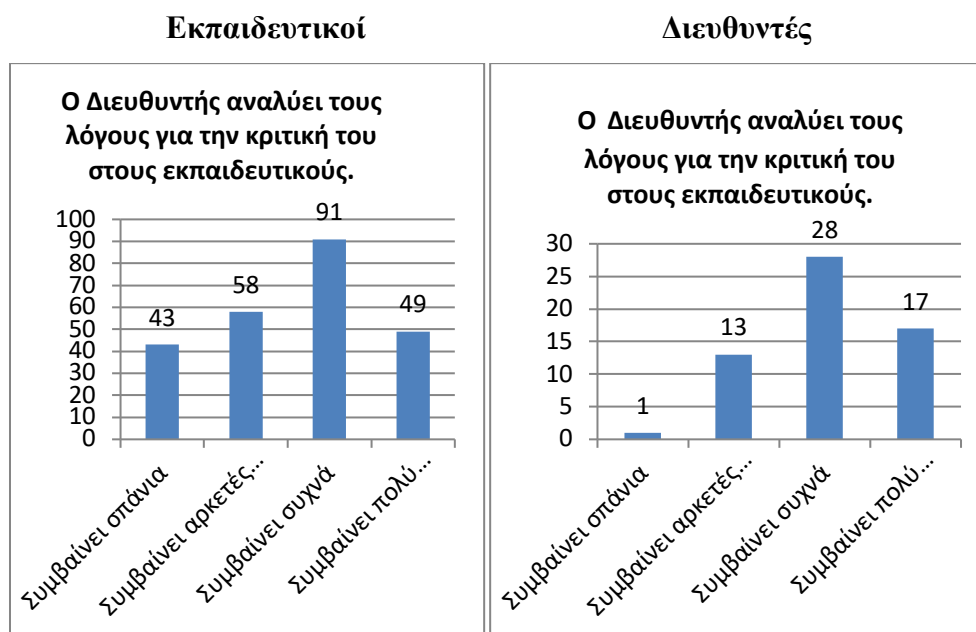
Γράφημα 14. Ο Διευθυντής/ντρια συμβουλεύει τους/τις εκπαιδευτικούς στην εκτέλεση των εργασιών

B7



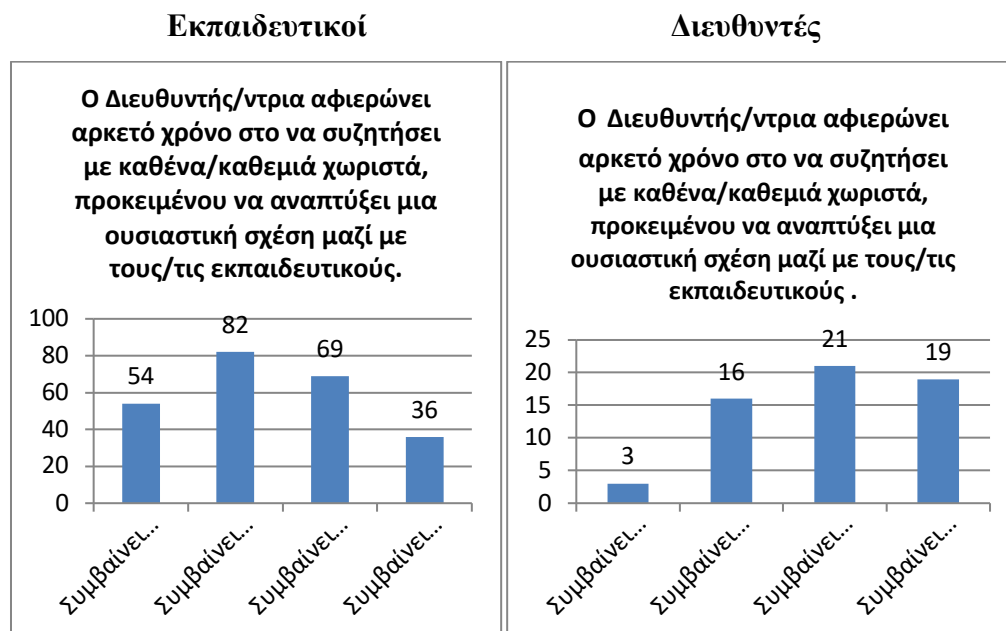
Γράφημα 15. Ο Διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης.

B8



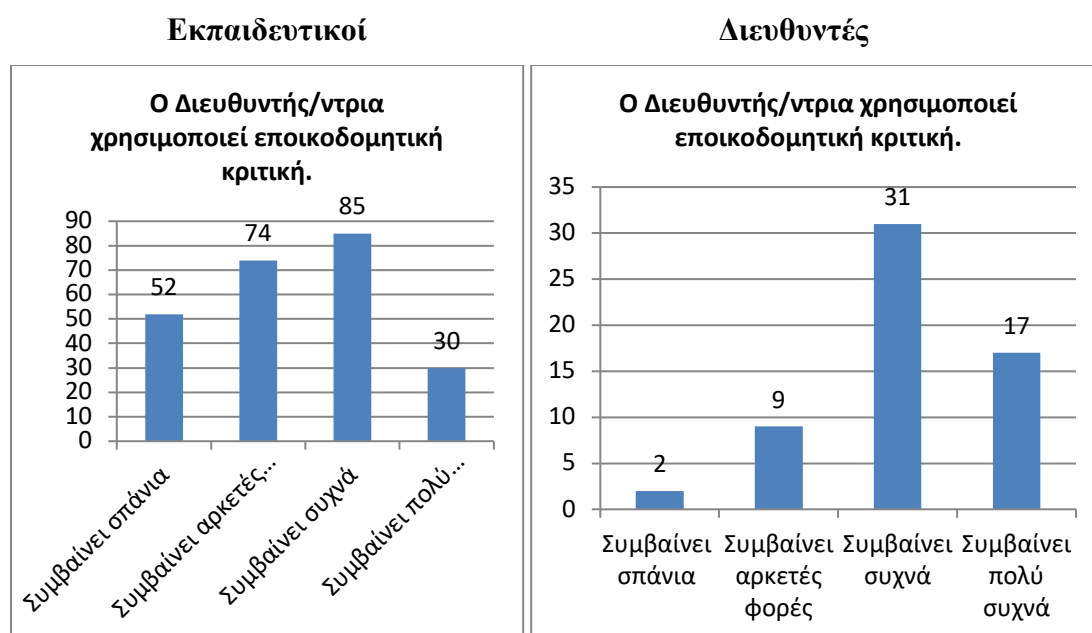
Γράφημα 16. Ο Διευθυντής αναλύει τους λόγους για την κριτική του/της στους εκπαιδευτικούς.

B9



Γράφημα 17 Ο Διευθυντής αφιερώνει αρκετό χρόνο στο να συζητήσει με τον καθένα ξεχωριστά

B10

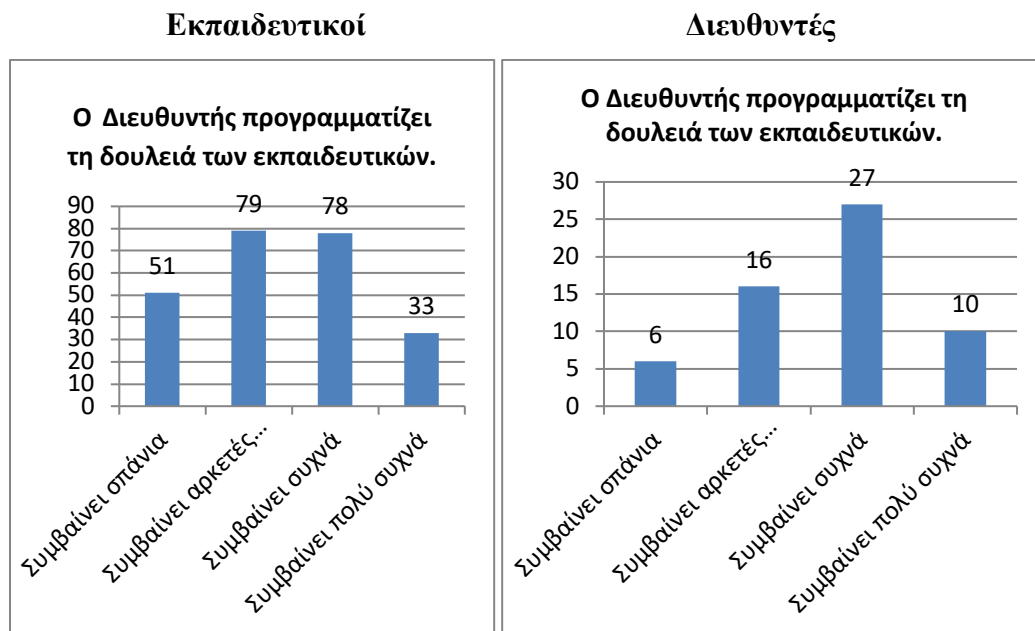


Γράφημα 18. Ο Διευθυντής/ντρια χρησιμοποιεί εποικοδομητική κριτική

Αξιοσημείωτα είναι τα αποτελέσματα στις ερωτήσεις B11,B12,B13,B15, που αφορούν την στήριξη και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών από πλευράς Διευθυντή.

Η πλειοψηφία των Διδασκόντων δηλώνει πως ο Διευθυντής τους παρακινεί και βοηθά στο έργο των εκπαιδευτικών σε ποσοστό που αγγίζει το (81%). Αμελητέο είναι το ποσοστό (2,5%) των Διευθυντών που κάνουν ελάχιστη προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση. Η πλειοψηφία των Διευθυντών δηλώνει επίσης πως συμβουλεύει, παρακινεί και συγχαίρει το έργο των εκπαιδευτικών σε ποσοστό που αγγίζει το (90%). Συγκεκριμένα από τα αποτελέσματα των παραπάνω ερωτήσεων παρατηρήθηκε ότι και για τους Διευθυντές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης παίζουν σημαντικό ρόλο και επιδρούν θετικά στο κλίμα του σχολείου και στην ικανοποίηση από την εργασία τους. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνει την **υπόθεση H1** της παρούσας έρευνας και συμφωνεί και με ευρήματα παρόμοιων ερευνών (Fisher and Edwards, 1988; Wong and Law, 2002).

B11

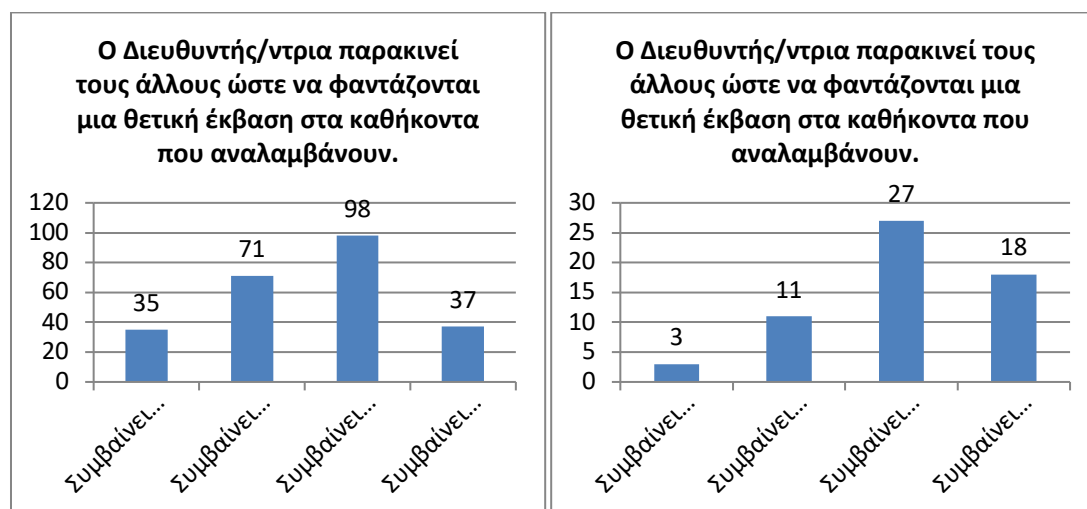


Γράφημα 19. Ο Διευθυντής προγραμματίζει τη δουλειά των εκπαιδευτικών

B12

**Εκπαιδευτικοί**

**Διευθυντές**

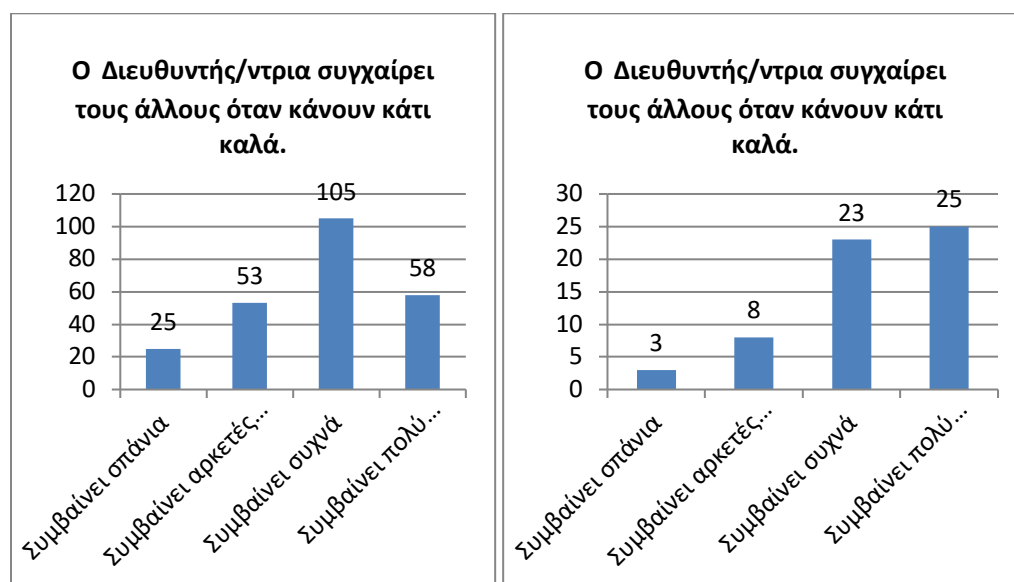


**Γράφημα 20. Ο Διευθυντής/ντρια παρακινεί τους άλλους ώστε να φαντάζονται μια θετική έκβαση στα καθήκοντα που αναλαμβάνουν.**

B13

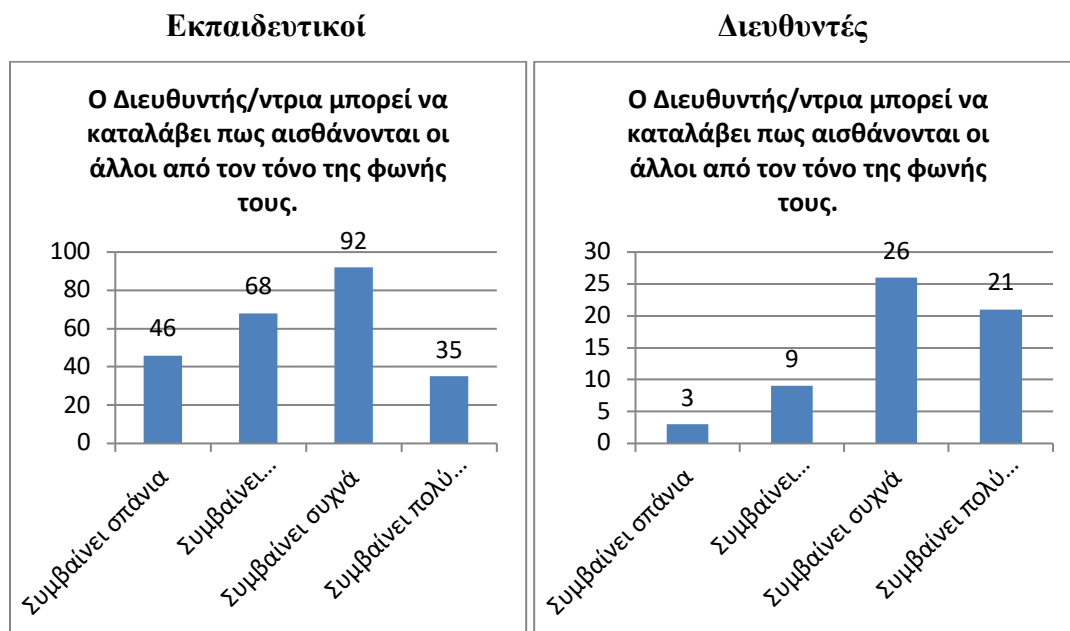
**Εκπαιδευτικοί**

**Διευθυντές**



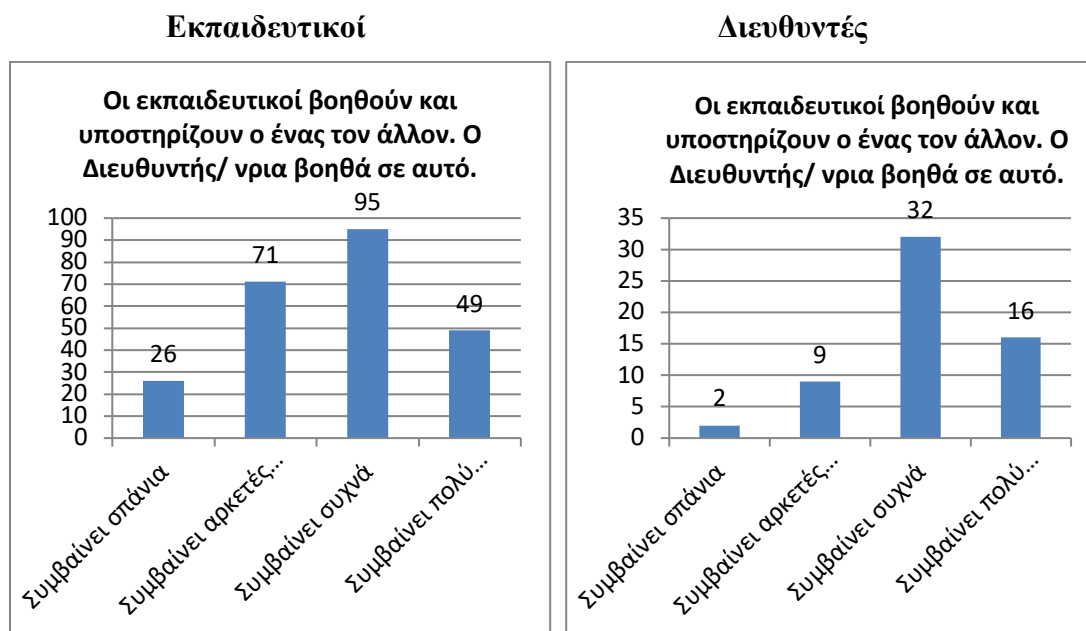
**Γράφημα 21. Ο Διευθυντής/ντρια συγχαίρει τους άλλους όταν κάνουν κάτι καλά.**

B14



Γράφημα 22. Ο Διευθυντής/ντρια μπορεί να καταλάβει πως αισθάνονται οι άλλοι από τον τόνο της φωνής τους.

B15

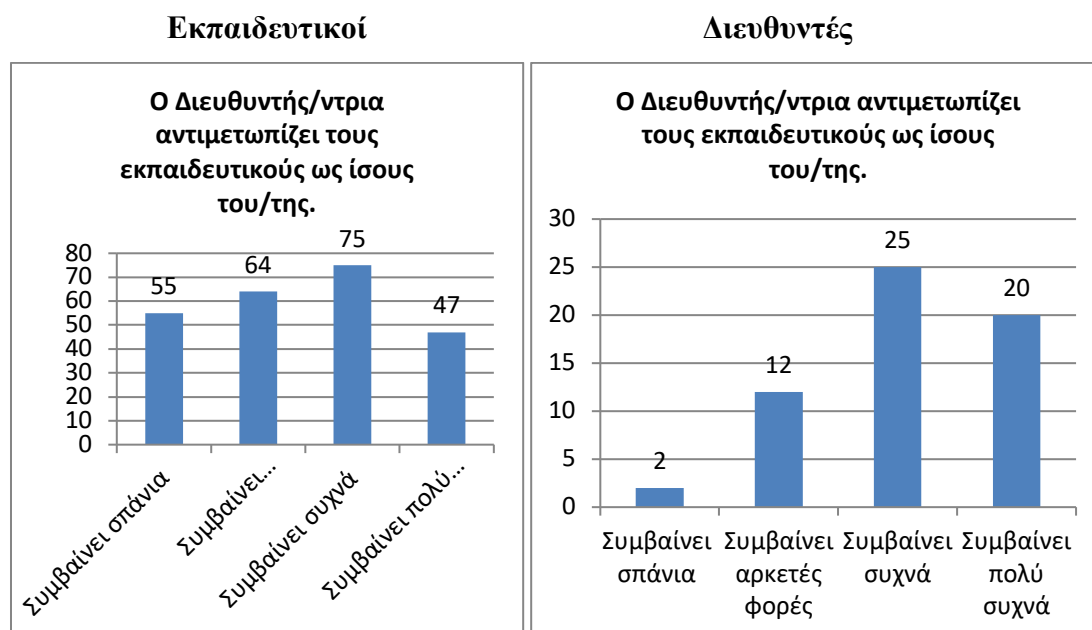


Γράφημα 23. Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον. Ο Διευθυντής/ ντρια βοηθά σε αυτό.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα στην ερώτηση B16 για το αν ο Διευθυντής αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως ίσους του. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων Διευθυντών θεωρεί, πως με τη στάση του κάνει τους συναδέλφους να

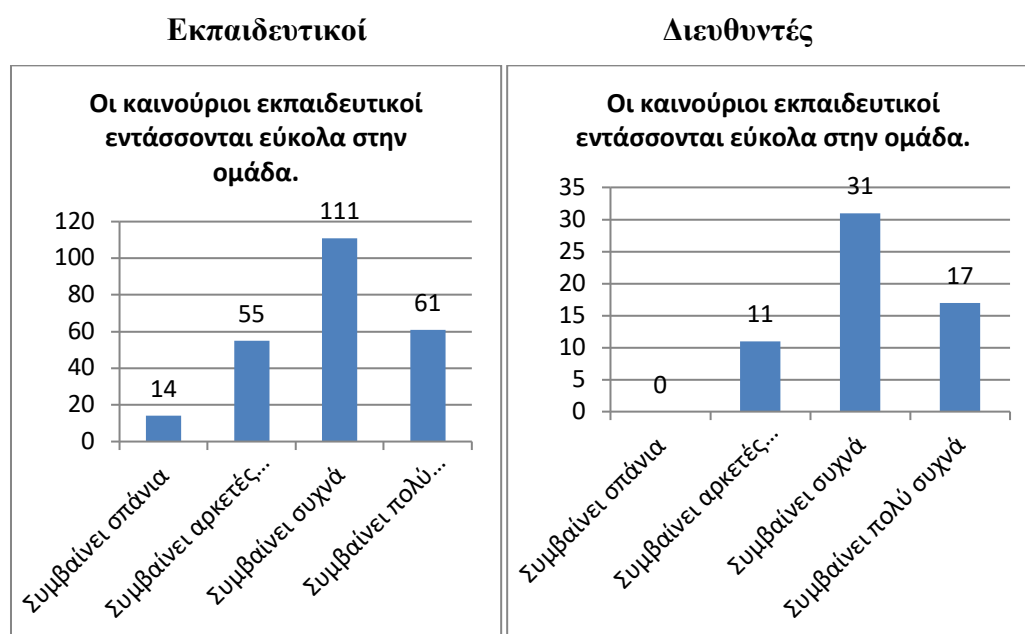
αισθάνονται ίσοι (76,3%). Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη αναφέρουν σε ποσοστό 50,6% ότι αυτό συμβαίνει.

B16



Γράφημα 24. Ο Διευθυντής/ντρια αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως ίσους του/της

B17



Γράφημα 25. Οι καινούργιοι εκπαιδευτικοί εντάσσονται εύκολα στην ομάδα.

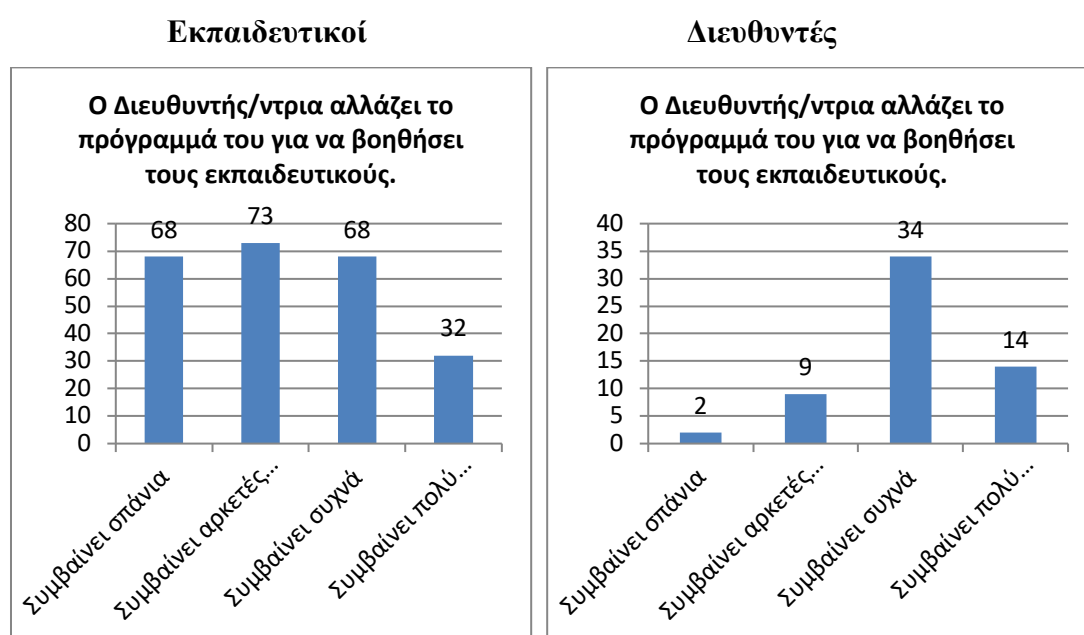
Στην ερώτηση B18 αν ο Διευθυντής αλλάζει το πρόγραμμα για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς η πλειοψηφία των Διευθυντών με ποσοστό 57,6% αναφέρει ότι αυτό συμβαίνει συχνά, ενώ μόνο το 3% δεν το κάνει.



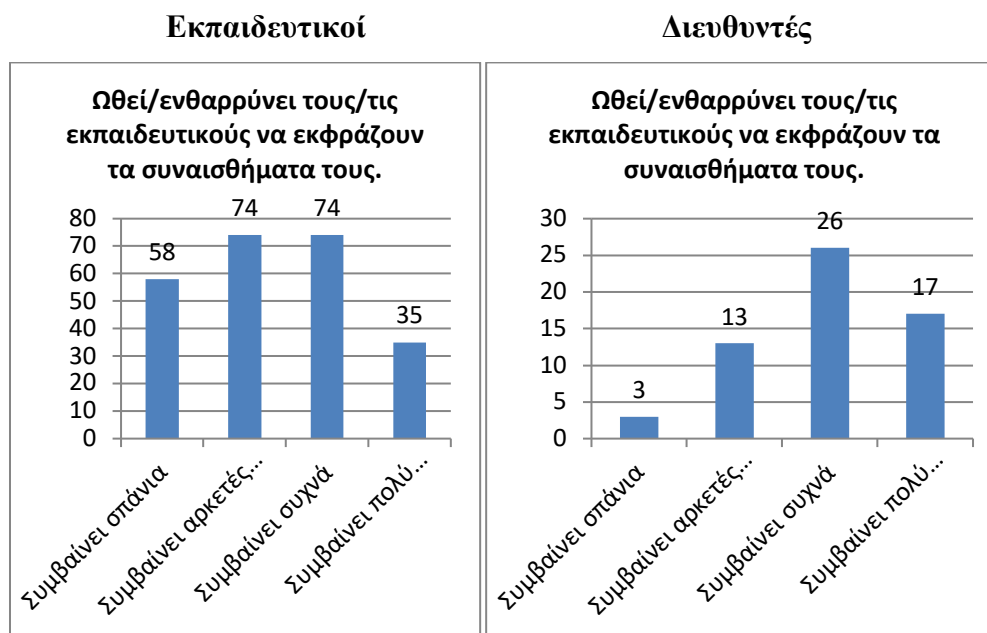
Όσον αφορά όμως τις απαντήσεις των Εκπαιδευτικών τα πράγματα δεν είναι ίδια. Το 28,2% αναφέρει ότι ο Διευθυντής τους δεν αλλάζει το πρόγραμμα του και μόλις το 13,3 % ότι το αλλάζει συχνά.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν την **ερευνητική υπόθεση (H6)**, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απόλυτα ικανοποιημένοι από τον προγραμματισμό αρμοδιοτήτων από τους Διευθυντές τους.

B18



Γράφημα 26. Ο Διευθυντής αλλάζει το πρόγραμμα του για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς.



Γράφημα 27. Ωθεί/ενθαρρύνει τους/τις εκπαιδευτικούς να εκφράζουν τα συναισθήματά τους.

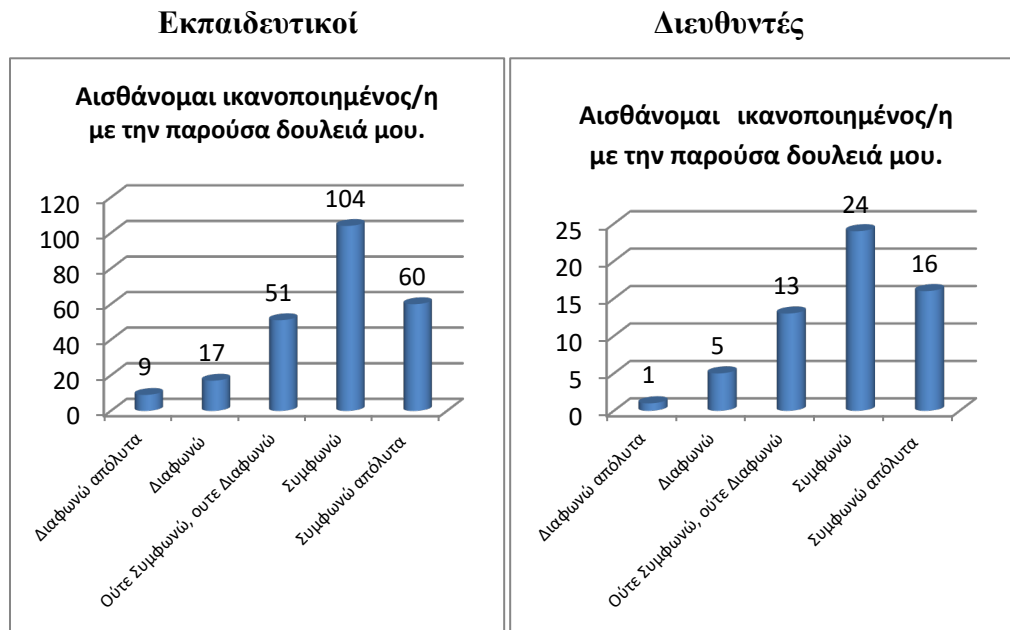
Αναφορικά με τις απαντήσεις που δόθηκαν στην Γ ενότητα για την εργασιακή ικανοποίηση, έντονο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις Γ1, Γ2, Γ6, Γ7, Γ13. Είναι αναγκαίο στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι ως θετικές απαντήσεις θεωρήθηκαν οι απαντήσεις στην κατηγορία «συμβαίνει συχνά» και «συμβαίνει πολύ συχνά».

Από τον στατιστικό έλεγχο και τα διαγράμματα που παρουσιάζονται και από πλευράς Διδασκόντων αλλά και από πλευράς Διευθυντών, παρόλο που ο φόρτος εργασίας τους αρκετές φορές είναι μεγάλος, είναι ικανοποιημένοι με την παρούσα δουλειά τους, δείχνουν να είναι αισιόδοξοι και δεν επιθυμούν ούτε να αλλάξουν στο μέλλον χώρο εργασίας αλλά ούτε δείχνουν να χάνουν την αρχική σχέση που είχαν με τη δουλειά τους. Τα παραπάνω στοιχεία επιβεβαιώνουν την **ερευνητική υπόθεση (H5)** που αναφέρεται στην θετική στάση που έχουν οι διδάσκοντες για το επάγγελμά τους.

Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση Γ2 για το αν μπορούν να φανταστούν άλλη εργασία για τον εαυτό τους, το 37% των εκπαιδευτικών απαντά ότι δεν μπορεί, ενώ στην ερώτηση Γ13 αν επιθυμούν να εργάζονται και τα επόμενα χρόνια στην ίδια θέση στην εκπαιδευτική μονάδα το 62% αναφέρει ότι θέλουν να παραμείνουν, πράγμα που σημαίνει ότι η ικανοποίηση από την εργασία τους είναι μεγάλη κι αυτό

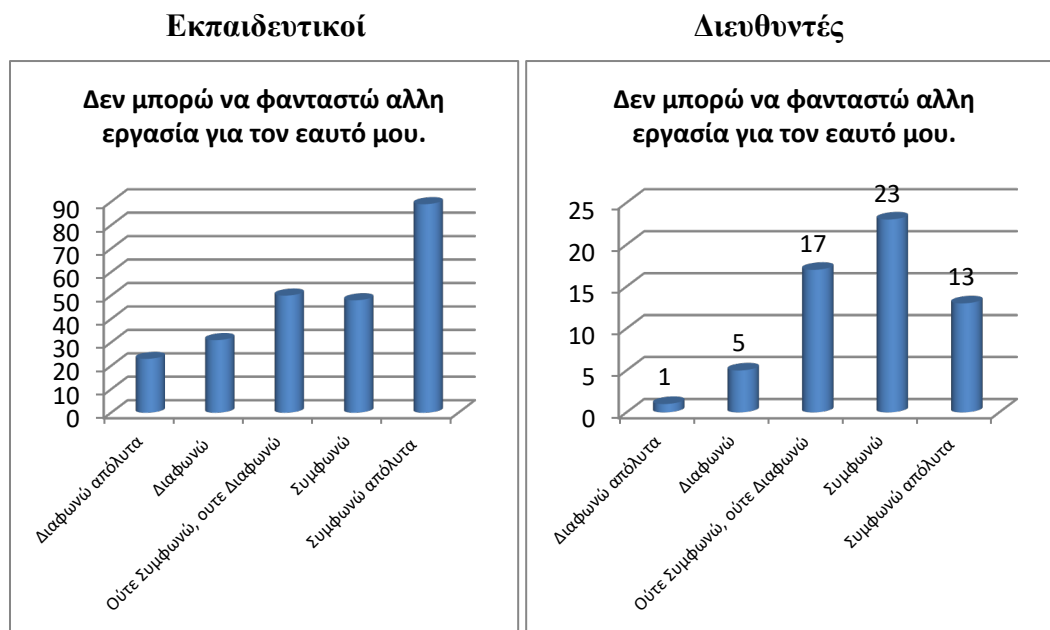
πηγάξει και από τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και από την στάση του Διευθυντή και την στήριξη και παρακίνηση που τους προσφέρει.

Γ1



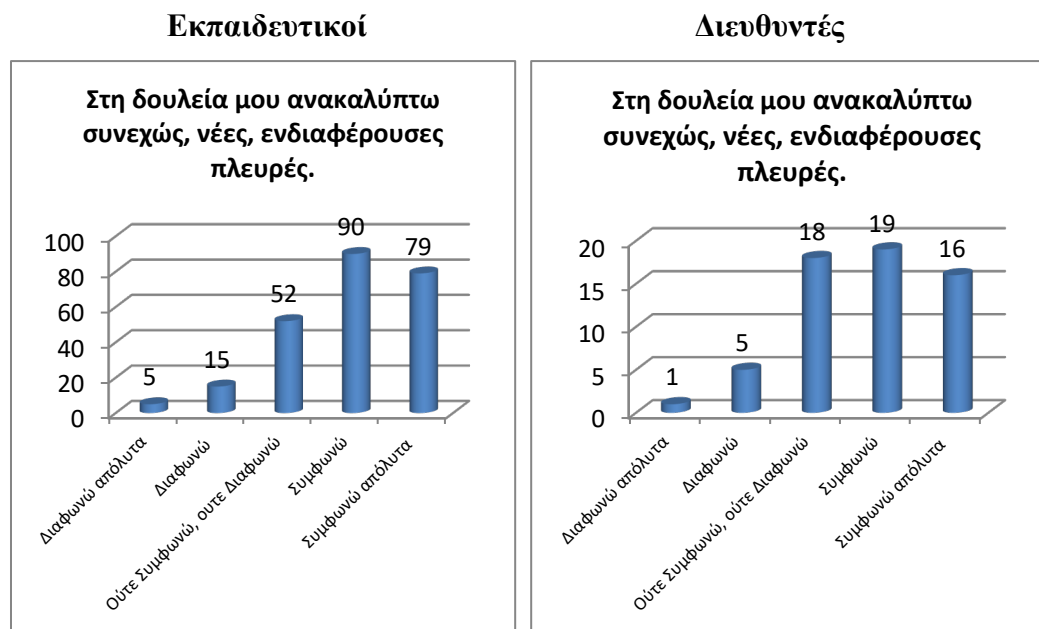
Γράφημα 28. Αισθάνομαι ικανοποιημένος/η με την παρούσα δουλειά μου.

Γ2



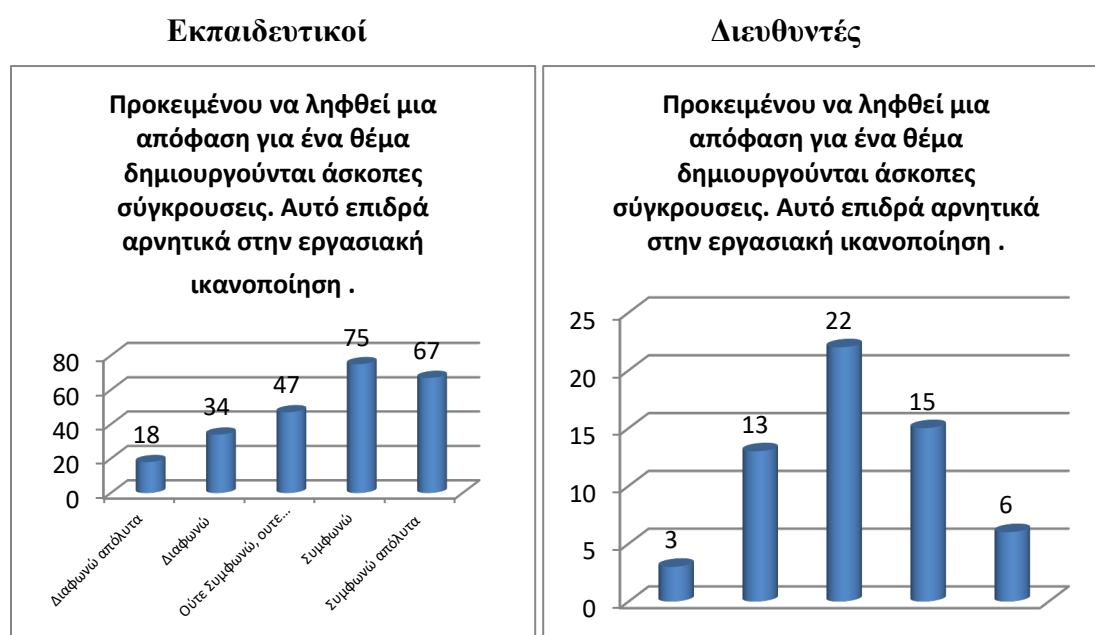
Γράφημα 29. Δεν μπορώ να φανταστώ άλλη εργασία για τον εαυτό μου.

Γ3



Γράφημα 30. Στη δουλεία μου ανακαλύπτω συνεχώς, νέες, ενδιαφέρουσες πλευρές.

Γ4

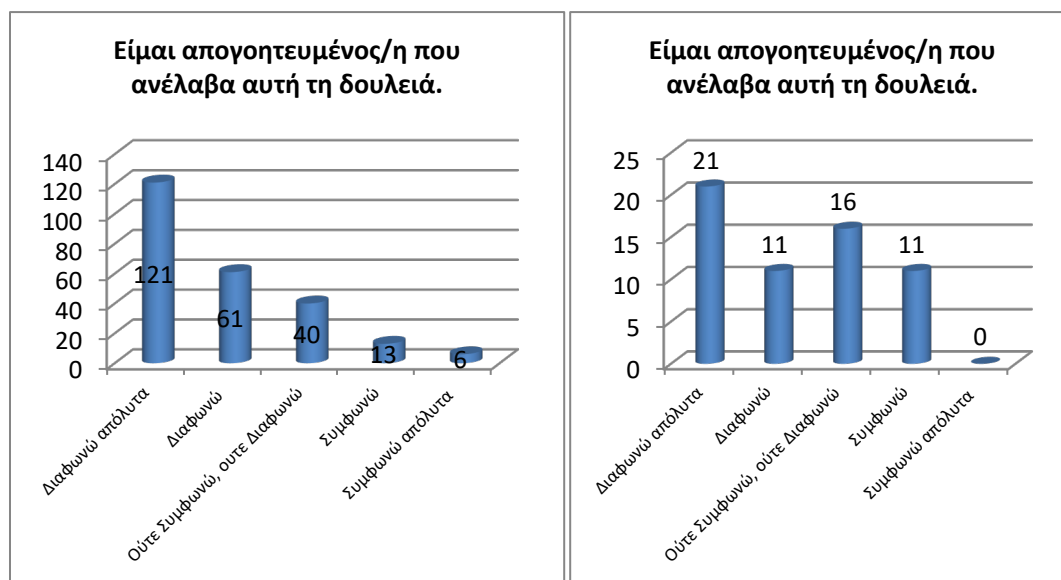


Γράφημα 31. Προκειμένου να ληφθεί μια απόφαση για ένα θέμα δημιουργούνται άσκοπες σύγκρουσεις. Αυτό επιδρά αρνητικά στην εργασιακή ικανοποίηση

Γ5

**Εκπαιδευτικοί**

**Διευθυντές**

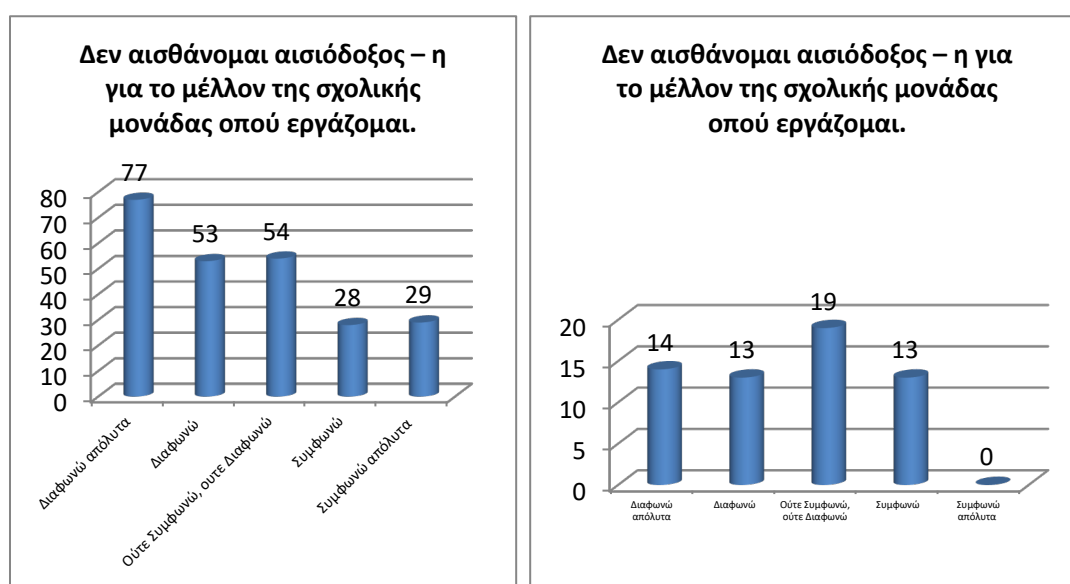


Γράφημα 32. Είμαι απογοητευμένος/η που ανέλαβα αυτή τη δουλειά.

Γ6

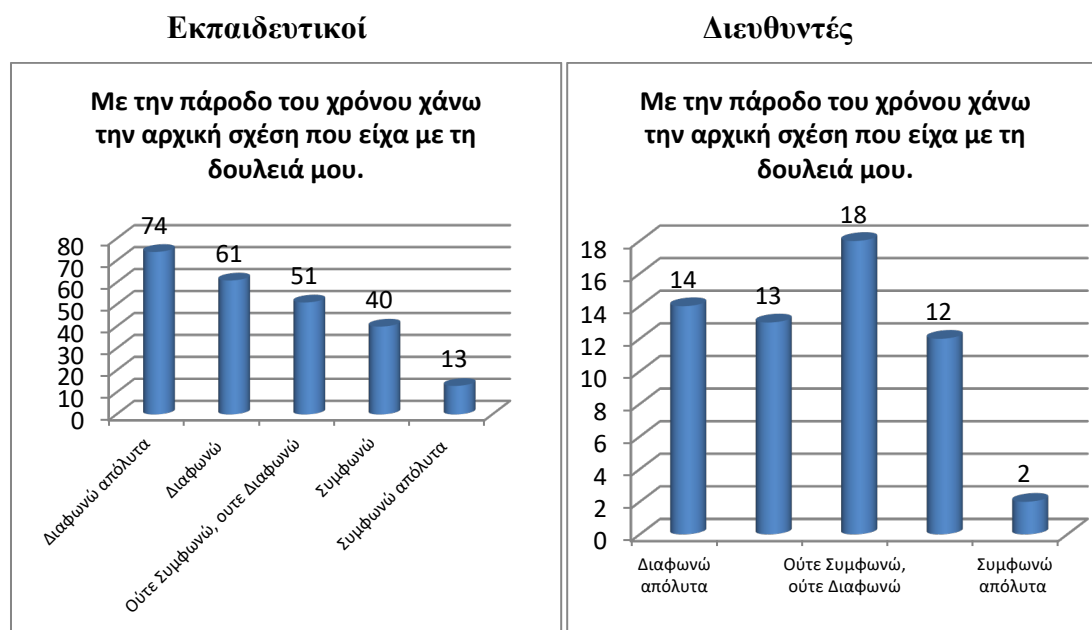
**Εκπαιδευτικοί**

**Διευθυντές**



Γράφημα 33. Δεν αισθάνομαι αισιόδοξος – η για το μέλλον της σχολικής μονάδας όπου εργάζομαι

Γ7



Γράφημα 34. Με την πάροδο του χρόνου χάνω την αρχική σχέση που είχα με τη δουλειά μου.

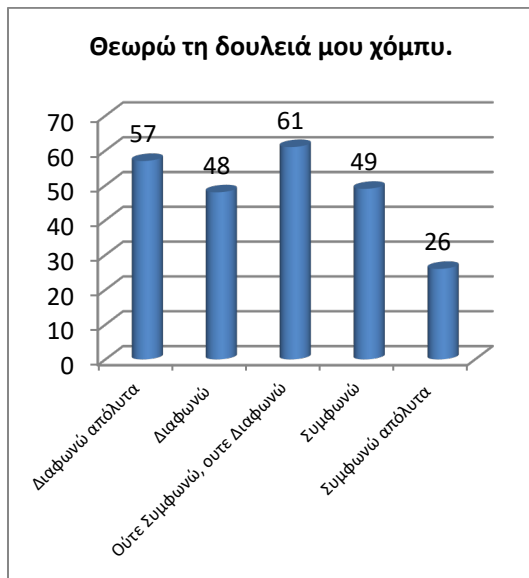
Γ8



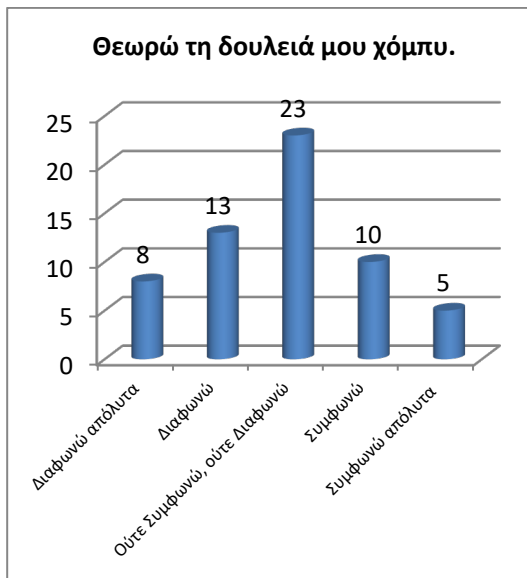
Γράφημα 35. Η μέρα στη δουλειά μοιάζει ατελείωτη

Γ9

**Εκπαιδευτικοί**



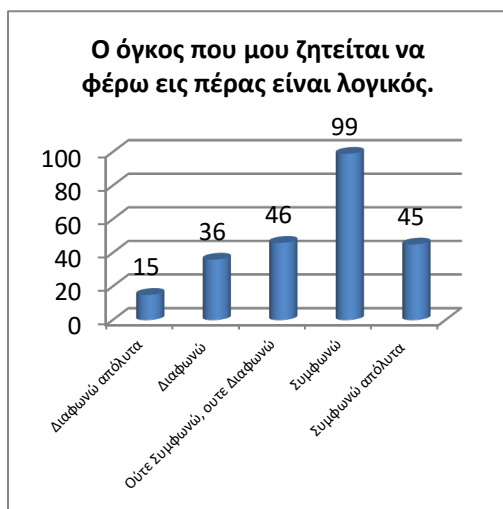
**Διευθυντές**



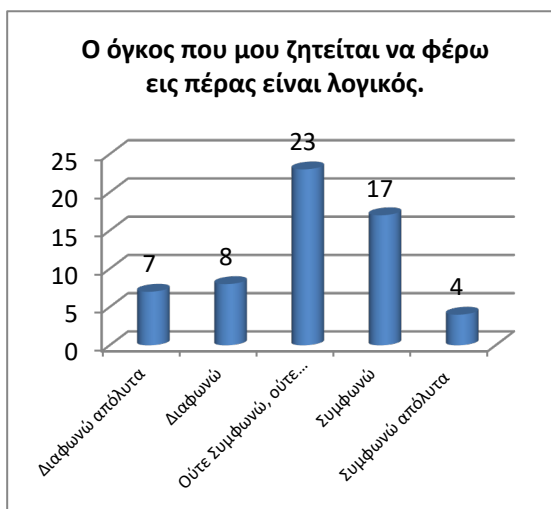
Γράφημα 36. Θεωρώ τη δουλειά μου χόμπυ.

Γ10

**Εκπαιδευτικοί**



**Διευθυντές**

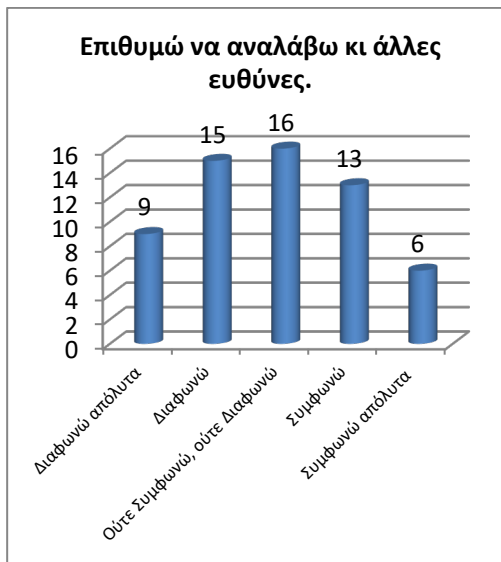
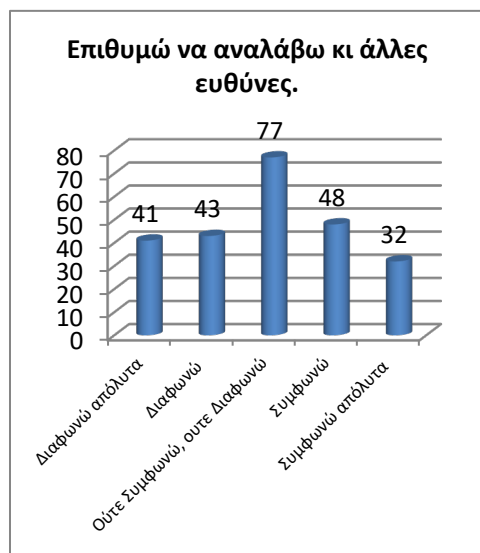


Γράφημα 37. Ο όγκος που μου ζητείται να φέρω εις πέρας είναι λογικός.

Γ11

**Εκπαιδευτικοί**

**Διευθυντές**

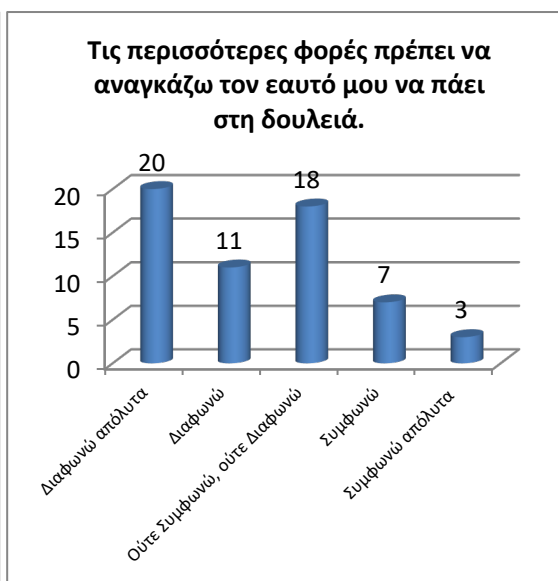


Γράφημα 38. Επιθυμώ να αναλάβω κι άλλες ευθύνες.

Γ12

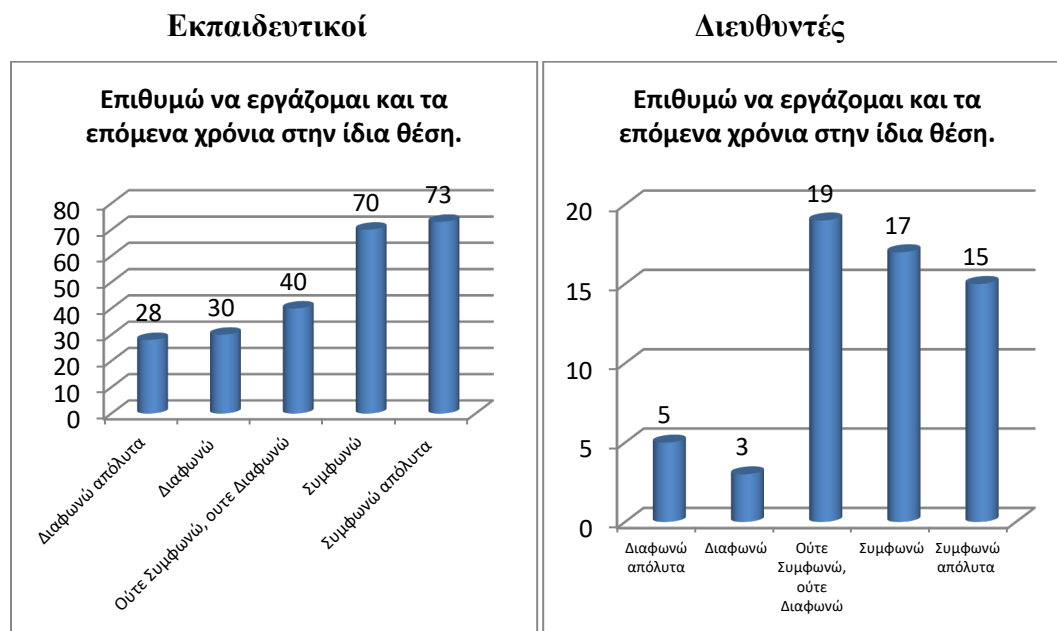
**Εκπαιδευτικοί**

**Διευθυντές**



Γράφημα 39. Τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζω τον εαυτό μου να πάει στη δουλειά.





Γράφημα 40. Επιθυμώ να εργάζομαι και τα επόμενα χρόνια στην ίδια θέση

#### 4.4 Έλεγχος Συνάφειας- Crosstabulation

Αφού έγινε ο απαιτούμενος έλεγχος συνάφειας και το  $\chi^2$  τεστ αναδείχθηκαν ως στατιστικά σημαντικές ερωτήσεις από το σύνολο και συγκεκριμένα οι ερωτήσεις B3, B6, B7 B11, B13, B15, B17, Γ2, Γ6, Γ7.

Μελετήθηκε η στατιστική συνάφεια ανάμεσα σε απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών για τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εργασιακή ικανοποίηση σε σχέση με: **α) τον τομέα εργασίας, β) το φύλο γ) την υπηρεσιακή ιδιότητα και δ) τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας.**

Είναι αναγκαίο να επισημανθεί και στο σημείο αυτό ότι ως **θετικές** απαντήσεις θεωρήθηκαν οι απαντήσεις στην κατηγορία «**συμβαίνει συχνά**» και «**συμβαίνει πολύ συχνά**»

#### 4.4.1 Έλεγχος Συνάφειας- Crosstabulation ως προς τον τομέα εργασίας

Στο ερώτημα **B6** που αναφέρεται στην Συναισθηματική νοημοσύνη που διαθέτει ο Διευθυντής παρατηρείται συσχέτιση (  $p=0,04<0,05$  ) , σε επίπεδο σημαντικότητας 5% , ανάμεσα στον τομέα εργασίας και ως προς το αν ο Διευθυντής συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς στην εκτέλεση των εργασιών που τους έχουν ανατεθεί. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στον Δημόσιο τομέα αναφέρουν σε ποσοστό που αγγίζει το 46% ότι ο Διευθυντής τους δεν τους συμβουλεύει κατά τη διάρκεια των εργασιών τους . Το ποσοστό στον Ιδιωτικό τομέα είναι πολύ μικρότερο κατά 17%.

Πίνακας 2. Έλεγχος  $\chi^2$  για τον τομέα εργασίας στην Ερώτηση B6

		Ο Διευθυντής/ντρια συμβουλεύει τους/τις εκπαιδευτικούς στην εκτέλεση των εργασιών.				Total
		1	2	3	4	
Δημόσιος Τομέας	Count	15	60	64	24	163
	Expected Count	15,2	47,3	67,4	33,1	163,0
	% within Τομέας Εργασίας	9,2%	36,8%	39,3%	14,7%	100,0%
	% within Ο Διευθυντής/ντρια συμβουλεύει τους/τις εκπαιδευτικούς στην εκτέλεση των εργασιών.	53,6%	69,0%	51,6%	39,3%	54,3%
	Count	13	27	60	37	137
Ιδιωτικός Τομέας	Expected Count	12,8	39,7	56,6	27,9	137,0
	% within Τομέας Εργασίας	9,5%	19,7%	43,8%	27,0%	100,0%
	% within Ο Διευθυντής/ντρια συμβουλεύει τους/τις εκπαιδευτικούς στην εκτέλεση των εργασιών.	46,4%	31,0%	48,4%	60,7%	45,7%
	Count	28	87	124	61	300
	Expected Count	28,0	87,0	124,0	61,0	300,0
Total	% within Τομέας Εργασίας	9,3%	29,0%	41,3%	20,3%	100,0%

% within Ο Διευθυντής/ντρια  
συμβουλεύει τους/τις  
εκπαιδευτικούς στην εκτέλεση  
των εργασιών.

100,0%

100,0%

100,0%

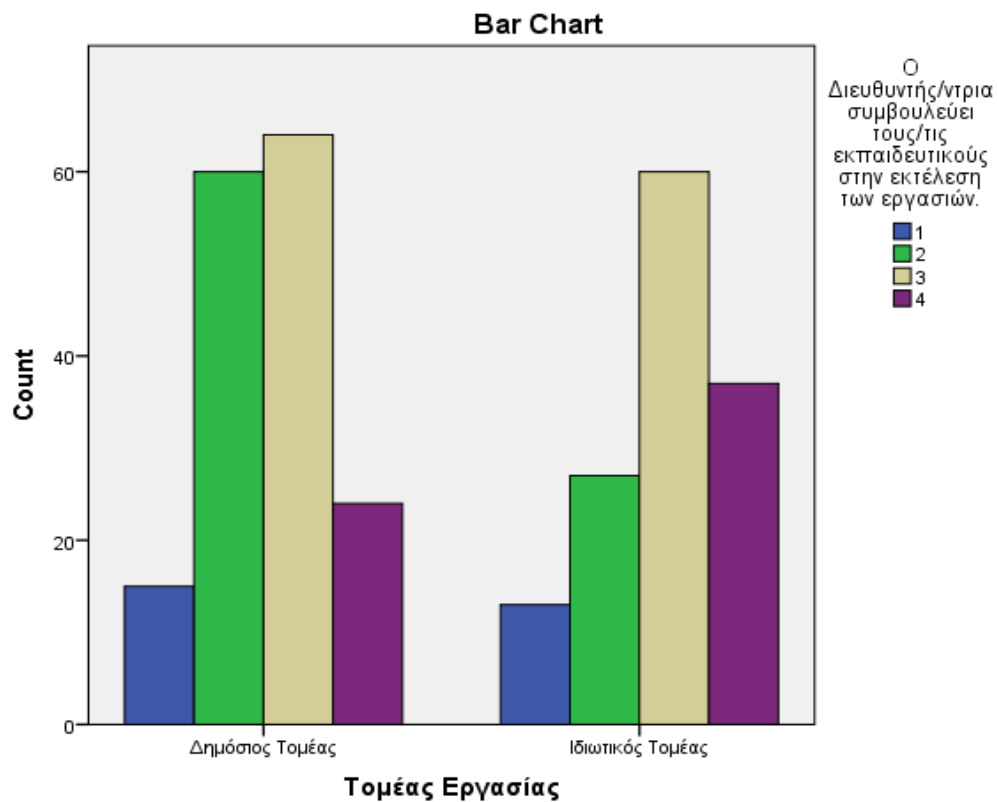
100,0%

100,0%

**Πίνακας 3. συνάφειας για τον τομέα εργασίας στην Ερώτηση Β6**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,407 <sup>a</sup>	3	,004
Likelihood Ratio	13,644	3	,003
N of Valid Cases	300		

**Γράφημα 41.**



*1 Συμβαίνει σπάνια, 2 Συμβαίνει αρκετές φορές 3, Συμβαίνει συχνά, 4 Συμβαίνει πολύ συχνά*

Όσον αφορά τη συσχέτιση ανάμεσα στον τομέα εργασίας και στο ερώτημα **B11** διαπιστώνουμε ( $p=0,026<0,05$ ) ότι στον Ιδιωτικό τομέα οι Διευθυντές προγραμματίζουν τη δουλειά των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 58,4% σε αντίθεση με τους Διευθυντές του Δημόσιου τομέα που το πράττουν αυτό αρκετά λιγότερο σε ποσοστό 41,7%.

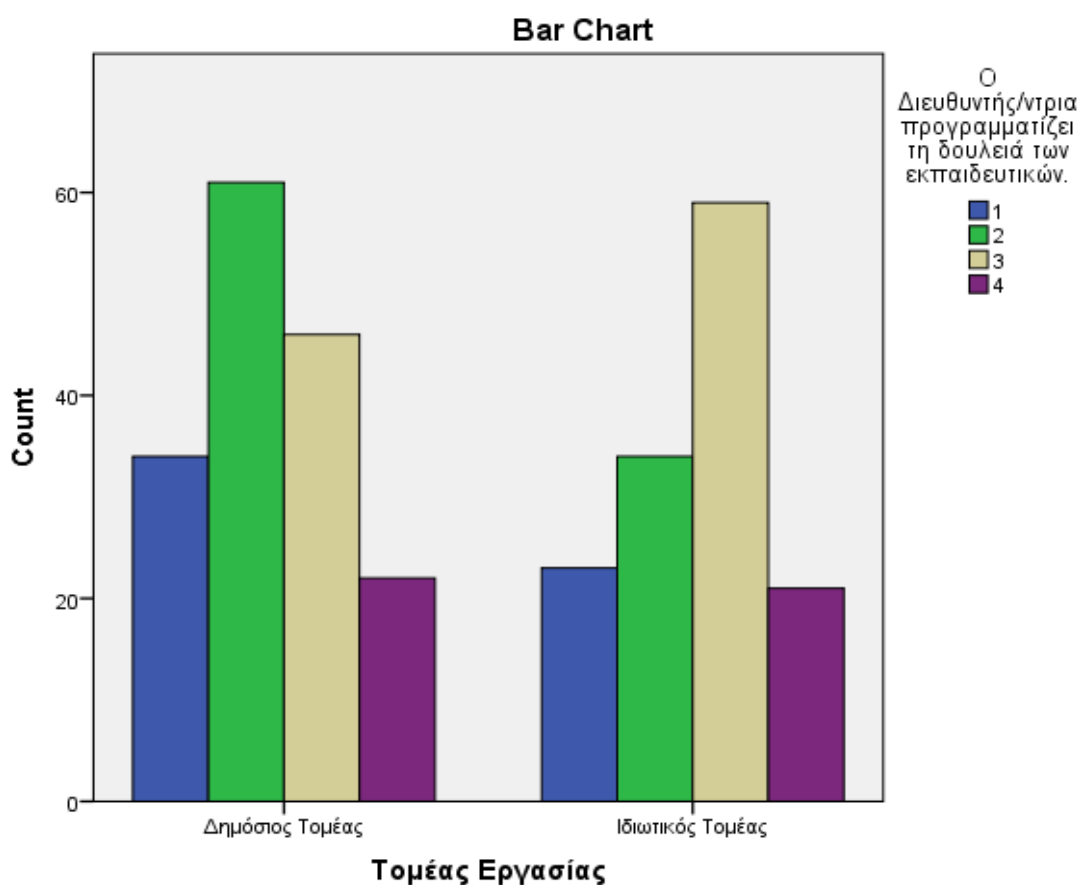
**Πίνακας 4 : Πίνακας συνάφειας τομέα εργασίας στη ερώτηση B11.**

		Ο Διευθυντής/ντρια προγραμματίζει τη δουλειά των εκπαιδευτικών.				Total
		1	2	3	4	
Δημόσιος Τομέας	Count	34	61	46	22	163
	Expected Count	31,0	51,6	57,1	23,4	163,0
	% within Τομέας Εργασίας	20,9%	37,4%	28,2%	13,5%	100,0%
	% within Ο Διευθυντής/ντρια προγραμματίζει τη δουλειά των εκπαιδευτικών.	59,6%	64,2%	43,8%	51,2%	54,3%
	Count	23	34	59	21	137
Ιδιωτικός Τομέας	Expected Count	26,0	43,4	48,0	19,6	137,0
	% within Τομέας Εργασίας	16,8%	24,8%	43,1%	15,3%	100,0%
	% within Ο Διευθυντής/ντρια προγραμματίζει τη δουλειά των εκπαιδευτικών.	40,4%	35,8%	56,2%	48,8%	45,7%
	Count	57	95	105	43	300
	Expected Count	57,0	95,0	105,0	43,0	300,0
Total	% within Τομέας Εργασίας	19,0%	31,7%	35,0%	14,3%	100,0%
	% within Ο Διευθυντής/ντρια προγραμματίζει τη δουλειά των εκπαιδευτικών.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 5 : Έλεγχος  $\chi^2$  για τον τομέα εργασίας στην ερώτηση B11

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,245 <sup>a</sup>	3	,026
Likelihood Ratio	9,297	3	,026
N of Valid Cases	300		

Γράφημα 42.



*1 Συμβαίνει σπάνια, 2 Συμβαίνει αρκετές φορές, 3, Συμβαίνει συχνά, 4 Συμβαίνει πολύ συχνά*

Ταυτόχρονα, εμφανίζεται σημαντική συσχέτιση ( $p=0,038<0,05$ ), ανάμεσα στον τομέα εργασία και στην ικανότητα των Διευθυντών να ενθαρρύνει και να συγχαίρει τους εκπαιδευτικούς όταν κάνουν κάτι καλά. Παρατηρούμε λοιπόν ότι το 66,2% των Διευθυντών Δημόσιου τομέα συγχαίρουν τους εκπαιδευτικούς τους ενώ στο Ιδιωτικό τομέα το ποσοστό που καταγράφεται αγγίζει το 76% .

**Πίνακας 6 : Πίνακας συνάφειας τομέα εργασίας στην ερώτηση B13**

		Ο Διευθυντής/ντρια συγχαίρει τους άλλους όταν κάνουν κάτι καλά.				Total
		1	2	3	4	
Δημόσιος Τομέας	Count	22	33	69	39	163
	Expected Count	15,2	33,1	69,5	45,1	163,0
	% within Τομέας Εργασίας	13,5%	20,2%	42,3%	23,9%	100,0%
	% within Ο Διευθυντής/ντρια συγχαίρει τους άλλους όταν κάνουν κάτι καλά.	78,6%	54,1%	53,9%	47,0%	54,3%
Ιδιωτικός Τομέας	Count	6	28	59	44	137
	Expected Count	12,8	27,9	58,5	37,9	137,0
	% within Τομέας Εργασίας	4,4%	20,4%	43,1%	32,1%	100,0%
	% within Ο Διευθυντής/ντρια συγχαίρει τους άλλους όταν κάνουν κάτι καλά.	21,4%	45,9%	46,1%	53,0%	45,7%
Total	Count	28	61	128	83	300
	Expected Count	28,0	61,0	128,0	83,0	300,0
	% within Τομέας Εργασίας	9,3%	20,3%	42,7%	27,7%	100,0%
	% within Ο Διευθυντής/ντρια συγχαίρει τους άλλους όταν κάνουν κάτι καλά.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Πίνακας 3 : Έλεγχος  $\chi^2$  για τομέα εργασίας στην ερώτηση B13**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,445 <sup>a</sup>	3	,038
Likelihood Ratio	8,957	3	,030
N of Valid Cases	300		

Επιπροσθέτως κατά την παρούσα έρευνα προκύπτει συσχέτιση ( $p=0,010<0,05$ ), σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, ανάμεσα στον τομέα εργασίας και την αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευτικών και την συμμετοχή και βοήθεια των Διευθυντών τους σε αυτό. Αναλυτικότερα μπορούμε να καταγράψουμε ότι και σε αυτό το ερώτημα οι Διευθυντές Ιδιωτικού τομέα φαίνεται να χειρίζονται καλύτερα τέτοιου είδους καταστάσεις σε ποσοστό 69,4% σε αντίθεση με του Δημοσίου που το ποσοστό δεν ξεπερνά το 59,5% .

**Πίνακας 7 : Πίνακας συνάφειας τομέα εργασίας στην ερώτηση B15**

		Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον.				Total
		Ο Διευθυντής/ νρια βοηθά σε αυτό.				
		1	2	3	4	
Δημόσιος Τομέας	Count	23	43	68	29	163
	Expected Count	15,2	43,5	69,0	35,3	163,0
	% within Τομέας Εργασίας	14,1%	26,4%	41,7%	17,8%	100,0%
	% within Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον. Ο Διευθυντής/ νρια βοηθά σε αυτό.	82,1%	53,8%	53,5%	44,6%	54,3%
Ιδιωτικός Τομέας	Count	5	37	59	36	137
	Expected Count	12,8	36,5	58,0	29,7	137,0
	% within Τομέας Εργασίας	3,6%	27,0%	43,1%	26,3%	100,0%
	% within Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον. Ο Διευθυντής/ νρια βοηθά σε αυτό.	17,9%	46,2%	46,5%	55,4%	45,7%
Total	Count	28	80	127	65	300
	Expected Count	28,0	80,0	127,0	65,0	300,0
	% within Τομέας Εργασίας	9,3%	26,7%	42,3%	21,7%	100,0%
	% within Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον. Ο Διευθυντής/ νρια βοηθά σε αυτό.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 8 : Έλεγχος  $\chi^2$  για τομέα εργασίας στην ερώτηση B15

Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
11,244 <sup>a</sup>	3	,010
12,128	3	,007
300		

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα στο ερώτημα Γ7 που αφορά την εργασιακή ικανοποίηση. Το ερώτημα έχει να κάνει με την αρχική σχέση που είχε ο ερωτώμενος με τη δουλειά του και αν αυτό με το πέρασμα των χρόνων χάνεται. Στο ερώτημα λοιπόν αυτό προκύπτει συσχέτιση ( $p=0,023<0,05$ ), σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Πιο συγκεκριμένα πάλι οι εκπαιδευτικοί του Δημόσιου τομέα φαίνεται να χάνουν το ενδιαφέρον τους για τη θέση που κατέχουν σε ποσοστό 36,3%. Η κατάσταση στον Ιδιωτικό τομέα είναι διαφορετική, αφού το ποσοστό που τελικά χάνει την αρχική σχέση με τη δουλειά του είναι μόλις 14%. Τα παραπάνω στοιχεία επιβεβαιώνουν την **ερευνητική υπόθεση (H4)** που αναφέρεται στην συσχέτιση που έχει ο τομέας εργασίας με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών .



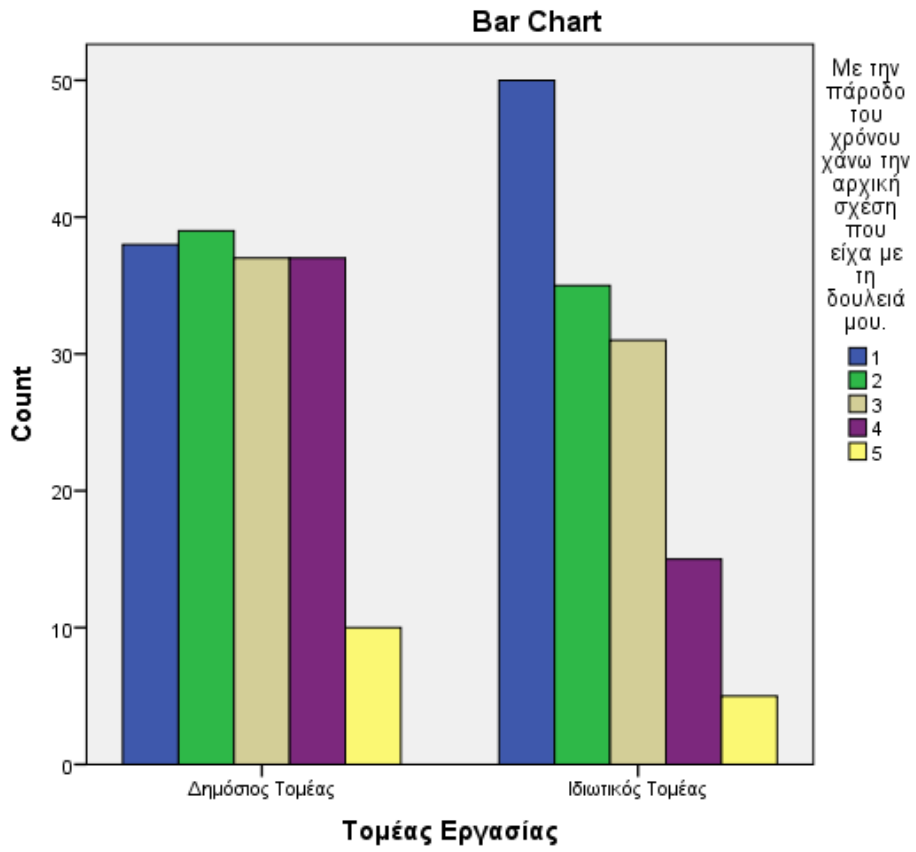
**Πίνακας 9: Πίνακας συνάφειας τομέα εργασίας στην ερώτηση Γ7**

		Με την πάροδο του χρόνου χάνω την αρχική σχέση που είχα με τη δουλειά μου.					Total
		1	2	3	4	5	
Δημόσιος Τομέας	Count	38	39	37	37	10	161
	Expected Count	47,7	40,1	36,9	28,2	8,1	161,0
	% within Τομέας Εργασίας	23,6%	24,2%	23,0%	23,0%	6,2%	100,0%
	% within Με την πάροδο του χρόνου χάνω την αρχική σχέση που είχα με τη δουλειά μου.	43,2%	52,7%	54,4%	71,2%	66,7%	54,2%
Ιδιωτικός Τομέας	Count	50	35	31	15	5	136
	Expected Count	40,3	33,9	31,1	23,8	6,9	136,0
	% within Τομέας Εργασίας	36,8%	25,7%	22,8%	11,0%	3,7%	100,0%
	% within Με την πάροδο του χρόνου χάνω την αρχική σχέση που είχα με τη δουλειά μου.	56,8%	47,3%	45,6%	28,8%	33,3%	45,8%
Total	Count	88	74	68	52	15	297
	Expected Count	88,0	74,0	68,0	52,0	15,0	297,0
	% within Τομέας Εργασίας	29,6%	24,9%	22,9%	17,5%	5,1%	100,0%
	% within Με την πάροδο του χρόνου χάνω την αρχική σχέση που είχα με τη δουλειά μου.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Πίνακας 10 : Έλεγχος  $\chi^2$  για τομέα εργασίας στην ερώτηση Γ7**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,332 <sup>a</sup>	4	,023
Likelihood Ratio	11,587	4	,021
N of Valid Cases	297		

Γράφημα 43.



*1 Διαφωνώ απόλυτα, 2 Διαφωνώ, 3 Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ, 4 Συμφωνώ  
5 Συμφωνώ απόλυτα*

#### 4.4.2 Έλεγχος Συνάφειας- Crosstabulation ως προς την υπηρεσιακή ιδιότητα

Όσον αφορά την υπηρεσιακή ιδιότητα και την ικανότητα του ίδιου του Διευθυντή να ενθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντή εμφανίζεται συσχέτιση ( $p=0,015<0,05$ ). Πιο αναλυτικά, η πλειοψηφία των Διδασκόντων σε ποσοστό 63,5% απαντούν ότι ο Διευθυντής τους, τους ενθαρρύνει. Το ποσοστό των Διευθυντών που απαντούν το ίδιο ανέρχεται σε 84,7%

Πίνακας 11 : Πίνακας συνάφειας τομέα εργασίας στην ερώτηση B7

		Ο Διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης.				Total
		1	2	3	4	
Διδάσκων/Διδάσκουσα	Count	25	63	91	62	241
	Expected Count	20,9	57,0	97,2	65,9	241,0
	% within Υπηρεσιακή Ιδιότητα	10,4%	26,1%	37,8%	25,7%	100,0%
	% within Ο Διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης.	96,2%	88,7%	75,2%	75,6%	80,3%
	Count	1	8	30	20	59
Διευθυντική/υποδιευθυντική θέση	Expected Count	5,1	14,0	23,8	16,1	59,0
	% within Υπηρεσιακή Ιδιότητα	1,7%	13,6%	50,8%	33,9%	100,0%
	% within Ο Διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης.	3,8%	11,3%	24,8%	24,4%	19,7%
	Count	26	71	121	82	300
	Expected Count	26,0	71,0	121,0	82,0	300,0
Total	% within Υπηρεσιακή Ιδιότητα	8,7%	23,7%	40,3%	27,3%	100,0%
	% within Ο Διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 12 : Έλεγχος  $\chi^2$  για τομέα εργασίας στην ερώτηση B7

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,460 <sup>a</sup>	3	,015
Likelihood Ratio	12,335	3	,006
N of Valid Cases	300		

#### 4.4.3 Έλεγχος Συνάφειας- Crosstabulation ως προς το φύλο

Όσον αφορά το φύλο και την ερώτηση B17 που αφορά την ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στην εργασιακή ομάδα παρατηρείται συσχέτιση ( $p=0,011<0,05$ ). Αναλυτικότερα, οι άνδρες νέοι εκπαιδευτικοί απαντούν σε ποσοστό 39,7% ότι εντάσσονται χωρίς δυσκολία στην εκπαιδευτική μονάδα. Το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών αγγίζει το 74,1%.

Πίνακας 13 : Πίνακας συνάφειας τομέα εργασίας στην ερώτηση B17

		Οι καινούριοι εκπαιδευτικοί εντάσσονται εύκολα στην ομάδα.				Total
		1	2	3	4	
Άνδρας	Count	1	19	40	9	69
	% within Φύλο	1,4%	27,5%	58,0%	13,0%	100,0%
	% within Οι καινούριοι εκπαιδευτικοί εντάσσονται εύκολα στην ομάδα.	7,1%	28,8%	28,2%	11,5%	23,0%
Γυναίκα	Count	13	47	102	69	231
	% within Φύλο	5,6%	20,3%	44,2%	29,9%	100,0%
	% within Οι καινούριοι εκπαιδευτικοί εντάσσονται εύκολα στην ομάδα.	92,9%	71,2%	71,8%	88,5%	77,0%
Total	Count	14	66	142	78	300
	% within Φύλο	4,7%	22,0%	47,3%	26,0%	100,0%
	% within Οι καινούριοι εκπαιδευτικοί εντάσσονται εύκολα στην ομάδα.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 14 : Έλεγχος  $\chi^2$  για τομέα εργασίας στην ερώτηση B17

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,164 <sup>a</sup>	3	,011
Likelihood Ratio	12,489	3	,006
N of Valid Cases	300		

Όσον αφορά τώρα το ερώτημα για την εργασιακή ικανοποίηση σε σχέση με το φύλο, υπάρχει και εδώ σημαντική συσχέτιση ( $p=0,002<0,05$ ). Στο ερώτημα αν μπορούν να φανταστούν άλλη εργασία για τον εαυτό τους, το 59,7% των γυναικών απάντησαν ότι δεν μπορούν. Ενώ κοντά στο 50%, πιο συγκεκριμένα το 50,3 των ανδρών αναφέρουν ότι μπορούν να φανταστούν να κάνουν κι άλλο επάγγελμα πέραν αυτού του εκπαιδευτικού. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την ερευνητική μας υπόθεση (H3) που αφορά την επίδραση του φύλου στην εργασιακή ικανοποίηση των Διδασκόντων, αφού φαίνεται ότι οι γυναίκες είναι πιο ικανοποιημένες από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 15 : Πίνακας συνάφειας τομέα εργασίας στην ερώτηση Γ2

		Δεν μπορώ να φανταστώ άλλη εργασία για τον εαυτό μου.					Total
		1	2	3	4	5	
Ανδρας	Count	3	7	24	22	13	69
	% within Φύλο	4,3%	10,1%	34,8%	31,9%	18,8%	100,0%
	% within Δεν μπορώ να φανταστώ άλλη εργασία για τον εαυτό μου.	12,5%	19,4%	35,8%	31,0%	12,7%	23,0%
Γυναίκα	Count	21	29	43	49	89	231
	% within Φύλο	9,1%	12,6%	18,6%	21,2%	38,5%	100,0%
	% within Δεν μπορώ να φανταστώ άλλη εργασία για τον εαυτό μου.	87,5%	80,6%	64,2%	69,0%	87,3%	77,0%
Total	Count	24	36	67	71	102	300
	% within Φύλο	8,0%	12,0%	22,3%	23,7%	34,0%	100,0%
	% within Δεν μπορώ να φανταστώ άλλη εργασία για τον εαυτό μου.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 16 : Έλεγχος  $\chi^2$  για τομέα εργασίας στην ερώτηση Γ2

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,583 <sup>a</sup>	4	,002
Likelihood Ratio	16,870	4	,002
N of Valid Cases	300		

Όσον αφορά την συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο και την αισιοδοξία των εκπαιδευτικών για το μέλλον της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται παρατηρείται συσχέτιση με δείκτη  $p=0,020 < 0,05$ , σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Το 28,9 % των ανδρών δεν είναι αισιόδοξοι. Το ποσοστό των γυναικών όμως φαίνεται να είναι μικρότερο , κοντά στο 22% .

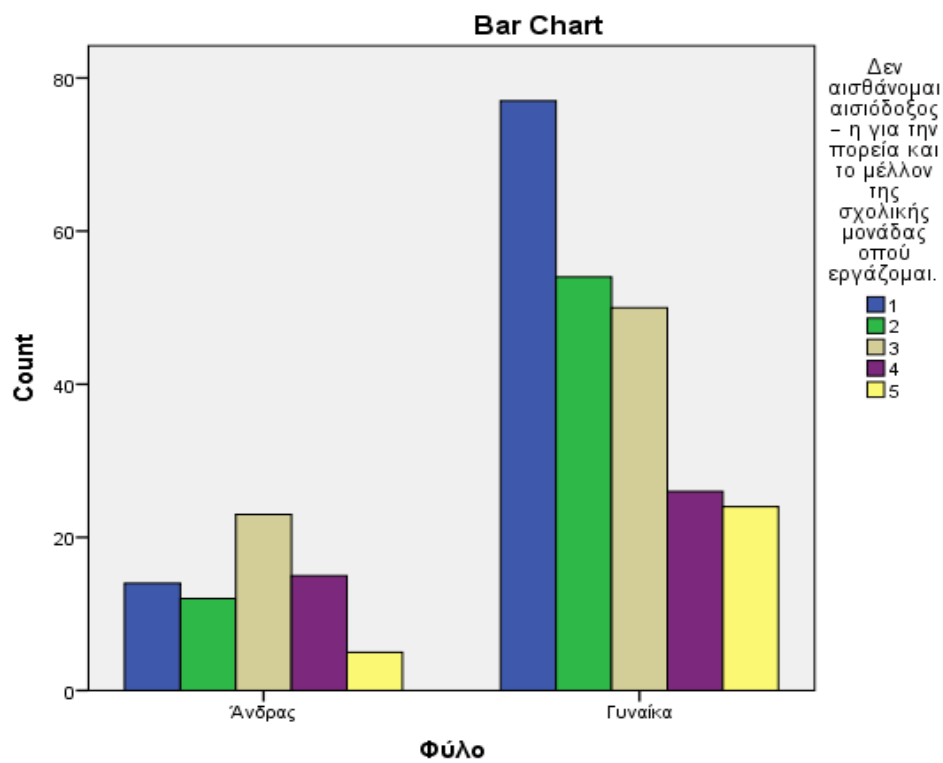
Πίνακας 17 : Πίνακας συνάφειας τομέα εργασίας στην ερώτηση Γ6

		Δεν αισθάνομαι αισιόδοξος – η για την πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας οπού εργάζομαι.					Total
		1	2	3	4	5	
Φύλο	Count	14	12	23	15	5	69
	% within Φύλο	20,3%	17,4%	33,3%	21,7%	7,2%	100,0%
	% within Δεν αισθάνομαι αισιόδοξος – η για την πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας οπού εργάζομαι.	15,4%	18,2%	31,5%	36,6%	17,2%	23,0%
	Count	77	54	50	26	24	231
	% within Φύλο	33,3%	23,4%	21,6%	11,3%	10,4%	100,0%
	% within Δεν αισθάνομαι αισιόδοξος – η για την πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας οπού εργάζομαι.	84,6%	81,8%	68,5%	63,4%	82,8%	77,0%
Total	Count	91	66	73	41	29	300
	% within Φύλο	30,3%	22,0%	24,3%	13,7%	9,7%	100,0%

Πίνακας 18 : Έλεγχος  $\chi^2$  για τομέα εργασίας στην ερώτηση Γ6

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,644 <sup>a</sup>	4	,020
Likelihood Ratio	11,358	4	,023
N of Valid Cases	300		

Γράφημα44.



1 Διαφωνώ απόλυτα, 2 Διαφωνώ, 3 Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ, 4 Συμφωνώ  
5 Συμφωνώ απόλυτα



#### 4.4.4 Έλεγχος Συνάφειας- Crosstabulation ως προς τα έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

Επίσης, στην ίδια ερώτηση που αφορά την εργασιακή ικανοποίηση ,παρατηρείται συσχέτιση με δείκτη  $p=0,013<0,05$ , σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, ανάμεσα και στα έτη προϋπηρεσίας , πέραν του φύλου. Μπορούμε λοιπόν να καταγράψουμε αναλύοντας τον παρακάτω πίνακα ότι οι εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί που εργάζονται πάνω από 20 χρόνια αισθάνονται μεγαλύτερη αισιοδοξία για την σχολική μονάδα που εργάζονται σε ποσοστό κοντά στο 40%. Αντίθετα οι διδάσκοντες με εργασιακή εμπειρία έως 5 έτη φαίνεται να αισθάνονται την μεγαλύτερη απαισιοδοξία. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την ερευνητική μας **υπόθεση (H2)** που αφορά την επίδραση των χρόνων προϋπηρεσίας στην εργασιακή ικανοποίηση των Διδασκόντων.

Πίνακας 19 : Πίνακας συνάφειας τομέα εργασίας στην ερώτηση Γ6

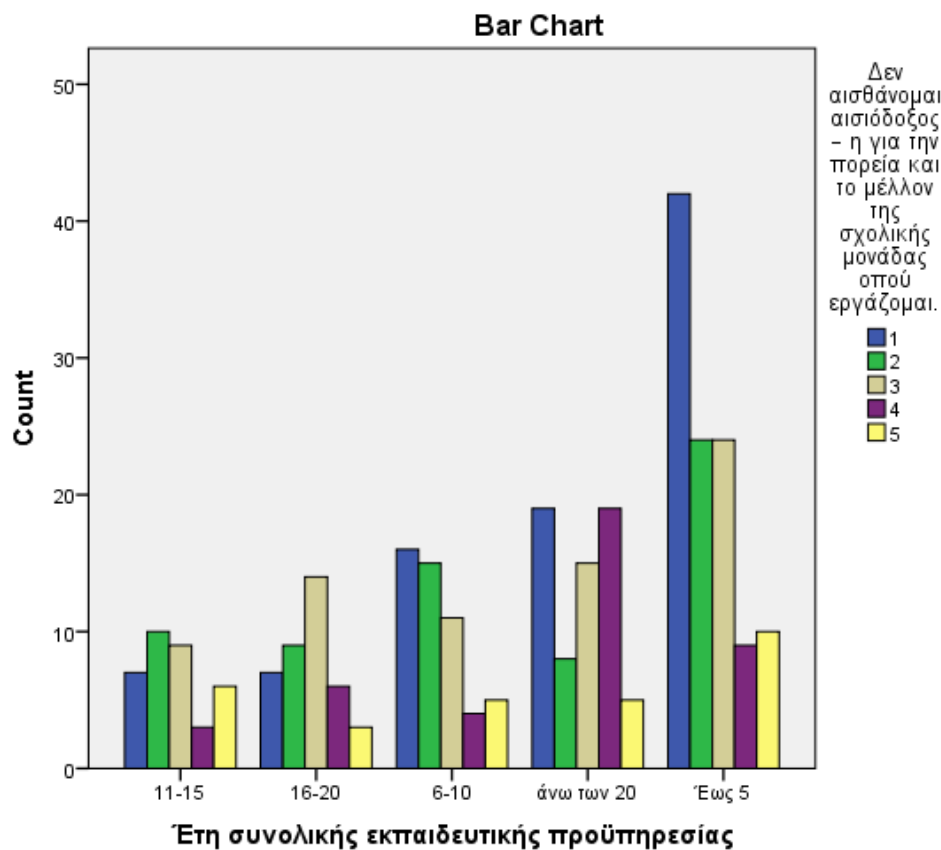
		Δεν αισθάνομαι αισιόδοξος – η για την πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας όπου εργάζομαι.					Total
		1	2	3	4	5	
11-15	Έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	7	10	9	3	6	35
		20,0%	28,6%	25,7%	8,6%	17,1%	100,0%
16-20	Έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	7,7%	15,2%	12,3%	7,3%	20,7%	11,7%
		7	9	14	6	3	39
6-10	Έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	17,9%	23,1%	35,9%	15,4%	7,7%	100,0%
		7,7%	13,6%	19,2%	14,6%	10,3%	13,0%
Έως 5	Έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	16	15	11	4	5	51
		31,4%	29,4%	21,6%	7,8%	9,8%	100,0%
		17,6%	22,7%	15,1%	9,8%	17,2%	17,0%
		19	8	15	19	5	66
		28,8%	12,1%	22,7%	28,8%	7,6%	100,0%
		20,9%	12,1%	20,5%	46,3%	17,2%	22,0%

		42	24	24	9	10	109
Άνω των 20	Έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	38,5%	22,0%	22,0%	8,3%	9,2%	100,0%
		46,2%	36,4%	32,9%	22,0%	34,5%	36,3%
		91	66	73	41	29	300
Total	Έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	30,3%	22,0%	24,3%	13,7%	9,7%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 20 : Έλεγχος  $\chi^2$  για τομέα εργασίας στην ερώτηση Γ6

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,138 <sup>a</sup>	16	,013
Likelihood Ratio	29,272	16	,022
N of Valid Cases	300		

Γράφημα 45. 1 Διαφωνώ απόλυτα, 2 Διαφωνώ, 3 Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ, 4 Συμφωνώ 5 Συμφωνώ απόλυτα



## Συμπεράσματα

Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται στενά με την αποτελεσματικότητα και την παραγωγικότητα στο χώρο εργασίας. Στα σχολεία οι διευθυντές έχουν να χειριστούν ιδιόμορφες καταστάσεις που απαιτούν υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης . Πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν την υπάρχουσα συναισθηματική πραγματικότητα των εκπαιδευτικών όσο και τις συνήθειες του εκάστοτε οργανισμού και να είναι σε θέση να κινητοποιούν τους άλλους ώστε να θέλουν να αγωνιστούν για το κοινό καλό ( Goleman, Boyatzis 2002). Αποτελεσματικός Διευθυντής είναι λοιπόν αυτός που μπορεί όχι μόνο να επιστρατεύει τις τεχνικές του ικανότητες αλλά επιβάλλεται να έχει την συναισθηματική νοημοσύνη να διαχειριστεί συναδέλφους, να προβάλει την ομαδικότητα και την επικοινωνία . Επίσης η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι μείζον και κρίσιμο θέμα γιατί σχετίζεται με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, τη δέσμευση και την αφοσίωση τους στο σχολείο και επομένως με την παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Η έρευνα στηρίχθηκε σε δεδομένα εκπαιδευτικών και Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλη την επικράτεια που συγκεντρώθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα από την ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών, προέκυψε ότι η πλειονότητα του δείγματος είναι γυναίκες. Παρατηρούμε επίσης πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερες σε αριθμό απ' ότι οι άνδρες, σε αναλογία 2 προς 7 περίπου. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Σαΐτης, 2001; Καμπουρίδης και συν., 2004)

Η πλειονότητα των Εκπαιδευτικών ήταν στην ηλικιακή ομάδα 26-35. Επιπροσθέτως η ηλικία της πλειονότητας των Διευθυντών είναι άνω των 46 χρόνων , ενώ μόλις ένα 26 % των Διευθυντών έχουν ηλικία μεταξύ 25-45 ετών.

Ως προς την Υπηρεσιακή Ιδιότητα το 80,3 % των ερωτηθέντων ήταν Εκπαιδευτικοί , το 6,7 Υποδιευθυντές . Το υπόλοιπο 13% ήταν Διευθυντές σε σχολικές μονάδες Δημόσιου και Ιδιωτικού τομέα. Η αριθμητική διαφορά τους είναι δικαιολογημένη, μιας και η αναλογία Διευθυντή/ντριας και εκπαιδευτικών στις περισσότερες σχολικές μονάδες είναι 1/12 ή 1/6. Τέλος, το γεγονός ότι στον χώρο της

Εκπαίδευσης οι γυναίκες είναι συγκριτικά περισσότερες από τους άνδρες είναι αναμενόμενο οι Διευθύντριες να είναι περισσότερες από τους Διευθυντές.

Σχετικά τώρα τα μορφωτικά προσόντα σχεδόν οι μισοί δεν διαθέτουν τίτλους σπουδών πέραν του αναγκαίου για τον διορισμό πτυχίου τους . 1/10 κατέχει όμως Διδακτορικό Δίπλωμα. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι Διδακτορικό Δίπλωμα κατέχουν κατά κύριο λόγο οι Διευθυντές ή Διευθύντριες άνω των 35 ετών που εργάζονται σαν σχολικοί Ηγέτες κυρίως στον Δημόσιο Τομέα .

Αναφορικά με τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα το 35 % εργάζονται έως 1 χρόνο. Σε αυτή τη κατηγορία αξίζει να σημειωθεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία είναι εργαζόμενοι ιδιωτικού τομέα . 26% των εργαζομένων εργάζονται άνω των 20 ετών, ενώ από 1 έως 4 χρόνια εργάζεται το 24% των εκπαιδευτικών. Τέλος το 15% απάντησε ότι εργάζεται στην σχολική μονάδα από 5 έως 10 έτη.

Όσον αφορά τον τομέα εργασίας περίπου το 55 % εργάζονται στον Δημόσιο τομέα ενώ το υπόλοιπο ποσοστό στον Ιδιωτικό .

Αναφορικά με τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα το 49% του συνόλου των συμμετεχόντων άνηκαν στο χώρο των θεωρητικών επιστημών, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό ήταν θετικών επιστημών ή άλλων ειδικοτήτων. Σχετικά τέλος με το γεωγραφικό διαμέρισμα που κατοικούν οι συμμετέχοντες το 45,3% κατοικεί στην Αττική και το υπόλοιπο ποσοστό 54,7 στην υπόλοιπη επικράτεια, συμπεριλαμβανόμενης και της Κύπρου.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, και το θεωρητικό πλαίσιο, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, επιβεβαιώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις.

Ωστόσο η αναλυτική περιγραφή των αποτελεσμάτων απέδειξε πως υπάρχουν σε κάποιες ερωτήσεις διαφορετικές αντιλήψεις ανάμεσα στους Διευθυντές και τους Εκπαιδευτικούς για την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εργασιακή ικανοποίηση. Στην ερώτηση αν ο Διευθυντής αλλάζει το πρόγραμμα για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς η πλειοψηφία των Διευθυντών με ποσοστό 57,6% αναφέρει ότι αυτό συμβαίνει συχνά, ενώ μόνο το 3% το αλλάζει σπάνια. Όσον αφορά όμως τις απαντήσεις των Εκπαιδευτικών τα πράγματα δεν είναι ίδια. Το 28,2% αναφέρει ότι ο Διευθυντής τους δεν αλλάζει το πρόγραμμα του και μόλις το 13,3 % ότι το αλλάζει συχνά.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα και στην ερώτηση B16 για το αν ο Διευθυντής αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως ίσους του. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων θεωρεί, πως με τη στάση του κάνει τους συναδέλφους να αισθάνονται ίσοι (76,3%). Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη αναφέρουν σε ποσοστό 50,6% ότι αυτό συμβαίνει συχνά.

Από τον έλεγχο συνάφειας και το Chi-Square Test αναδείχθηκαν ως στατιστικά σημαντικές 8 ερωτήσεις από το σύνολο των ερωτήσεων.

Ένα από τα σημαντικότερα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν από αυτή την έρευνα, είναι ότι εκπαιδευτικοί ιδιωτικών σχολικών μονάδων νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι επαγγελματικά σε σχέση με τους συναδέλφους τους στον δημόσιο τομέα και οι Διευθυντές τους δείχνουν να τους υποστηρίζουν, να τους καθοδηγούν, να τους συγχαίρουν περισσότερο καθώς και προγραμματίζουν τη δουλειά των υφισταμένων τους, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν και οι Κρούπης (2012), Alt & Katharin (2002) και Perie & Baker (1997).

Επιπλέον, το φύλο επηρεάζει το εργασιακό άγχος και την απαισιοδοξία που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί για το μέλλον της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν σε αντίθεση με άλλες έρευνες ότι οι άνδρες αισθάνονται μεγαλύτερη απαισιοδοξία σε αντίθεση με τις γυναίκες για το μέλλον της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται γεγονός όμως που δεν συμφωνεί με τους Anastasiou & Parakonstantinou (2014) ; Kyriakou & Sutcliffe (1979) που υποστηρίζουν το αντίθετο.

Επίσης στον έλεγχο υποθέσεων σε σχέση με τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας και την εργασιακή ικανοποίηση, φαίνεται από τα αποτελέσματα ότι η αύξηση της ηλικίας των εκπαιδευτικών σημαίνει και αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησής τους .

Επίσης διαπιστώνουμε πως οι Διευθυντές διαθέτουν χαρακτηριστικά στοιχεία της οργανωσιακής συμπεριφοράς και χρησιμοποιούν επικοινωνιακά ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν ολιστικά το ανθρώπινο δυναμικό, ώστε να αναπτύξουν τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο, με απώτερο σκοπό την ποιότητα στην εκπαίδευση (Robbins & Judge, 2011; Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Συμπερασματικά ο αποτελεσματικός διευθυντής επιδιώκει την ύπαρξη και τη διατήρηση ενός θετικού εργασιακού κλίματος, επικοινωνεί με σαφήνεια, ενθαρρύνει πρωτοβουλίες, αμβλύνει τις αντιθέσεις, παρακινεί για καινοτόμες δραστηριότητες,

συνεργάζεται ισότιμα με όλους, παρέχει κίνητρα, εμπνέει με το παράδειγμά του και την παρουσία του (Σαΐτης, 2005). Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και το στιλ της ηγεσίας του Διευθυντή επηρεάζουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και την επιτυχή υλοποίηση των στόχων του σχολείου.

Είναι σημαντικό να υπάρχει επίγνωση της προσωπικής ευθύνης που φέρει ο Διευθυντής για το συνολικό αποτέλεσμα, αφού ο ίδιος αποτελεί τον μοχλό της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και της ομαλής λειτουργίας του σχολείου ( Ζαβλανός, 2003; Σαΐτης, 2005).

## Προτάσεις

Από τις βιβλιογραφικές αναφορές είναι γνωστό ότι οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου και επηρεάζονται θετικά από την εμπειρία και την εξάσκηση. (Goleman,1998; Petrides& Furnham(2001).

Στηριζόμενοι λοιπόν σε αυτό προτείνεται στην επιλογή των διευθυντικών στελεχών στις εκπαιδευτικές μονάδες της χώρας να συμπληρώνεται ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης από τους υποψήφιους Διευθυντές για να γίνεται όσο το δυνατόν καλύτερη επιλογή ηγετικών στελεχών που θα έχουν τις ικανότητες να αφυπνίζουν την ομάδα, να την καθοδηγούν ώστε να βελτιώνεται παράλληλα και το σχολικό κλίμα αλλά και η ικανοποίηση των υφισταμένων τους από την εργασία.

Επίσης ειδικά προγράμματα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης και μαθήματα διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού θα συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Ας μην ξεχνάμε ότι τα σχολεία είναι χώροι που απαιτούν διαπροσωπική επικοινωνία και όταν υπάρχει θετικό κλίμα και η επικοινωνία είναι αποτελεσματική, υπάρχουν μεγάλες πιθανότητες επαγγελματικής επιτυχίας (Ciarroti et al., 2000).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσσες

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Αθήνα: Έλλην.

Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Στ., & Μαυρογιώργος Γ. (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Πάτρα. ΕΑΠ.

Ζαβλανός, Μ. (1998). Μανατζμεντ, Έλλην, Αθήνα. Ζαβλανός, Μ. (2003). Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. Σταμούλης, Αθήνα.

Κάντας, Α, (1993). Οργανωτική –Βιομηχανική Ψυχολογία, Επιλογή- Αξιολόγηση Προσωπικού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κάντας, Α, (1993). Οργανωτική –Βιομηχανική Ψυχολογία, Κίνητρα, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Ηγεσία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον, Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων

Μπρίνια, Β. (2010). Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων. Αθήνα: Σταμούλης.

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

Μπουραντάς, Δ. (2002α). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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



- Πασιαρδή, Γ. (2001β). Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2012). Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα. Αθήνα: Ίων.
- Πασιαρδής, Π., (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Έλλην.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (1995). Ο αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών δημοτικών σχολείων στην Κύπρο. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 20, 171-205.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαϊτής, Χ. (2007). Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο, Από τη Θεωρία ... στην πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2005). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2014). Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας.
- Σαϊτής, Χ. (2002). Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο – Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ., Φεγγάρι Μ., & Βούλγαρης Δ. (1997). Επαναπροσδιορισμός του Ρόλου της Ηγεσίας στο Σύγχρονο Σχολείο. Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 7, σσ:87-108.

Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ. & Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: μάνατζερ-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης. *Νέα Παιδεία*, 83: 66-79.

Χυτήρης, Λ. (2013), *Μανατζεμεντ Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*, Αθήνα: Φαίδημος.

### **Ξενόγλωσσες**

Aziri B. Job satisfaction: A literature review. *Manage Res Pract* 2011, 3:77–86

Bass, B. M. (1985) *Leadership and Performance beyond Expectation*. New York: Harper and Row. Bennis, W. G. (1989) *On Becoming a Leader*. Reading, MA: Addison – Wesley.

Bass, B. (1990). *From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision*. New York: Organizational Dynamics, American Management Associations

Bartol, K., Tein, M. Mathew, G. & Martin, D. (2003), *Management: A Pacific Rim Focus enhanced edn*. Sydney: McGraw-Hill.

Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986) The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

Bennis, W. and Nanus, B. (2007) *‘Leaders: Strategies for Taking Charge’* Collins business.

Bennis, W.G., and Townsend, R. (1995). *Reinventing leadership*. Collins Business Essential, New York

Boonyachai, Y., (2011), 'An investigation of the leadership styles of middle managers in the Thai hotel industry using the MLQ (5X-Short Form) and Hofstede's Cultural Dimensions', DBA thesis, Southern Cross University, Lismore, NSW.

Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager, A model for Organizational Effectiveness*. New York: Willey - Interscience.

Boyatzis, R., Goleman, D. & Mckee (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory, In Bar-On, R. & Parker, D. (2000). *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey Bass

Bush, T. (2003) *Theories of Educational Leadership and Management (3rdedit)*. London: Sage Publications.

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.

Cooper, R. K., & Sawaf, A., (1996), *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*, New York, NY: The Berkley Publishing Group

Emad, A. (2014). Leadership importance in construction productivity improvement. *Global Advanced Research Journal of Management and Business Studies* (ISSN: 2315-5086) 3. (3.), pp. 114-125, March, 2014.

Fisher, B. M., & Edwards, J. E. (1988). Consideration and initiating structure and their relationships with leader effectiveness: a meta-analysis. *Proceedings of the Academy of Management*, August, 1988

Friedman, H. S., & Miller-Herringer, T. (1991). Nonverbal display of emotion in public and in private: selfmonitoring, personality, and expressive cues. *Journal of Personality and Social Psychology*,

Gardner, H., (1983), *Frames of Mind*. Basic Books, New York

Goleman, D., (1995), *Emotional Intelligence*. Bantam Books, New York.

Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. London, Bloomsbury Publishing

Goleman, D., (1997), *Emotional Intelligence*, Bantam Books

Goleman, D., (1998), *Working with emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.

Goleman, D., (2011), *Leadership: The Power of Emotional Intelligence*. More than Sound LLC Publications, 1st Digital Edition

Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1972). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.

Hersey, P and Blanchard, K. (1987) *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources* (5th ed.) Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.

Kafetsios, K., & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organization and Emotion*, 2, 71–87.

Kafetsios, K., Maridaki-Kassotaki, A., Zammuner, V. L., Zampetakis, L. A., & Vouzas, F. (2009). Emotional intelligence abilities and traits in different career paths. *Journal of Career Assessment*, 17, 367–383.

Kafetsios, K., Nezlek, J. B., & Vassiou, A. (2011). A Multilevel Analysis of Relationships Between Leaders' and Subordinates' Emotional Intelligence and Emotional Outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(5), 1121–1144.

Kafetsios, K. & Zampetakis L.A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work *Personality and Individual Differences*, 44, 710–720.

Kouzes, J. M., & Pozner, B. Z. (1993). *Credibility*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kotter, J.P. (2001). Leading change: A conversation with John P Kotter, 25(1), *MCB UP* .

Likert, R., (1967), *The human organization: Its management and value*, New York: McGraw-Hill

Mayer, J. D., & Salovey, P., (1997), What is emotional Intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books, New York.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D.R., (2004), *Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications*. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.

Mintzberg, H. (1979) *The Structuring of Organization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Mintzberg, H. (1983) *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Mintzberg, H. (1985) *The organization as a political arena*. *Journal of Management Studies*, 22, 133-154.

Northouse, PG. (2000). *Leadership theory and practice*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.

Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Sutton, R. (2000). The emotional experiences of teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A.

Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398.

Stogdill, R. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: The Free Press

Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education*. San Diego: Elsevier

Spector Pe. *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage: Thousand Oaks, CA, 1997:23–54 3.

Thorndike, E. L., (1920), *Intelligence and its uses*. Harper's Magazine

Vroom, V. H., (1964), *Work and motivation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Woolfolk, A., & Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81–91.

Zaleznik, A. (2004) *Managers and leaders: Are they different?* *Harv Bus Rev* 82(1):74

## Παράρτημα

### Ερωτηματολόγιο

Αγαπητές/οι συνάδελφοι,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελεί το ερευνητικό κομμάτι για την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών μου στα Οικονομικά της Εκπαίδευσης και στην Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς στον δημόσιο αλλά και στον ιδιωτικό τομέα και εστιάζει στην επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις που θα δοθούν είναι απόλυτα εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

### Δημογραφικά – προσωπικά στοιχεία

#### 1.Φύλο

- Άνδρας  
 Γυναίκα

#### 2.Ηλικία

- έως 25  
26-35  
36-45  
46-55  
56-65

#### 3.Οικογενειακή κατάσταση

- Έγγαμος/η  
Άγαμος/η  
Διαζευγμένος/η  
Χήρος/α

ΑΛΛΟ

#### **4.Μορφωτικά προσόντα**

Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης

Διδακτορικό Δίπλωμα

Άλλο:

ΑΛΛΟ

#### **5.Έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας**

Έως 5

6-10

11-15

16-20

άνω των 20

#### **6.Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα όπου εργάζεστε**

0-1

1-4

5-10

Άνω των 10

#### **7.Ειδικότητα**

Φιλολόγος

Δάσκαλος

Θετικές επιστήμες

Πληροφορική

Ξένες Φιλολογίες

Νηπιαγωγός



Γυμναστής

Θεατρολόγος

ΑΛΛΟ

### **8.Ζω και εργάζομαι στο γεωγραφικό διαμέρισμα .**

Αττική

Λοιπή Στερεά Ελλάδα

Ήπειρος

Μακεδονία

Θράκη

Θεσσαλία

Κρήτη

Πελοπόννησος

Νησοι Αιγαίου Πελάγους

Νήσοι Ιονίου Πελάγους

ΑΛΛΟ

### **9.Τομέας Εργασίας**

Δημόσιος Τομέας

Ιδιωτικός Τομέας

### **10.Εργάζομαι :**

με σύμβαση ορισμένου χρόνου με πλήρες ωράριο

με σύμβαση ορισμένου χρόνου με μειωμένο ωράριο

με σύμβαση αορίστου χρόνου με πλήρες ωράριο

με σύμβαση αορίστου χρόνου με μειωμένο ωράριο

### **11.Υπηρεσιακή Ιδιότητα**

Διευθυντής/Διευθύντρια

Υποδιευθυντής/Υποδιευθύντρια

Διδάσκων/Διδάσκουσα

**Μέρος Β . Συμπληρώστε με Χ τον αριθμό που δείχνει πόσο συχνά ισχύει για το σχολείο σας το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν τον ρόλο του Διευθυντή στην Εκπαιδευτική Μονάδα οπού εργάζεστε.**

**1: Συμβαίνει σπάνια, 2: Συμβαίνει αρκετές φορές, 3: Συμβαίνει συχνά, 4: Συμβαίνει πολύ συχνά**

**B1.**Οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν το διδακτικό τους έργο με ενεργητικότητα και ευχαρίστηση.

- 1 Συμβαίνει σπάνια
- 2 Συμβαίνει αρκετές φορές
- 3 Συμβαίνει συχνά
- 4 Συμβαίνει πολύ συχνά

**B2.**Ο Διευθυντής/ντρια ακούει και δέχεται τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.

- 1 Συμβαίνει σπάνια
- 2 Συμβαίνει αρκετές φορές
- 3 Συμβαίνει συχνά
- 4 Συμβαίνει πολύ συχνά

**B3.**Ο Διευθυντής-ντρια δεν δείχνει να κατανοεί τα συναισθήματα και τη συγκινησιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών.

- 1 Συμβαίνει σπάνια
- 2 Συμβαίνει αρκετές φορές
- 3 Συμβαίνει συχνά
- 4 Συμβαίνει πολύ συχνά

**B4.**Η συμπεριφορά του Διευθυντή συντείνει στη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα.

- 1 Συμβαίνει σπάνια
- 2 Συμβαίνει αρκετές φορές
- 3 Συμβαίνει συχνά
- 4 Συμβαίνει πολύ συχνά

**B5.** Ο Διευθυντής/ντρια παρέχει τη μέγιστη δυνατή υποστήριξη στους/στις εκπαιδευτικούς κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους.

- 1 Συμβαίνει σπάνια
- 2 Συμβαίνει αρκετές φορές
- 3 Συμβαίνει συχνά

4 Συμβαίνει πολύ συχνά

**B6.** Ο Διευθυντής/ντρια συμβουλεύει τους/τις εκπαιδευτικούς στην εκτέλεση των εργασιών.

- 1 Συμβαίνει σπάνια
- 2 Συμβαίνει αρκετές φορές
- 3 Συμβαίνει συχνά
- 4 Συμβαίνει πολύ συχνά

**B7.** Ο Διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης.

- 1 Συμβαίνει σπάνια
- 2 Συμβαίνει αρκετές φορές
- 3 Συμβαίνει συχνά
- 4 Συμβαίνει πολύ συχνά

**B8.** Ο Διευθυντής/ντρια εξηγεί τους λόγους για την κριτική του/της στους εκπαιδευτικούς.

- 1 Συμβαίνει σπάνια
- 2 Συμβαίνει αρκετές φορές
- 3 Συμβαίνει συχνά
- 4 Συμβαίνει πολύ συχνά

**B9.** Ο Διευθυντής/ντρια αφιερώνει αρκετό χρόνο στο να συζητήσει με καθένα/καθεμιά χωριστά, προκειμένου να αναπτύξει μια ουσιαστική σχέση μαζί με τους/τις εκπαιδευτικούς .

- 1 Συμβαίνει σπάνια
- 2 Συμβαίνει αρκετές φορές
- 3 Συμβαίνει συχνά
- 4 Συμβαίνει πολύ συχνά

**B10.** Ο Διευθυντής/ντρια χρησιμοποιεί εποικοδομητική κριτική.

- 1 Συμβαίνει σπάνια
- 2 Συμβαίνει αρκετές φορές
- 3 Συμβαίνει συχνά
- 4 Συμβαίνει πολύ συχνά

**B11.**Ο Διευθυντής/ντρια προγραμματίζει τη δουλειά των εκπαιδευτικών.

- 1 Συμβαίνει σπάνια
- 2 Συμβαίνει αρκετές φορές
- 3 Συμβαίνει συχνά
- 4 Συμβαίνει πολύ συχνά

**B12.**Ο Διευθυντής/ντρια παρακινεί τους άλλους ώστε να φαντάζονται μια θετική έκβαση στα καθήκοντα που αναλαμβάνουν.

- 1 Συμβαίνει σπάνια
- 2 Συμβαίνει αρκετές φορές
- 3 Συμβαίνει συχνά
- 4 Συμβαίνει πολύ συχνά

**B13.**Ο Διευθυντής/ντρια συγχαίρει τους άλλους όταν κάνουν κάτι καλά.

- 1 Συμβαίνει σπάνια
- 2 Συμβαίνει αρκετές φορές
- 3 Συμβαίνει συχνά
- 4 Συμβαίνει πολύ συχνά

**B14.**Ο Διευθυντής/ντρια μπορεί να καταλάβει πως αισθάνονται οι άλλοι από τον τόνο της φωνής τους.

- 1 Συμβαίνει σπάνια
- 2 Συμβαίνει αρκετές φορές
- 3 Συμβαίνει συχνά
- 4 Συμβαίνει πολύ συχνά

**B15.** Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον. Ο Διευθυντής/ντρια βοηθά σε αυτό.

- 1 Συμβαίνει σπάνια
- 2 Συμβαίνει αρκετές φορές
- 3 Συμβαίνει συχνά
- 4 Συμβαίνει πολύ συχνά

**B16.**Ο Διευθυντής/ντρια αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως ίσους του/της.

- 1 Συμβαίνει σπάνια
- 2 Συμβαίνει αρκετές φορές
- 3 Συμβαίνει συχνά
- 4 Συμβαίνει πολύ συχνά

**B17.**Οι καινούριοι εκπαιδευτικοί εντάσσονται εύκολα στην ομάδα.

- 1 Συμβαίνει σπάνια
- 2 Συμβαίνει αρκετές φορές
- 3 Συμβαίνει συχνά
- 4 Συμβαίνει πολύ συχνά

**B18.**Ο Διευθυντής/ντρια αλλάζει το πρόγραμμά του για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς.

- 1 Συμβαίνει σπάνια
- 2 Συμβαίνει αρκετές φορές
- 3 Συμβαίνει συχνά
- 4 Συμβαίνει πολύ συχνά

**B19.**Ωθεί/ενθαρρύνει τους/τις εκπαιδευτικούς να εκφράζουν τα συναισθήματα τους.

- 1 Συμβαίνει σπάνια
- 2 Συμβαίνει αρκετές φορές
- 3 Συμβαίνει συχνά
- 4 Συμβαίνει πολύ συχνά

**Μέρος Γ. Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν την ικανοποίησή από την εργασία σας**

**1: Διαφωνώ απόλυτα, 2: Διαφωνώ, 3: Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ, 4: Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ απόλυτα**

**Γ1.**Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος/η με την παρούσα δουλειά μου.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ
- 4 Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

**Γ2.**Δεν μπορώ να φανταστώ άλλη εργασία για τον εαυτό μου.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ
- 4 Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

**Γ3.** Στη δουλειά μου ανακαλύπτω συνεχώς, νέες, ενδιαφέρουσες πλευρές.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ
- 4 Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

**Γ4.** Προκειμένου να ληφθεί μια απόφαση για ένα θέμα δημιουργούνται άσκοπες σύγκρουσεις. Αυτό επιδρά αρνητικά στην εργασιακή ικανοποίηση .

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ
- 4 Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

**Γ5.** Είμαι απογοητευμένος/η που ανέλαβα αυτή τη δουλειά.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ
- 4 Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

**Γ6.** Δεν αισθάνομαι αισιόδοξος – η για την πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας οπού εργάζομαι.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ
- 4 Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

**Γ7.** Με την πάροδο του χρόνου χάνω την αρχική σχέση που είχα με τη δουλειά μου.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ

- 4 Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

**Γ8.** Η μέρα στη δουλειά μοιάζει ατελείωτη.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ
- 4 Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

**Γ9.** Θεωρώ τη δουλειά μου χόμπυ.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ
- 4 Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

**Γ10.** Ο καθημερινός όγκος που μου ζητείται να φέρω εις πέρας είναι λογικός.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ
- 4 Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

**Γ11.** Επιθυμώ να αναλάβω κι άλλες ευθύνες.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ
- 4 Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

**Γ12.** Τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζω τον εαυτό μου να πάει στη δουλειά.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ
- 4 Συμφωνώ

5 Συμφωνώ απόλυτα

**Γ13.Επιθυμώ να εργάζομαι και τα επόμενα χρόνια στην ίδια θέση.**

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ
- 4 Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

### ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ

**Φύλο**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ανδρας	69	23,0	23,0	23,0
Γυναίκα	231	77,0	77,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Ηλικία**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 26-35	96	32,0	32,0	32,0
36-45	73	24,3	24,3	56,3
46-55	62	20,7	20,7	77,0
56-65	37	12,3	12,3	89,3
έως 25	32	10,7	10,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	



**Μορφωτικά προσόντα**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	21	7,0	7,0	7,0
Διδακτορικό Δίπλωμα	26	8,7	8,7	15,7
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	104	34,7	34,7	50,3
Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	149	49,7	49,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
11-15	35	11,7	11,7	11,7
16-20	39	13,0	13,0	24,7
6-10	51	17,0	17,0	41,7
άνω των 20	66	22,0	22,0	63,7
Έως 5	109	36,3	36,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Υπηρεσιακή Ιδιότητα**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διδάσκων/Διδάσκουσα	241	80,3	80,3	80,3
Διευθυντής/Διευθύντρια	39	13,0	13,0	93,3
Υποδιευθυντής/Υποδιευθύντρια	20	6,7	6,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Εργάζομαι :**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid με σύμβαση αορίστου χρόνου με μειωμένο ωράριο	21	7,0	7,0	7,0
με σύμβαση αορίστου χρόνου με πλήρες ωράριο	127	42,3	42,3	49,3
Valid με σύμβαση ορισμένου χρόνου με μειωμένο ωράριο	77	25,7	25,7	75,0
με σύμβαση ορισμένου χρόνου με πλήρες ωράριο	75	25,0	25,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Τομέας Εργασίας**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Δημόσιος Τομέας	163	54,3	54,3	54,3
Ιδιωτικός Τομέας	137	45,7	45,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα όπου εργάζεστε**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-1	105	35,0	35,0	35,0
1-4	72	24,0	24,0	59,0
Valid 5-10	45	15,0	15,0	74,0
Άνω των 10	78	26,0	26,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**1: Συμβαίνει σπάνια, 2: Συμβαίνει αρκετές φορές, 3: Συμβαίνει συχνά, 4: Συμβαίνει πολύ συχνά**

**Ο Διευθυντής-ντρια δεν δείχνει να κατανοεί τα συναισθήματα και τη συγκινησιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	70	23,3	23,3	23,3
2	105	35,0	35,0	58,3
Valid 3	80	26,7	26,7	85,0
4	45	15,0	15,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Η συμπεριφορά του Διευθυντή συντείνει στη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	20	6,7	6,7	6,7
2	56	18,7	18,7	25,3
Valid 3	103	34,3	34,3	59,7
4	121	40,3	40,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Ο Διευθυντής/ντρια συμβουλεύει τους/τις εκπαιδευτικούς στην εκτέλεση των εργασιών.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	28	9,3	9,3	9,3
2	87	29,0	29,0	38,3
Valid 3	124	41,3	41,3	79,7
4	61	20,3	20,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν το διδακτικό τους έργο με  
ενεργητικότητα και ευχαρίστηση.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	4	1,3	1,3	1,3
2	59	19,7	19,7	21,0
Valid 3	162	54,0	54,0	75,0
4	75	25,0	25,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Ο Διευθυντής/ντρια εξηγεί τους λόγους για την κριτική του/της στους  
εκπαιδευτικούς.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	44	14,7	14,7	14,7
2	71	23,7	23,7	38,3
Valid 3	119	39,7	39,7	78,0
4	66	22,0	22,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Ο Διευθυντής/ντρια παρακινεί τους άλλους ώστε να φαντάζονται μια  
θετική έκβαση στα καθήκοντα που αναλαμβάνουν.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	38	12,7	12,7	12,7
2	82	27,3	27,3	40,0
Valid 3	125	41,7	41,7	81,7
4	55	18,3	18,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Ο Διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	26	8,7	8,7	8,7
2	71	23,7	23,7	32,3
Valid 3	121	40,3	40,3	72,7
4	82	27,3	27,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Ο Διευθυντής/ντρια παρέχει τη μέγιστη δυνατή υποστήριξη στους/στις εκπαιδευτικούς κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	22	7,3	7,3	7,3
2	77	25,7	25,7	33,0
Valid 3	122	40,7	40,7	73,7
4	79	26,3	26,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Ο Διευθυντής/ντρια μπορεί να καταλάβει πως αισθάνονται οι άλλοι από τον τόνο της φωνής τους.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	49	16,3	16,3	16,3
2	77	25,7	25,7	42,0
Valid 3	118	39,3	39,3	81,3
4	56	18,7	18,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Ο Διευθυντής/ντρια αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως ίσους του/της.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	57	19,0	19,0	19,0
2	76	25,3	25,3	44,3
Valid 3	100	33,3	33,3	77,7
4	67	22,3	22,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Ωθεί/ενθαρρύνει τους/τις εκπαιδευτικούς να εκφράζουν τα συναισθήματα****τους.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	61	20,3	20,3	20,3
2	87	29,0	29,0	49,3
Valid 3	100	33,3	33,3	82,7
4	52	17,3	17,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος/η με την παρούσα δουλειά μου.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	10	3,3	3,3	3,3
2	22	7,3	7,3	10,7
Valid 3	64	21,3	21,3	32,0
4	128	42,7	42,7	74,7
5	76	25,3	25,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον. Ο**

**Διευθυντής/ ντρια βοηθά σε αυτό.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	28	9,3	9,3	9,3
2	80	26,7	26,7	36,0
Valid 3	127	42,3	42,3	78,3
4	65	21,7	21,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Ο Διευθυντής/ντρια συγχάιρει τους άλλους όταν κάνουν κάτι καλά.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	28	9,3	9,3	9,3
2	61	20,3	20,3	29,7
Valid 3	128	42,7	42,7	72,3
4	83	27,7	27,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Ο Διευθυντής/ντρια χρησιμοποιεί εποικοδομητική κριτική.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	54	18,0	18,0	18,0
2	83	27,7	27,7	45,7
Valid 3	116	38,7	38,7	84,3
4	47	15,7	15,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Ο Διευθυντής-ντρια δεν δείχνει να κατανοεί τα συναισθήματα και τη συγκινησιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	70	23,3	23,3	23,3
2	105	35,0	35,0	58,3
Valid 3	80	26,7	26,7	85,0
4	45	15,0	15,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

## Γ ΕΝΟΤΗΤΑ

**1: Διαφωνώ απόλυτα, 2: Διαφωνώ, 3: Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ, 4: Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ απόλυτα**

### Επιθυμώ να εργάζομαι και τα επόμενα χρόνια στην ίδια θέση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	33	11,0	11,0	11,0
2	33	11,0	11,0	22,0
3	59	19,7	19,7	41,7
4	87	29,0	29,0	70,7
5	88	29,3	29,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

### Τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζω τον εαυτό μου να πάει στη δουλειά.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	122	40,7	40,7	40,7
2	88	29,3	29,3	70,0
3	49	16,3	16,3	86,3
4	29	9,7	9,7	96,0
5	12	4,0	4,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

### Επιθυμώ να αναλάβω κι άλλες ευθύνες.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	50	16,7	16,7	16,7
2	58	19,3	19,3	36,0
3	93	31,0	31,0	67,0
4	61	20,3	20,3	87,3
5	38	12,7	12,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	



**Ο καθημερινός όγκος που μου ζητείται να φέρω εις πέρας είναι λογικός.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	22	7,3	7,3	7,3
2	44	14,7	14,7	22,0
3	69	23,0	23,0	45,0
4	116	38,7	38,7	83,7
5	49	16,3	16,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Η μέρα στη δουλειά μοιάζει ατελείωτη.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	103	34,3	34,3	34,3
2	88	29,3	29,3	63,7
3	67	22,3	22,3	86,0
4	27	9,0	9,0	95,0
5	15	5,0	5,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Θεωρώ τη δουλειά μου χόμπυ.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	65	21,7	21,7	21,7
2	61	20,3	20,3	42,0
3	84	28,0	28,0	70,0
4	59	19,7	19,7	89,7
5	31	10,3	10,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Με την πάροδο του χρόνου χάνω την αρχική σχέση που είχα με τη δουλειά μου.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	88	29,3	29,6	29,6
2	74	24,7	24,9	54,5
3	68	22,7	22,9	77,4
4	52	17,3	17,5	94,9
5	15	5,0	5,1	100,0
Total	297	99,0	100,0	
Missing System	3	1,0		
Total	300	100,0		

**Δεν αισθάνομαι αισιόδοξος – η για την πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας όπου εργάζομαι.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	91	30,3	30,3	30,3
2	66	22,0	22,0	52,3
3	73	24,3	24,3	76,7
4	41	13,7	13,7	90,3
5	29	9,7	9,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Είμαι απογοητευμένος/η που ανέλαβα αυτή τη δουλειά.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	142	47,3	47,3	47,3
2	72	24,0	24,0	71,3
3	56	18,7	18,7	90,0
4	24	8,0	8,0	98,0
5	6	2,0	2,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Προκειμένου να ληφθεί μια απόφαση για ένα θέμα δημιουργούνται άσκοπες συγκρούσεις. Αυτό επιδρά αρνητικά στην εργασιακή ικανοποίηση .**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	21	7,0	7,0	7,0
2	47	15,7	15,7	22,7
3	69	23,0	23,0	45,7
4	90	30,0	30,0	75,7
5	73	24,3	24,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Στη δουλειά μου ανακαλύπτω συνεχώς, νέες, ενδιαφέρουσες πλευρές.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	6	2,0	2,0	2,0
2	20	6,7	6,7	8,7
3	70	23,3	23,3	32,0
4	109	36,3	36,3	68,3
5	95	31,7	31,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Δεν μπορώ να φανταστώ αλλη εργασία για τον εαυτό μου.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	24	8,0	8,0	8,0
2	36	12,0	12,0	20,0
3	67	22,3	22,3	42,3
4	71	23,7	23,7	66,0
5	102	34,0	34,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

**Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος/η με την παρούσα δουλειά μου.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	10	3,3	3,3	3,3
2	22	7,3	7,3	10,7
3	64	21,3	21,3	32,0
4	128	42,7	42,7	74,7
5	76	25,3	25,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	